

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

CCI: Centro di ricerca sulla cooperazione internazionale

Dottorato di ricerca in Scienze della cooperazione internazionale "Vittorino Chizzolini"

Ciclo XXV

S.S.D: M-PED/01

Educazione, diversità religiosa
e convinzioni non religiose



Tesi di Dottorato

Docente supervisore:

Chiar.mo Prof. Felice Rizzi

Studente:

Stefano Falappi

Matricola n. 44849

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

*“Chi troverà una donna forte e virtuosa?
Il suo valore è di gran lunga superiore alle perle”
(Pr. 31,10)*

*A mia moglie Giovanna,
la donna forte delle Scritture,
e ai miei figli Pier Giorgio, Mariachiara e Miriam
autentiche “rivelazioni dell’essere”,
perché le ore sottratte tornino moltiplicate.*

Indice

Indice	3
1. Prologo	8
2. Introduzione	10
3. Quadro teorico.....	13
3.1 Quadro epistemologico di riferimento.....	13
3.2 Il personalismo	14
3.2.1 Il personalismo come criterio ermeneutico della diversità religiosa e delle credenze non religiose.....	14
3.2.2 Le ragioni di una scelta	15
3.2.3 L'ampia storia della tradizione personalista.....	16
3.2.4 Personalismo cristiano: un tentativo di definizione	17
3.3 L'approccio fondato sui diritti.....	21
3.4 Educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose nell'ambito degli strumenti internazionali	23
4. Metodologia	27
4.1 Il metodo, l'oggetto, gli obiettivi e le ipotesi della ricerca.....	27
4.1.1 Il Metodo.....	27
4.1.2 Oggetto.....	27
4.1.3 Obiettivi generali.....	27
4.1.4 Obiettivi specifici.....	28
4.1.5 Le ipotesi della ricerca	29
4.1.6 Tabella riassuntiva metodologia della ricerca	33
4.1.7. Calendario delle attività	35
 PRIMA PARTE.....	 36
5. Educazione e diversità religiosa.....	37
5.1 Obiettivo specifico 1.....	37
5.2 Introduzione.....	37

5.2.1 L'Italia e la libertà religiosa	37
5.2.2 L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana	38
5.3 Il ruolo della diversità religiosa nel sistema di istruzione italiano	41
5.3.1 La diversità religiosa a scuola: abbozzo di un quadro teorico-concettuale	45
5.3.2 Il ruolo della scuola in rapporto alla diversità religiosa e all'insegnamento della religione	47
5.3.3 Oltre l'Irc (progetti, esperienze e dibattiti): abbozzo di un quadro pratico-esprienziale	49
5.4 I contributi dei formatori, studiosi e testimoni della diversità religiosa	51
5.5 Le ricerche pregresse sul tema "educazione, religione e diversità religiosa"	54
5.5.1 Sintesi preliminare: lo stato dell'arte	54
5.5.2 Le indagini degli anni Novanta	55
5.5.3 Le ricerche successive	58
5.5.4 Tra alfabetizzazione religiosa e apprendimenti di religione cattolica: due ricerche sugli studenti che si avvalgono dell'IRC	60
5.5.5 Una ricerca a servizio dell'Europa	65
6. Educazione e convinzioni non religiose	68
6.1 Obiettivo specifico 2	68
6.2 Convinzioni non religiose e ateismo nella trasformazione del religioso	69
6.2.1 Alcuni aspetti della trasformazione del religioso	69
6.2.2 L'ateismo	70
6.2.3 Ateismo: le cifre del fenomeno	72
6.2.4 Le Nuove tendenze delle convinzioni non religiose	74
6.3 Convinzioni non religiose e istruzione pubblica	76
6.3.1 Convinzioni non religiose, laicità dell'istruzione pubblica e pluralismo delle opzioni formative	76
6.3.2. Autonomia delle istituzioni scolastiche, pluralismo ideale e soddisfacimento delle richieste di riconoscimento delle diversità culturali e religiose	81
6.3.3 Educazione laica, insegnamento religioso ed ateismo: quali prospettive?	86
7. Diversità religiosa e convinzioni non religiose nell'organizzazione dell'istruzione pubblica	89
7.1. Obiettivo specifico 3	89
7.1.1 Il perché della scelta degli Istituti Professionali di Stato	89
7.2 Gli Istituti professionali di Stato nella scuola dell'autonomia	92
7.2.1 Gli ordinamenti	92
7.2.2 Le linee fondamentali	93
7.2.3 Il sistema di istruzione	94
7.2.4 La normativa	95
7.3 Diversità religiosa e convinzioni non religiose nelle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici	97
7.3.1 Analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici	97
7.3.2 Indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica	107

7.3.3 Indicazioni didattiche per l'insegnamento dell'Irc nel secondo ciclo di istruzione e formazione nelle scuole pubbliche	109
7.4 Analisi dei riferimenti alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa.....	113
7.4.1 Il Piano dell'offerta formativa.....	113
7.4.2 I Piani di studio e la Programmazione educativa e didattica.....	114
7.5 Metodologie.....	114
7.5.1 Strumenti.....	116
7.6 Analisi comparata.....	121
7.6.1 Analisi quantitativa	121
7.6.2 Analisi metodologica	123
7.6.3 Analisi qualitativa	125
7.7 Analisi del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nel tempo riservato all'apprendimento	138
7.7.1 Note metodologiche	138
7.7.2 Il tempo riservato all'apprendimento in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose	142
7.7.3 Il tempo riservato all'apprendimento della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose negli approcci pedagogici degli insegnanti.....	146
7.8 Conclusioni.....	154
7.8.1 Esiti della ricerca: analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici.....	154
7.8.2 Esiti della ricerca: analisi dei Piani dell'offerta formativa degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia.....	157
7.8.3 Esiti della ricerca: analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose	159
8. Il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei manuali scolastici	162
8.1 Obiettivo specifico 4.....	163
8.2 Le ricerche pregresse sulla diversità religiosa nei manuali scolastici	164
8.3 Quadro teorico di riferimento	169
8.4 Metodologia.....	170
8.4.1 I manuali	171
8.4.2 I livelli scolastici del terzo obiettivo specifico.....	173
8.4.3 Le ragioni della scelta dei manuali.....	173
8.4.4 Individuazione e codificazione dei manuali.....	181
8.4.5 Gli autori dei manuali.....	194
8.4.6 Gli strumenti di analisi	200
8.5 Analisi comparata.....	209
8.5.1 Esiti della ricerca: analisi quantitativa del testo	209
8.5.2 Esiti della ricerca: analisi dell'impostazione metodologica del testo.....	213
8.5.3 Esiti della ricerca: analisi dell'impostazione qualitativa del testo.....	214
8.6 Conclusioni.....	331

8.6.1 Esiti della ricerca: analisi quantitativa dei manuali scolastici riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose	331
8.6.2 Esiti della ricerca: analisi metodologica dei manuali scolastici riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose	333
8.6.3 Esiti della ricerca: analisi qualitativa dei manuali scolastici riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose	337
PARTE SECONDA	354
9. Il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni degli attori scolastici	355
9.1 Obiettivo specifico 5.....	355
9.1.1 I criteri di scelta degli attori scolastici	355
9.1.2 Analisi dei dati sull'insegnamento della religione cattolica nella Provincia di Brescia.....	358
9.1.3 Le fasi del lavoro di ricerca dell'obiettivo specifico 5.....	360
9.1.4 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive ai dirigenti scolastici	363
9.1.5 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive agli insegnanti	370
9.1.6 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive agli studenti	386
9.1.7 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive ai genitori	415
10. Epilogo	445
10.1 Conclusioni: i principali risultati del lavoro di ricerca	445
Bibliografia.....	457

Un particolare ringraziamento a mia moglie e ai miei figli, autentiche “rivelazioni dell’essere” ed eroici testimoni delle virtù cristiane, infinitamente pazienti; al prof. Felice Rizzi e prof.ssa Gandolfi Stefania; al professor Flavio Pajer; ai miei familiari; agli amici e alle amiche, che con grande disponibilità mi hanno sostenuto nella stesura dell’elaborato.

Con alcuni di loro la prova finale è stata l’occasione per continuare ad approfondire un dialogo che da anni ci unisce. Il loro aiuto è stato per me fondamentale. E’ nei loro sguardi che si vede l’Infinito.

Dubito che si possa essere produttivi in solitudine, sicuramente questo non è il mio caso.



1. Prologo

All'inizio dell'esposizione, in riferimento agli antecedenti che sottendono alla formulazione esplicita di questa tesi, vorrei fare mio l'interrogativo di Padre Mario Menin, il quale durante il convegno del 9 aprile 2011, *Perché le religioni a scuola?* promosso dal Cem mondialità presso lo Csam di Brescia nove anni dopo il Convegno dal titolo *E' l'ora delle religioni* ebbe a chiedersi: "Perché, dunque, le religioni a scuola, mi chiedo anch'io, anzitutto come cittadino italiano?".

Da questo vorrei partire, ma nello stesso tempo, il mio pensiero vorrebbe spaziare e ampliare l'interrogativo: "Perché le religioni e le credenze non religiose a scuola? È questo il tema che guida tutto il presente progetto di ricerca, riguardo ai rapporti tra educazioni religiose e convinzioni non religiose. Il focus, non è l'ora di religione cattolica, ma il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nel contesto italiano sempre più plurale¹.

Le fonti per dare una risposta al quesito iniziale vanno ricercate principalmente nella *Costituzione della Repubblica italiana* (1948) all'art. 34, in cui si dice: "La scuola è aperta a tutti", la scuola come luogo che favorisce l'incontro pubblico, democratico e laico, delle culture, delle religioni e convinzioni non religiose. L'ambiente scolastico, con i suoi pregi e difetti è per questa ragione, il luogo privilegiato per educarsi all'altro in termini rispettosi e tolleranti. E' quello che afferma l'art. 26, comma 2, della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948):

"L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace".

In altre parole, non c'è migliore luogo se non quello della scuola, per aiutare i giovani ad accrescere quelle capacità che permettono di vedere l'altro come punto di partenza, a misurarsi con le diversità, ad accorgersi che ci sono mondi diversi dal

¹ È quanto viene evidenziato anche dalla *Carta di Brescia*, firmata al Convegno: *Perché le religioni a scuola?* del 9 aprile 2011: "La proposta che lanciamo non intende sostituirsi né contrapporsi al vigente corso di Irc che ha una specifica fisionomia e una legittima fruibilità, ancorché facoltativa. Né intende esonerare i docenti titolari delle varie discipline dall'affrontare, nell'ottica epistemologica propria alla loro materia, i fenomeni religiosi occasionalmente intercettati nello svolgimento del loro programma" (n. 6).

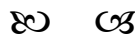
proprio, ostacolando la tendenza a chiudersi e a difendere le proprie credenze religiose e non.

Le religioni e i credenti non religiosi hanno anche una responsabilità pubblica, sociale e politica, lo stesso Benedetto XVI lo ha riscontrato nel momento in cui ha incontrato la comunità cattolica di Cipro, il 5 giugno 2010:

“Guardando al dialogo interreligioso molto ancora occorre fare nel mondo [...]. Solo attraverso un paziente lavoro di reciproca fiducia può essere superato il peso della storia passata, e le differenze politiche e culturali fra i popoli possono diventare un motivo di operare per una maggiore comprensione. Vi esorto ad aiutare a creare tale vicendevole fiducia fra cristiani e non cristiani, come fondamento per costruire una pace durevole e un’armonia fra i popoli di diverse religioni, ragioni politiche e basi culturali”.

L’attendibilità delle comunità religiose e non religiose si basa altresì sull’apertura a lasciarsi valutare dalle altre fedi, religioni, credenze e convinzioni non religiose, sforzandosi in tutti i modi al fine di favorire l’incontro, la tolleranza, il rispetto, anche all’interno della scuola stessa, senza però smarrire la propria identità religiosa, che grazie all’incontro con l’altro si rinnova e si arricchisce. Ciò è quanto viene segnalato nell’ambito del dialogo ecumenico dalla dichiarazione *Testimonianza cristiana in un mondo multireligioso, Raccomandazioni di condotta*, firmata il 28 giugno 2011 a Ginevra dal Pontificio consiglio per il dialogo interreligioso, dal card. Jean-Louis Tauran, dal Consiglio ecumenico delle chiese, rappresentato da Olav Fykse Tveit e dall’Alleanza evangelicale mondiale nella persona di Geoff Tunnicliffe²:

“Stabilire rapporti di rispetto e di fiducia con le persone di tutte le religioni, soprattutto a livello istituzionale tra le chiese e le altre comunità religiose, intavolando un dialogo interreligioso continuo d’accordo con il proprio impegno cristiano. In certi contesti, dove anni di tensione e di conflitto hanno creato profonde diffidenze, distruggendo la fiducia nelle e tra le comunità, il dialogo interreligioso può offrire nuove possibilità di soluzione dei conflitti, di restaurazione della giustizia, guarigione delle memorie, riconciliazione e consolidamento della pace” (Raccomandazione 2).



² Lo spunto di questo approfondimento trova la sua genesi nella prefazione “A scuola per educarsi all’altro” del Direttore del periodico *Missione Oggi*, Mario Menin, apparsa nel volume *Perché le religioni a scuola. Competenze, buone pratiche e laicità*. Per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando quindi a SALVARANI, (a cura di), 2011, pp. 11-14.

2. Introduzione

L'oggetto del presente progetto di ricerca è il ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose negli istituti professionali di stato della provincia di Brescia. La reale fruizione dei diritti umani fondamentali, da parte di tutti gli studenti delle scuole professionali di stato della provincia di Brescia, costituisce la principale finalità del presente lavoro di ricerca. Nello specifico, il criterio di verifica che è stato assunto per il riconoscimento dei diritti di libertà religiosa³ e non religiosa nel sistema scolastico italiano è quello dell'effettività. L'assunzione di questo criterio trova il suo avvio in ragione del quadro teorico di riferimento, che, come verrà esplicitato in seguito, coincide con il personalismo cristiano e l'approccio fondato sui diritti.

Sviluppato da molte organizzazioni e istituzioni internazionali negli ultimi decenni, l'educazione interculturale occupa un posto centrale nelle discussioni educative. Il Consiglio d'Europa ha portato a tale riguardo sia una chiarificazione concettuale dei fondamenti dell'educazione interculturale, ma anche proposte concrete per la promozione della diversità culturale nei sistemi educativi, in particolare nella formazione degli insegnanti. Discussioni sulla religione e sulle convinzioni non religiose a volte sono state menzionate, ma raramente costituiscono il cuore del dibattito sull'educazione e la gestione della diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose nei sistemi educativi.

Eventi come l'11 settembre 2001, le guerre in Iraq e in Afghanistan e le variazioni relative alla migrazione internazionale nei rapporti Nord-Sud hanno contribuito a porre in evidenza la diversità religiosa e portarla al centro degli attuali dibattiti educativi⁴. La religione occupa un ruolo importante nei sistemi e valori delle società contemporanee e si caratterizza per la sua capacità di collegare gli aspetti particolari all'universale, lo spirituale al materiale e l'individuale alla comunità. Quando si parla del binomio religione-scuola la posta in palio è considerevole perché nei casi in cui la

³ “Nella libertà religiosa, infatti, trova espressione la specificità della persona umana, che per essa può ordinare la propria vita personale e sociale a Dio, alla cui luce si comprendono pienamente l'identità, il senso e il fine della persona. Negare o limitare in maniera arbitraria tale libertà significa coltivare una visione riduttiva della persona umana; oscurare il ruolo pubblico della religione significa generare una società ingiusta, poiché non proporzionata alla vera natura della persona umana; ciò significa rendere impossibile l'affermazione di una pace autentica e duratura di tutta la famiglia umana [...]. Si potrebbe dire che, tra i diritti e le libertà fondamentali radicati nella dignità della persona, la libertà religiosa gode di uno statuto speciale. Quando la libertà religiosa è riconosciuta, la dignità della persona umana è rispettata nella sua radice, e si rafforzano l'*ethos* e le istituzioni dei popoli”. BENEDETTO XVI, 2011, n. 1; 5.

⁴ CONSEIL DE L'EUROPE, 2009.

religione è confinata rigorosamente all'ambito privato l'espressività sociale delle libertà si atrofizzano⁵.

La diversità religiosa, come espressione della diversità culturale, si riferisce quindi alla visione del mondo, al senso più profondo della persona, all'uguaglianza sostanziale, alla capacità di collegare le istanze ontologiche con quelle pragmatiche, con una significativa apertura nei confronti della realtà ed alla storia che sono sempre in movimento.

In questo lavoro di ricerca si vogliono identificare i principi del "vivere insieme al di là delle nostre diversità culturali, religiose e ideologiche" che si esprimono nella realtà quotidiana caratterizzata dalle migrazioni che favoriscono l'incontro di persone con culture, religioni e convinzioni non religiose differenti. Queste diversità devono trovare spazi individuali e collettivi di espressione sia nell'ambito pubblico che privato. Ciò richiede a livello scolastico degli strumenti giuridici, politici e sociali adeguati.

Il rispetto della diversità culturale, religiosa e ideologica è la sfida fondamentale dell'istruzione pubblica italiana che deve avere fra i suoi principali obiettivi quello di incentivare gli apprendimenti di tutti e ciascuno verso i valori del vivere insieme con persone, gruppi e popoli di culture, religioni e idee diverse.

Già nell'immediato presente, ma soprattutto nel prossimo futuro le scuole dovranno saper costruire una nuova cittadinanza che sia la sintesi delle diversità culturali, religiose e ideologiche. Si tratterà di concepire politiche educative capaci di costruire una società che sia molto di più della somma dei diversi contributi culturali, sociali, religiosi e ideologici. Una società che da "globale" diventi "nodale" perché si dovrà articolare ed esprimere in reti di appartenenze che si riferiscono a varie visioni della vita e del mondo. Grande importanza rivestirà a riguardo il tema della tolleranza in rapporto alle verità.

Secondo il Consiglio d'Europa:

Le religioni e le convinzioni non religiose afferiscono a fenomeni complessi e differenti. Inoltre, va tenuto in considerazione che per ragioni diverse, gli individui hanno convinzioni religiose e non religiose a livelli diseguali; per alcuni queste convinzioni sono fondamentali e possono essere una questione di scelta, per altri sono sussidiarie e possono essere una questione di circostanze storiche. Le dimensioni religiose e le convinzioni non religiose nel sistema dell'istruzione pubblica dovrebbero dunque riflettere questa diversità e questa complessità a livello locale, regionale ed internazionale⁶.

A partire dalle considerazioni del Consiglio d'Europa quindi, la presente ricerca annovera nel termine "diversità religiosa" le credenze religiose e le convinzioni non religiose. Con l'asserzione "diversità religiosa" ci si riferisce quindi a un insieme di credenze e marcatori spirituali che possono guidare le persone nella loro ricerca sul senso della vita⁷. Ricordiamo a questo proposito che la laicità capace di aggiungere e

⁵ JEAN BERNARD, Marie – MEYER BISCH, Patrice, 2002. "La liberté de conscience dans le champ de la religion". In: *Revue de droit canonique*, n. 52/1, p. 239. Cfr. anche GUERREIRO, Rosa, 2004. "Programme de dialogue interreligieux de l'Unesco". *Diogenes* 1/2004, n. 205, pp. 170-173.

⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, p.9.

⁷ Cfr. S. PROTHERO, 2007.

non di sottrarre le diversità culturali, religiose e ideologiche è uno degli strumenti per la gestione delle diverse istanze presenti nella società.

Nel presente lavoro che cosa si intende per credenze o convinzioni non religiose? Se si prende la parola “religione” e la si scompone nei suoi sinonimi e derivati - del tipo: fede, fiducia, valore, identità, simpatia emotiva, ideologia, sistema di significato - si trova che tutti questi concetti e atteggiamenti possono essere propri sia di un credente come di un non credente. Il non credente ha un suo “sistema di significato”, un suo atteggiamento di fondo, una sua filosofia di vita, che lo differenzia dal credente (di qualsivoglia religione). La differenza è invece da ricercare nella visione trascendente e immanente. Per questo motivo le convinzioni non religiose (non necessariamente anti-religiose, ma solitamente agnostiche) sono da rispettare (o almeno non discriminabili) quanto le religiose in una società democratica e correttamente laica⁸.

Come si è cercato di argomentare poc’anzi lo studio sul ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose prende avvio dall’importanza dell’identità particolare data dall’appartenenza religiosa nell’identità culturale delle società contemporanee, come anche il contributo che le stesse religioni possono dare al patrimonio comune dell’umanità. Occorre dunque interrogarsi sul ruolo della religione e delle convinzioni non religiose nel sistema educativo italiano. Come vedremo in seguito, da qualche anno la questione dell’insegnamento della religione nella scuola pubblica è oggetto di importanti dibattiti nazionali.

A riguardo, a livello internazionale, nel 1999, il Consiglio d’Europa ha adottato una risoluzione, sottolineando che l’urgenza:

di una revisione dei programmi scolastici e universitari al fine di promuovere una migliore conoscenza delle varie religioni, e che l’insegnamento di una religione non sia realizzato a scapito dell’insegnamento delle altre religioni come parti integranti della storia, della cultura e della filosofia dell’umanità⁹.

Anche se il dibattito sulla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose a scuola è per natura internazionale, si cercherà di mettere a fuoco i legami tra istruzione, culture, religioni e convinzioni nel sistema scolastico italiano. Data la portata della complessità dell’argomento e l’esigenza di circoscrivere l’ambito di indagine, si prenderanno in considerazione i soli istituti professionali della provincia di Brescia.



⁸ Si veda in proposito il recente numero monografico di *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2001, sul tema “Orientamenti senza Dio? L’ateismo nei sistemi giuridici contemporanei”, e gli articoli: G. FILORAMO, 2011, p. 3-14; N. FIORITO - F. ONIDA, 2011, p. 15- 32; S. COGLIEVINA, 2011, p. 51-86; M. PARISI, 2011, p. 127-146. Si veda anche, l’Annale *Pedagogia e Vita*, 2011, numero monografico su l’“Educazione tra identità e diversità”.

⁹ COE, 1999.

3. Quadro teorico

3.1 Quadro epistemologico di riferimento

La cornice del quadro teorico di riferimento del presente progetto è rappresentata dal personalismo e dall'approccio fondato sui diritti. Ai due riferimenti poc'anzi citati vanno aggiunti altri strumenti internazionali tenuti in considerazione dalla mia ricerca:

- La Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo.
- La Dichiarazione Universale UNESCO sulla diversità culturale, adottata all'unanimità a Parigi il 2 novembre 2001, durante la trentunesima sessione della Conferenza Generale.
- Il Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali.
- Il Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici.
- La Risoluzione sulla libertà d'insegnamento nella Comunità Europea (1984).
- La Giurisprudenza della Corte Europea.
- La Dichiarazione sui principi e la tolleranza, proclamata e firmata il 16 novembre 1995 dagli Stati membri dell'UNESCO riuniti a Parigi per la ventottesima sessione della Conferenza generale.
- Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, Assemblea parlamentare del 4 ottobre 2005, n. 1720 su religione e educazione.
- La Dichiarazione sui diritti culturali, adottata a Friburgo (CH) il 7 maggio 2007.
- Il documento, intitolato *Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs School*, redatto da un gruppo di esperti individuati dall'Ocse e in particolare dall'Odhir, l'ufficio Ocse per le istituzioni democratiche e i diritti dell'uomo (2007)¹⁰.
- La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.
- La Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo.

¹⁰ Disponibili, per il momento, in inglese e in spagnolo sul sito www.ocse.org/odihhr/49220 (ultimo accesso 20 gennaio 2013).

- Il *Libro bianco (Living together as equals in dignity)* del Consiglio d'Europa (2008). Accompagnato da una raccomandazione ai ministri dell'educazione (*Dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale*, raccomandazione n. 12, Strasburgo, dicembre 2008)¹¹.

3.2 Il personalismo

3.2.1 Il personalismo come criterio ermeneutico della diversità religiosa e delle credenze non religiose.

Nell'assunzione del personalismo come quadro epistemologico di riferimento di questo lavoro di ricerca è ben presente la consapevolezza della polivalenza a cui il termine persona oggi va incontro, insieme all'utilizzo intercambiabile a cui esso è sottoposto, a volte ignorando che di fatto si è perso o si rischia di perdere di vista ciò che "fa" di un essere persona¹².

In questi paragrafi non si intende ricostruire il significato e la storia del termine "persona"¹³, ma porsi in termini critici rispetto ad alcuni quesiti¹⁴. A partire dai temi della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose, quali possono essere le ragioni per porre ancora in primo piano la persona? L'incontro con i caratteri di fondo della visione personalista che tipo di contributo può dare nell'interpretazione degli evidenti intrecci e connessioni con la presenza a scuola della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose? Quali sono le motivazioni per partire o ri-partire dalla persona per rispondere alla sfida del riconoscimento effettivo dei diritti di libertà religiosa e non religiosa da parte degli studenti?

Libertà religiosa intesa non come

patrimonio esclusivo dei credenti, ma dell'intera famiglia dei popoli della terra. [La libertà religiosa è quindi] l'elemento imprescindibile di uno Stato di diritto; non la si può negare senza intaccare nel contempo tutti i diritti e le libertà fondamentali, essendo sintesi e vertice. Essa è la cartina di tornasole per verificare il rispetto di tutti gli altri diritti umani¹⁵, mentre favorisce l'esercizio delle facoltà più specifica-

¹¹ Il *Libro bianco* è scaricabile in italiano dal sito: www.fondazioneintercultura.it (ultimo accesso 20 gennaio 2013).

¹² Come afferma M. MUSAIO "Valore forte della tradizione umanistica e cristiana, la persona chiede di non essere fraintesa, di non essere equivocata o stravolta nei suoi riferimenti essenziali, ma di valere come termine che rimanda ad una determinata e distinta prospettiva antropologica, e non come semplice strumento concettuale da adottare ad ogni evenienza per cercare d'ottenere una concordanza soltanto apparente intorno ai problemi che riguardano l'uomo del nuovo millennio". M. MUSAIO, 2004, p. 9.

¹³ Si confrontino a tal proposito quegli studi che negli ultimi anni hanno posto l'accento sui differenti significati del termine nelle diverse epoche storiche: E. BERTI, 1995; F. CHIEREGHIN, 1996, pp. 65-86; V. MELCHIORRE, (a cura di), 1996.

¹⁴ Lo spunto di questo approfondimento ha origine nei testi della M. MUSAIO: *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento e Interpretare la persona*. Per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando quindi M. MUSAIO, 2001, pp. 17-32; M. MUSAIO, 2004, pp. 10-21.

¹⁵ Cfr. GIOVANNI PAOLO II, 2003.

mente umane, crea le premesse necessarie per la realizzazione di uno sviluppo integrale, che riguarda unitariamente la totalità della persona in ogni sua dimensione¹⁶.

In questi termini l'esigenza di comprendere la complessità della diversità religiosa e delle credenze non religiose assume i caratteri di un'esigenza personalistica nell'accezione esistenzialista, in cui l'esigenza si esprime attraverso la rivalutazione del singolo nella sua assolutezza¹⁷, considerandone i riflessi sul piano della concreta collocazione che la persona occupa all'interno della realtà e della vita sociale¹⁸, nel nostro caso la scuola. Certamente è percepibile come alla complessità del concetto di persona sia legato il problema del punto di avvio della riflessione e di un ancoraggio a cui agganciarsi per evitare di disperdere quell'unicità a cui invece occorre sempre ritornare.

3.2.2 Le ragioni di una scelta

Le ragioni della scelta del personalismo come quadro epistemologico di riferimento del presente lavoro¹⁹, dopo che da diverse parti negli ultimi anni si è parlato di crisi, di "morte" e di fine del medesimo come corrente di pensiero, risiedono nell'appello a riflettere sugli antidoti e sulle risposte opportune alla negazione della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nel sistema di istruzione italiano, ma non solo. Prendere consapevolezza del patrimonio di riflessioni ed elaborazioni che il personalismo ha prodotto nel campo dell'educazione, si colloca come dovere prioritario al fine di poter pensare e progettare l'insegnamento della religione e delle religioni nella scuola pubblica italiana proiettata verso il terzo millennio. A testimonianza della ricorrente attenzione per le istanze e le tematiche personalistiche vi sono contributi²⁰ che negli ultimi anni hanno tentato di attuarne una "ripresa" alla luce dei cambiamenti intervenuti nella società odierna. L'elemento che sembra accomunare questi studi è la convinzione circa il ruolo significativo che il personalismo può riuscire a svolgere all'interno di quei processi storico-culturali fondanti un nuovo ordine razionale ed umano. In particolare si ritiene che la crisi della razionalità, elemento caratteristico dell'epoca in cui viviamo, possa essere superata attraverso l'elaborazione di una nuova razionalità da un lato più attenta alla dimensione ontologica della persona, e dall'altro aperta agli stimoli provenienti dalla cultura contemporanea. L'attualità dell'istanza personalistica viene individuata, inoltre, nel suo essere punto di riferimento contro quei pericolosi scivoloni sociali, scientifici e tecnologici che nella società e quindi anche nella scuola minacciano di dissociare in particolare la

¹⁶ BENEDETTO XVI, 2009, *Caritas in veritate*, n. 11.

¹⁷ L. PAREYSON, 2011, pp. 42-43.

¹⁸ In occasione del secondo convegno del Centro di Studi filosofici di Gallarate, Pareyson intervenne con una relazione dal titolo "L'affermazione cristiana del concetto di persona" suddivisa in alcuni interessanti nuclei tematici: I. Il rispetto della persona; II. Singolarità e universalità della persona; III. Insufficienza e totalità della persona; IV. Persona e alterità; Cfr. L. PAREYSON, 1947a. Anche in L. PAREYSON, 2002, pp. 173-195.

¹⁹ Lo spunto di questo approfondimento trova la sua genesi nel testo della M. MUSAIO, 2001, pp. 18-26; 46-58. Per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando quindi al testo.

²⁰ A. RIGOBELLO, (a cura di), 1986; A. DANESE, (a cura di), 1986, p. 241; A. PAVAN, (a cura di), 1987, p. 466; A. DANESE, 1991, p. 347; E. BERTI (et al.), 1992; P. NEPI, 1993; AA.VV., 1995, pp. 4-5; V. MELCHIORRE, (a cura di), 1996, p. 536.

scienza e la cultura, dimenticando l'uomo stesso e il suo mistero²¹. Per far questo il personalismo è chiamato oggi a porsi in dialogo con il problema-opportunità della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose, percorrendo e confermando, in tal modo, la direzione del resto già auspicata da coloro che hanno maggiormente contribuito a dar voce al personalismo nel ventesimo secolo: Mounier²² e Maritain.

Da quanto sopra richiamato, sembra quindi emergere che il personalismo per essere inteso nel suo significato, richieda la presa di coscienza di un aspetto fondamentale, ossia del fatto che si è in presenza non di una visione qualsiasi sull'uomo, di una teoria antropologica tra le tante possibili e pensabili, ma si è in presenza di quel "logos nel quale è esibita e quindi custodita e manifesta la dimensione radicale ed originaria dell'umanità"²³.

3.2.3 L'ampia storia della tradizione personalista

Il tema della tradizione personalista si sviluppa quasi ininterrottamente da Socrate fino al nostro secolo. "Quello di cui oggi si dà il nome di personalismo - affermava Mounier - non è affatto una novità: l'universo della persona è l'universo dell'uomo. Sarebbe sorprendente che si fosse atteso il XX secolo per esplorarlo, sia pur sotto nomi diversi. Il personalismo più attuale si innesta [...], su una lunga tradizione"²⁴.

In questa lunga tradizione personalista Mounier identificava alcuni passaggi fondamentali della storia concernenti il concetto di persona e la condizione personale:

"Il "conosci te stesso" è la prima grande rivoluzione personalista che si conosca"; successivamente, "Il cristianesimo [...] porta all'improvviso una nozione decisiva della persona, [...] un tutto indissociabile, la cui unità sovrasta la molteplicità, perché affonda le sue radici nell'assoluto"²⁵. Proseguendo nel tracciare la linea di continuità del personalismo nella storia del pensiero, Mounier evidenziava inoltre il debito di riconoscenza anche nei confronti di Leibniz e di Kant, mentre Pascal poteva essere considerato "il suo più grande maestro"²⁶.

Inoltre sempre secondo l'idea di Mounier, non si può tralasciare l'aiuto di Rousseau che "getta le basi di una educazione dell'essere personale". Nell'Ottocento la linea di pensiero personalista trova espressione attraverso la voce di Maine de Biran, il "moderno precursore del personalismo francese", ma sono altresì importanti il pensiero di Kierkegaard e di Marx che Mounier reputa come due rami dell'unico movimento di rivolta contro la spersonalizzazione dell'uomo moderno: "Kierkegaard, richiama l'uomo moderno, stordito dalla scoperta e dallo sfruttamento del mondo, alla

²¹ P. MOUNIER, 1991, p. 16. Così si è espressa Paulette MOUNIER in occasione del secondo Convegno Nazionale sul personalismo comunitario (Teramo, 8-10 gennaio 1990) ponendo a confronto il personalismo comunitario degli anni '30 con il significato che la persona ed il personalismo rivestono per la società contemporanea.

²² Per rilettura dell'insegnamento di Emmanuel Mounier, si rimanda a M. TOSO - Z. FORMELLA - A. DANESE, 2005.

²³ A. PAVAN, 1977, p. 53.

²⁴ E. MOUNIER, 1952, p. 5.

²⁵ E. MOUNIER, 1952, p. 10-11.

²⁶ E. MOUNIER, 1952, p. 13.

coscienza della sua soggettività e della sua libertà; [...] Marx, denuncia tutte le ingiustizie a cui lo trascinano le strutture sociali fondate sulla sua condizione materiale”²⁷. C’è da dire inoltre che il personalismo continua ad ispirare e sospingere gli uomini verso lo sviluppo di “una più ricca nozione dell’uomo personale e dei suoi rapporti con il mondo e con le sue opere”.

Esortazioni personalistiche è possibile trovarle anche nelle idee di Max Scheler e di Martin Buber. Di notevole significato all’interno di questa storia del personalismo sono inoltre i rimandi a Laberthonnière, Blondel, Péguy, Maritain, Marcel, Jasper, sino ad arrivare al gruppo dei rappresentanti di “Esprit” suddivisi in una “tangente esistenzialista del personalismo (che unirebbe Berdiaeff, Landesberg, Ricoer, Nédocelle), una tangente marxista a volte parallela alla prima, ed una tangente più classica, nella tradizione della riflessione francese (Lachière-Rey, Nabert, La Senne, Madinier, J. Lacroix)”²⁸.

3.2.4 Personalismo cristiano: un tentativo di definizione

Richiamando un’espressione che ne riassume sinteticamente il carattere distintivo, si può affermare con Rigobello che “Il personalismo è una filosofia che indica nella persona il centro teoretico”²⁹, la persona si delinea come presupposto di ogni esperienza, in quanto essa non risulta come conseguenza ma come dimensione trascendentale di ogni fatto umano. Se all’interno della concezione classico-medievale la persona si presentava inserita in un’ampia prospettiva metafisica dell’essere, nella filosofia personalistica moderna e contemporanea, invece, tende a qualificarsi come “una realtà metafisicamente originaria”. Da questa componente differenziale deriverebbe, secondo il parere di alcuni autori, “la forza di coinvolgimento della filosofia personalistica, la possibilità della sua feconda applicazione in sede educativa e morale, il suo appassionato impegno, nelle situazioni sociali e politiche più diverse, in nome della dignità e dei diritti fondamentali della persona”³⁰.

Il reperimento iniziale degli elementi necessari per delineare la questione affrontata, mostra come la realtà concettuale del personalismo non possa essere racchiusa e interpretata esclusivamente in termini di corrente di pensiero o di indirizzo teorico. Nell’orizzonte contemporaneo, inoltre, il personalismo avrebbe subito l’influenza in negativo della denominazione in -ismo, in concorrenza con altri -ismi quali lo spiritualismo, il materialismo e l’esistenzialismo. In tal senso si pone l’analisi compiuta da P. Ricoer che richiamando la nascita del personalismo con la fondazione della rivista “Esprit” da parte di Mounier, si è così espresso: “deploro la scelta infelice da parte del fondatore del movimento Esprit, di un termine in -ismo, messo per di più in competizione con altri-ismi che ci appaiono ormai, oggi, come semplici fantasmi concettuali”³¹.

Vi è altresì una causa interna di crisi rappresentata invece dalla difficoltà incontrata dal personalismo nell’elaborazione teoretica del concetto di persona, tanto da non riuscire a reggere il confronto e a rapportarsi con le altre prospettive filosofiche.

²⁷ E. MOUNIER, 1952, p. 14.

²⁸ E. MOUNIER, 1952, p. 19.

²⁹ A. RIGOBELLO, 1975, p. 14.

³⁰ P. NEPI, 1996; Cfr. anche A. RIGOBELLO, 1995, pp. 485-511.

³¹ P. RICOEUR, 1983, p. 113-119. Ancora P. RICOEUR, 1997, p. 21.

Ma ad una attenta considerazione del problema, non si può non rendersi conto che la difficoltà non riguarda la filosofia della persona in quanto tale, ma coinvolge inevitabilmente i richiami e i presupposti che l'idea di persona attinge principalmente dalla riflessione teologica e metafisica. Infatti non si può prescindere dai rimandi che costantemente il personalismo attua nei confronti di tali ambiti³².

Se vi sono tanti personalismi conformi ad alcuni punti di vista teorici, non significa che ogni punto di vista nella sua specificità possa attribuirsi in maniera indifferenziata la denominazione personalista. Può essere opportuno in tal senso, realizzare uno schema, seguendo la distinzione che già Rigobello³³, uno dei principali studiosi del personalismo in Italia, aveva da tempo avviato. Egli infatti aveva distinto sull'argomento due differenti significati all'interno dei quali è possibile far rientrare i diversi personalismi. 1. Il personalismo in senso stretto, inteso come "filosofia che pone nella persona il suo centro teoretico". Esso si basa su una percezione originaria della persona; in questo caso la persona si considera come "un *quid* che mai si esaurisce nelle sue manifestazioni e rimane sempre aperto ad un'ulteriore esperienza". 2. Il personalismo in senso più ampio precisa, invece, non tanto una filosofia ma "un universo di atteggiamenti pratici, morali, politici, qualificati dal loro discendere da una concezione prioritaria della persona sulla natura e in polemica con la strumentalizzazione ideologica"³⁴. Da questa distinzione deriva che nel primo caso, che concorda con il personalismo di Mounier, "la persona giustifica sul piano speculativo il quadro metafisico: nel secondo, corrispondente al personalismo di Maritain, la persona viene giustificata dal quadro metafisico che nella specifica elaborazione di Maritain è rappresentato dalla prospettiva metafisica classico-tomistica"³⁵.

Flores d'Arcais soffermandosi su come abbia preso corpo il personalismo a partire dai suoi rapporti con le elaborazioni filosofiche e scientifiche, afferma che:

il (i) personalismo (i) non solo si muove in piena aderenza con la problematica scientifico - filosofica del nostro tempo, ma si offre con una organicità di indicazioni (il che non significa presentarsi come un "sistema"), tale da permettere non solo di rilevare la "fondazione" della persona, e dunque la legittimazione di una teoria della persona, ma anche di chiarire non pochi dei problemi teoretici e pratici che l'odierno orizzonte culturale prospetta. Si tratta, anzitutto, dei problemi della prassi - socio-politici e pedagogici in particolare, ma anche dei problemi logico-gnosologici, quali scienza e filosofia individuano. Di fronte alla tesi di quanti ritengono il personalismo piuttosto movimento di tendenza sta il nostro convincimento - afferma l'autore - [...] che le teorie personalistiche abbiano pieno diritto di essere valutate entro un quadro di sapere metodologicamente corretto. Il che non implica considerarle come dottrine definitive ed esaustive: anche perché - ma solo per questo - la

³² M. MUSAIO, 2001, pp. 17-32.

³³ Questa distinzione si ispira a quella che a suo tempo L. Stefanini aveva introdotto distinguendo tra personalismo in senso lato, inteso come "ogni filosofia che rivendichi la dignità ontologica, gnoseologica, morale, sociale della persona, contro le negazioni materialistiche o immanentistiche"; e il concetto di personalismo in senso stretto, per indicare "la dottrina che accentra nel concetto di persona il significato della realtà". L. STEFANINI, 1957.

³⁴ Cfr. A. RIGOBELLO, (a cura di), 1975, pp. 14-15; e la recente riproposizione della distinzione fatta dall'autore in occasione del VI Convegno culturale di Studium (Roma, 18-20 novembre 1994), in *Studium*, 1995, 4-5, pp. 583-597.

³⁵ M. MUSAIO, 2001, p. 28.

persona, di cui il personalismo compie l'indagine, è per sempre, e prima di tutto, problema - connaturato e costitutivo - di sé a se stesso³⁶.

Questa definizione si intreccia pertanto con il discorso sulla persona. In questo senso è possibile parlare di un personalismo in senso ampio proprio per l'influenza che esercita nei vari ambiti di riflessione, in particolare modo, nelle diverse prospettive di filosofia dell'educazione.

Nello specifico, la relazione esistente tra persona ed educazione ha portato Giuseppe Vico ad affermare che

“sarebbe più opportuno parlare di personalismi, al plurale, e di quella particolare connotazione dei personalismi che rende questi ultimi ispirazioni non ideologizzate e movimenti senza pretese di incapsulare la persona e l'educazione”. Tuttavia l'apertura a tale considerazione non significa, viene fatto notare, che “i personalismi non abbiamo un loro orizzonte forte, sia sul piano ontologico sia su quello degli orientamenti di senso educativo ed esistenziale”³⁷.

Nel pensiero pedagogico contemporaneo è chiara la consapevolezza degli sbocchi positivi e promettenti che possono derivare dal fondamentale concetto antropologico di persona. “Il pensiero personalistico può dare risultati fecondi in pedagogia soltanto quando non viene recepito come una dottrina o addirittura un'ideologia, ma interpretato come uno strumento critico e antiideologico che accompagna con senso critico e regola (in senso kantiano) il processo educativo”³⁸.

Le recenti definizioni e indagini filosofiche³⁹ descrivono il concetto di personalismo più che altro come motivo ricorrente in concezioni diverse ma fra loro accomunate dall'accento posto sulla “centralità irriducibile della persona”. In un'epoca come quella attuale contraddistinta dalla mancanza e dalla difficoltà di individuare parametri culturali validi per affrontare il discorso sulla diversità religiosa e sulle convinzioni non religiose, può risultare utile attingere al percorso di riflessione compiuto dagli autori che hanno avvertito la necessità di caratterizzare la specificità dei principi personalistici. A tal riguardo Peretti sosteneva che “il principio essenziale per ispirarsi al personalismo è quello che afferma il valore assoluto e la perennità metastorica della singolarità della persona”⁴⁰.

Altri studiosi di ispirazione non personalista come Cambi, hanno evidenziato che il panorama della filosofia dell'educazione nel secolo trascorso può essere visto come articolazione di “forme filosofiche, tutte quante dense e raffinate, complesse e divergenti, anche conflittuali”⁴¹ che delineano un'immagine della filosofia dal carattere creativo e articolato. All'interno di questo scenario viene riconosciuto al personalismo il merito di aver “consegnato alla pedagogia contemporanea un principio essenziale, appunto quello di persona, rilanciato nel suo primato ontologico e nella sua struttura complessa, da affrontare con un approccio ermeneutico, ermeneutico-critico, capace di decantare tutte le potenzialità della persona stessa e il ruolo-chiave

³⁶ G. FLORES D'ARCAIS, 1987, p. 48.

³⁷ G. VICO, 1995, pp. 705-706.

³⁸ W. BÖHM, 1994, p. 22.

³⁹ Cfr. M. NACCI, 1996; A. RIGOBELLO, 1995, pp. 485-511.

⁴⁰ M. PERETTI, 1961.

⁴¹ F. CAMBI, 2000, p. 49.

che deve assumere all'interno di un processo formativo che - alla fine - è sempre attivato dentro quel soggetto persona che si fa sempre più persona e in questo *iter* trova il suo sigillo più alto e intrascendibile⁴².

Il personalismo ha avuto certamente nel nostro secolo un'evoluzione e un'articolazione complessa a causa delle numerose sorgenti e prospettive filosofiche che lo hanno ispirato: dalla metafisica dell'essere, alla metafisica della persona di ispirazione spiritualista, sino alle influenze esercitate da parte della fenomenologia, dalle diverse correnti esistenzialistiche ed ermeneutiche⁴³. Ciò che aiuta ad identificare il personalismo, al di là del suo aspetto plurimo e diversificato, è che esso esprime quella linea di tendenza teorica, correlata in ogni caso anche con la prassi, che emerge tutte le volte in cui si tratteggia il suo valore e la sua dignità, per creare progetti in grado di rivendicarne il valore in modo fattivo e concreto. Da questo risulta il carattere "reattivo" e "propositivo"⁴⁴ del personalismo che si delinea nella sua duplice natura di reazione e di formulazione di nuovi suggerimenti intorno alla persona.

L'appello intorno alla persona interessa altresì collegamenti con quel richiamo all'umanesimo nell'uomo, e anche a quel "nuovo umanesimo" che ai nostri giorni Giovanni Paolo II ha più volte indicato come ricerca e possibilità di interrogarsi sulla persona come centro focale per la vita dell'uomo in ogni suo aspetto e dimensione. Ma il Novecento è, al tempo stesso, il secolo che si chiude con il succedersi di indagini che rimandano, con accenti differenti, all'individuazione della crisi dell'uomo, basti pensare ancora all'influsso del pontificato di Giovanni Paolo II, nel far comprendere come la crisi dei nostri giorni non è crisi del cristianesimo, ma crisi dell'uomo. L'epoca in cui viviamo è definita in vari modi e da più fronti come l'epoca dei grandi e ampi mutamenti che investono persone, gruppi etnici e popoli diversi. Un'epoca di genti in movimento, che porta ad affermare che l'immagine simbolica del nostro tempo sia proprio quella dell'uomo "migrante". L'uomo va, pertanto, conosciuto in questa rappresentazione del terzo millennio che esige una trasformazione del rapporto tra uomini nel senso non soltanto dell'accoglienza e dell'integrazione, ma anche di una più ampia conoscenza e interpretazione. L'utilizzo del termine persona da questo punto di vista, spalanca una serie di nuove e diverse possibilità rispetto all'utilizzo dei termini soggetto e soggettività. Infatti è possibile definire il concetto di soggetto richiamando l'attività gnoseologica del soggetto conoscente in rapporto all'oggetto fisico da conoscere. Il termine persona rinvia, invece, l'attenzione verso l'apertura ontologica della riflessione, nel superamento di una considerazione semplicemente oggettivistica e soggettivistica dell'essere e, per ciò che qui più ci interessa, dell'essere in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose. Oltre a rilevare la relazione tra soggetto, oggetto, persona, la conoscenza dell'uomo persona all'interno della riflessione pedagogica, trae vantaggio da un'ulteriore distinzione quella tra "oggetto esterno della conoscenza" e "oggetto immanente", in virtù della quale non ci si limita a porre all'interno di una teoria e prospettiva pedagogica lo studente come semplice oggetto all'interno di un'elaborazione teorica e di una razionalità già fissata, ma lo si coglie nella sua evidenza, rileva Giuseppe Vico, "come manifestazione e disvelamento dell'evidenza metafisica dell'essere e della persona"⁴⁵.

⁴² F. CAMBI, 2000, p. 68.

⁴³ M. MUSAIO, 2004, p. 23.

⁴⁴ Cfr. G. GALEAZZI, 1998, p. 21.

⁴⁵ G. VICO, 2002, p.10.

Gli elementi concettuali richiamati, pur nella semplificazione attuata, consentono di prendere consapevolezza della natura molteplice del personalismo nelle sue diverse espressioni. Un tale accostamento riveste ai fini della mia ricerca, il significato di premessa alla specifica considerazione del personalismo dal punto di vista della sua rilevanza teoretica e culturale all'interno del contesto italiano. È questa particolare prospettiva che giustifica le ragioni della scelta del personalismo come quadro epistemologico di riferimento per il presente progetto di ricerca sul ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose.

3.3 *L'approccio fondato sui diritti*

L'approccio basato sui diritti dell'Uomo⁴⁶ si fonda sull'insieme dei diritti riconosciuti ad ogni persona nei diversi testi internazionali delle Nazioni Unite e delle organizzazioni internazionali, e sui principi che ne conseguono: universalità ed inalienabilità, indivisibilità, interdipendenza, uguaglianza e non discriminazione, partecipazione e integrazione, formazione, responsabilità e rispetto delle leggi.

Il riferimento imprescindibile per poter definire l'approccio fondato sui diritti è offerto dall'Alto Commissariato per i Diritti Umani quando afferma che:

“le politiche e le istituzioni [...] dovrebbero avvalersi espressamente delle norme e dei valori enunciati nel diritto internazionale relativo ai diritti dell'uomo. Che siano espliciti o impliciti, le norme e i valori plasmano le politiche e le istituzioni [...]. Radicato nei valori morali universalmente riconosciuti ed accordati con obblighi giuridici, il diritto internazionale relativo ai diritti dell'uomo fornisce un quadro normativo impegnativo per la formulazione di politiche nazionali e internazionali” (HCDH, 2004, pag. 2).

Questo approccio cerca di far prendere coscienza ai governi e alle istituzioni dell'obbligo che è fatto loro di rispettare, proteggere e promuovere i diritti dell'Uomo. L'approccio considerato in questa ricerca mira altresì al sostegno ed alla formazione delle persone perché possano comprendere quali siano i loro diritti, quali siano pretesi, e quali invece essenziali. È evidente che in merito all'oggetto di studio del presente progetto di ricerca: “il ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose nella scuola italiana”, ne deriva un cambiamento di prospettiva nell'elaborazione delle politiche educative pubbliche, che consiste nel passaggio da un approccio basato sui bisogni o sulla prestazione di servizi agli studenti di altra religione, diversa dalla cattolica o appartenenti a credenze non religiose, a quella del riconoscimento dei diritti degli stessi.

L'approccio basato sui diritti impegna quindi le autorità al rispetto delle obbligazioni giuridiche concrete. Infatti:

“Il punto di partenza non deve più essere l'esistenza di persone che esprimono bisogni da soddisfare, bensì di persone che hanno il diritto di chiedere determinate prestazioni o determinati modi di fare. Le azioni che s'intraprendono non sono considerate solamente alla stregua della realizzazione di mandati morali e politici, ma come la via scelta per rendere efficaci gli obblighi giuridici imperativi ed esigibili,

⁴⁶ Per approfondire l'approccio fondato sui diritti in applicazione a un caso concreto di ricerca si veda, “Quadro teorico” in M. BRUNELLI et al., (a cura di), 2011, pp. 17-25.

imposti dai trattati sui diritti umani. Detti diritti richiedono obblighi e gli obblighi necessitano di meccanismi che li rendano esigibili e che consentano di portarli a termine”⁴⁷.

L’approccio basato sui diritti dell’uomo richiede, da un lato l’appropriazione dei diritti e dall’altro la garanzia dell’effettività. Tale approccio riguarda:

- a) Lo sforzo impiegato per rendere conto della messa in opera di politiche pubbliche che determinano i titolari dei diritti, - ogni persona -, così come i titolari dei doveri corrispondenti - le autorità.
- b) Lo sforzo fatto per migliorare la conoscenza che i titolari hanno dei loro diritti, al fine che essi siano in grado di farli valere.
- c) Lo sforzo che mira a migliorare la conoscenza che le autorità pubbliche hanno delle proprie responsabilità, al fine che esse possano rispettare al meglio gli obblighi⁴⁸.

Secondo l’UNESCO “un approccio fondato sui diritti dell’uomo può produrre un forte valore aggiunto”⁴⁹. La postura di questo approccio permette di favorire “la coesione, l’integrazione e la stabilità sociale”⁵⁰ indirizzando le persone verso la democrazia e il progresso sociale. Va segnalato altresì che l’UNESCO pone particolare attenzione al tema della qualità, alla realizzazione di *setting* scolastici dove i diversi valori degli studenti e delle loro famiglie vengono rispettati. L’adozione dell’approccio fondato sui diritti in un contesto come quello della scuola che annovera diversità culturali, religiose, e credenze non religiose, presuppone la salvaguardia e la promozione di una reciprocità nella comprensione, per contribuire “al dialogo interculturale, al rispetto della ricchezza della diversità culturale”⁵¹, religiosa e delle convinzioni non religiose.

Il prerequisito fondamentale per far sì che quanto auspicato poc’anzi si realizzi è rappresentato dall’implicazione che i titolari dei diritti - in questo caso gli studenti e le loro famiglie -, siano in grado di conoscere i propri diritti e la maniera di metterli in pratica, nonché “i meccanismi, ove presenti, che permettano di richiedere riparazione in casi di violazione”⁵². Essi devono quindi accedere ai responsabili politici e ai media. È inoltre importante che gli studenti e i loro genitori abbiano un aiuto concreto per determinare il modo in cui i diritti vengono negati e le azioni da intraprendere per modificare un simile stato di cose. Come ricorda sempre l’UNESCO:

“Per offrire ai titolari di diritto i mezzi atti a far valere tali diritti è indispensabile attuare una serie di strategie, nella fattispecie d’informazione, di perorazione, di consolidamento delle capacità, di costituzione di reti di genitori, di sostegno tra pari e di assistenza tecnica”⁵³.

⁴⁷ V. ABRAMOVICH, 2006, p. 36.

⁴⁸ Cfr. M. BRUNELLI et al., (a cura di), 2011.

⁴⁹ UNESCO/UNICEF, 2007, p. 11.

⁵⁰ UNESCO/UNICEF, 2007, p. 11.

⁵¹ UNESCO/UNICEF, 2007, p. 11.

⁵² UNESCO/UNICEF, 2007, p. 17.

⁵³ UNESCO/UNICEF, 2007, p. 17.

L'adozione di un simile approccio presuppone anzitutto che i soggetti coinvolti riconoscano la necessità di realizzarlo e che gli Stati interessati abbiano la volontà di onorare gli impegni presi in materia di diritto all'istruzione. Si comprende ora a che punto il sistema educativo costituisca l'oggetto di importanti attese e di come debba far fronte a priorità divergenti. Queste ultime derivano infatti dai governi, i quali forniscono i quadri giuridici e amministrativi, nonché i finanziamenti; dai genitori che sono i primi responsabili dell'educazione dei propri figli; e dai titolari di diritto che sono gli stessi studenti.

3.4 Educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose nell'ambito degli strumenti internazionali

Se l'obiettivo della presente ricerca è quello di dire il ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose nella scuola, dimostrando l'intrinseco legame tra l'effettività dei diritti umani, e in particolare dei diritti culturali, religiosi, e l'appropriazione della libertà religiosa da parte degli attori della scuola, è importante che mi soffermi brevemente sugli strumenti internazionali tenuti in considerazione nel presente progetto di ricerca.

La Carta dei diritti fondamentali costituisce lo strumento normativo di base a livello dell'Unione Europea in materia di diritto all'istruzione afferma che:

“Ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua. Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria. La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio” (Articolo 14).

Il primo Protocollo della Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo attesta:

“Il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno. Lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assumerà nell'ambito dell'educazione e dell'insegnamento, rispetterà il diritto dei genitori di garantire la predetta educazione e il predetto insegnamento in conformità alle proprie convinzioni religiose e filosofiche (Articolo 2).

Il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali conferma i medesimi intenti:

“L'educazione deve tendere al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali” (Articolo 13).

Il Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici parlando di educazione religiosa e morale in conformità alle proprie convinzioni nel quadro più ampio del diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione dichiara che:

“Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione. Tale diritto include la libertà di avere o di adottare una religione o un credo di sua scelta, nonché la libertà di manifestare, individualmente o in comune con altri, e sia in pubblico sia in privato, la propria religione o il proprio credo nel culto e nell’osservanza dei riti, nelle pratiche e nell’insegnamento. Nessuno può essere assoggettato a costrizioni che possano menomare la sua libertà di avere o adottare una religione o un credo di sua scelta. La libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo può essere sottoposta unicamente alle restrizioni previste dalla legge e che siano necessarie per la tutela della sicurezza pubblica, dell’ordine pubblico e della sanità pubblica, della morale pubblica o degli altrui diritti e libertà fondamentali. Gli Stati parti del presente Patto si impegnano a rispettare la libertà dei genitori [quindi anche degli studenti] e, ove del caso, dei tutori legali, di curare l’educazione religiosa e morale dei figli in conformità alle proprie convinzioni” (Articolo 18).

Il parere della Giurisprudenza della Corte Europea dei diritti dell’uomo nel caso di violazione del diritto di libertà religiosa dei genitori e degli studenti in riferimento al rispetto delle loro convinzioni religiose e filosofiche così si esprime:

“Adempiendo ad un dovere naturale nei confronti dei propri figli, in base al quale sono prioritariamente tenuti ad “assicurare [l’]educazione e [l’]insegnamento, i genitori possono esigere dallo Stato il rispetto delle proprie convinzioni religiose e filosofiche. Il loro diritto corrisponde pertanto ad una responsabilità strettamente connessa al godimento e all’esercizio del diritto all’istruzione” (Caso *Folgero*, par. 84).

“Il diritto dei genitori al rispetto delle proprie convinzioni religiose e filosofiche si innesta sul diritto fondamentale all’istruzione e la prima frase non fa più distinzione della seconda tra insegnamento pubblico e insegnamento privato. La seconda frase dell’Articolo 2 del Protocollo 1 mira in altri termini a salvaguardare la possibilità di un pluralismo educativo essenziale alla conservazione della “società democratica”, così come la concepisce la Convenzione” (Caso *Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen*, par. 50). (Caso *Folgero*, par. 84).

Le indicazioni della Giurisprudenza della Corte Europea sovraesposte quindi, rappresentano la “garanzia di laicità che gli Stati devono offrire all’apprendimento scolastico e all’insegnamento pubblico”. I genitori hanno il dovere naturale verso i loro figli di esigere che lo Stato rispetti attraverso la salvaguardia della laicità le loro convinzioni religiose e filosofiche. La democrazia non può essere sottomessa all’opinione di una maggioranza, essa per sua natura raccomanda di mantenere un equilibrio “che garantisca la condizione delle minoranze e che eviti l’abuso di una posizione dominante”.

Anche la Risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà d’insegnamento (1984), affronta i temi dell’educazione legata alla religione e alle diverse concezioni non religiose:

“la libertà di insegnamento e di istruzione comporta il diritto di aprire una scuola e svolgervi attività didattica; tale libertà comprende inoltre il diritto dei genitori di scegliere per i propri figli tra le diverse scuole equiparabili, una scuola in cui questi ricevano l’istruzione desiderata; parimenti, ogni fanciullo deve poter frequentare una

scuola che, sul piano formativo e didattico, non privilegi alcuna religione o concezione filosofica” (paragrafo I, n. 7).

A dimostrazione che le religioni e le convinzioni non religiose sono parte della cultura di ogni popolo, ricordo di seguito la definizione che viene data al termine cultura nella Dichiarazione di Friburgo del 2007 sui diritti culturali:

“Il termine “cultura” copre i valori, le credenze, le convinzioni, le lingue, i saperi e le arti, le tradizioni, istituzioni e modi di vita tramite i quali una persona o un gruppo esprime la propria umanità e i significati che dà alla propria esistenza e al proprio sviluppo” (Articolo 2).

Non è possibile racchiudere il termine cultura in una definizione che si possa considerare esaustiva. Mi servo quindi di queste parole, così come di quelle emerse durante la Conferenza mondiale del Messico sulle politiche culturali (1982), poi riprese nel preambolo della Dichiarazione Universale dell’UNESCO sulla diversità culturale del 2001, come spunto di partenza per un ragionamento che indagherà nel profondo di questo argomento:

“la cultura deve essere considerata come l’insieme dei tratti distintivi spirituali e materiali, intellettuali e affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale e che essa include, oltre alle arti e alle lettere, modi di vita, di convivenza, sistemi di valori, tradizioni e credenze” (Preambolo generale).

Particolare attenzione deve essere riservata all’ambito dell’educazione, intesa nel senso più ampio e inclusivo possibile e quindi che si riferisca anche alla diversità religiosa e alle credenze non religiose: come crescita personale e collettiva continua, intrinseca nell’essenza umana nutrita dalle relazioni. Il diritto all’educazione è infatti strumento fondamentale per l’appropriazione individuale e collettiva in primo luogo dei diritti umani e, grazie ad essi, anche a quelli culturali con particolare riferimento alla libertà religiosa.

La Dichiarazione Universale dei diritti dell’uomo proclama il diritto all’istruzione per tutti e il fatto che l’educazione abbia come finalità primaria lo sviluppo della personalità umana:

“Ogni persona ha diritto all’istruzione [...]. L’educazione deve tendere al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali” (Articolo 26).

Anche la Dichiarazione di Friburgo sulla diversità culturale, si esprime riguardo al rapporto fra educazione, diversità religiose e convinzioni non religiose:

“Nell’ambito generale del diritto all’educazione, ogni persona, sola o in comune con gli altri, ha diritto, durante la propria esistenza, ad un’educazione e ad una formazione che, rispondendo ai suoi bisogni educativi fondamentali, contribuiscano al libero e pieno sviluppo della sua identità culturale nel rispetto dei diritti altrui e della diversità culturale; questo diritto comprende in particolare: la conoscenza e l’apprendimento dei diritti dell’uomo; la libertà di dare e ricevere un insegnamento della e nella propria lingua e di altre lingue, parimenti di un sapere relativo alla sua

cultura e alle altre culture; la libertà dei genitori di far garantire l'educazione morale e religiosa dei loro figli in conformità alle proprie convinzioni e nel rispetto della libertà di pensiero, coscienza e religione riconosciuta" [...](Articolo 6).

Come si può evincere dai riferimenti degli strumenti internazionali sovraesposti, non è possibile considerare la tutela del diritto all'educazione, come esercizio fondamentale per la comprensione degli altri, senza preoccuparsi anche di quello della libertà religiosa e delle convinzioni non religiose, in una visione integrale dell'uomo che consideri la sua dimensione biologica, psicologica, sociale e spirituale. Occorre quindi nella scuola un approccio che diventi un sostegno globale alla persona e non si concretizzi in interventi settoriali slegati dall'obiettivo più generale dello sviluppo integrale di ciascuna persona. Nell'educazione scolastica i diritti umani universali, indivisibili, interdipendenti e interconnessi, devono essere considerati globalmente, in maniera giusta ed equa, con particolare attenzione nel nostro caso alla libertà religiosa come diritto di poter vedere rappresentata la propria religione nelle discipline scolastiche. È infatti l'esercizio dei diritti che permette lo sviluppo continuo dell'uomo, e sono i diritti culturali, religiosi e non religiosi a svolgere un ruolo chiave per passare dal piano del riconoscimento al piano dell'effettività dei diritti umani.

Non va altresì dimenticato e può essere banale ribadire che il soggetto e la misura dei diritti è l'uomo. Questo significa che la finalità ultima dei diritti, quella cioè di proteggere la dignità umana, non può essere ottenuta pensando all'uomo in modo astratto, ma invece concretizzando questa dignità nelle varie forme che essa assume storicamente, geograficamente e culturalmente. Sono proprio i diritti culturali, religiosi e le convinzioni non religiose a sottolineare la necessità di dare priorità nella scuola all'osservazione delle differenze, per declinare i diritti universali nei diversi contesti e renderli così realmente effettivi.



4. Metodologia

4.1 Il metodo, l'oggetto, gli obiettivi e le ipotesi della ricerca

4.1.1 Il Metodo

Con l'opposizione tra la categoria della "deduzione" e quella dell'"induzione" siamo di fronte a una delle antitesi classiche e fondamentali della metodologia della ricerca scientifica.

Sommariamente nell'ambito della ricerca pedagogica, per "metodo induttivo" (o "empirico-induttivo") si può intendere un approccio nel quale è la prassi educativa che precede la teoria pedagogica e che ne costituisce la fonte primaria, fornendo le evidenze empiriche da cui si possono inferire le generalizzazioni teoriche. Viceversa, per "metodo deduttivo" (o "razionale-deduttivo") si può intendere un approccio nel quale la teoria pedagogica precede e prepara la prassi educativa, le cui linee empiriche particolari sono derivate dai principi formativi generali e sono da questi legittimate. In altri termini: nell'approccio induttivo si va dalla prassi alla teoria, in quello deduttivo dalla teoria alla prassi; nel primo si inferiscono generalizzazioni pedagogiche da fatti educativi, nel secondo si inferiscono elementi empirici da principi teorici⁵⁴.

A partire dall'esperienza professionale dello scrivente, il metodo adottato nel presente progetto di ricerca è quello induttivo. Un modello di approccio, che a partire dalle considerazioni sovraesposte, a mio parere è più etico rispetto a quello deduttivo, implicando un maggiore rispetto intrinseco dell'individualità, piuttosto che un assoggettamento di essa a un principio di carattere estrinseco.

4.1.2 Oggetto

Il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose negli istituti professionali della provincia di Brescia.

4.1.3 Obiettivi generali

Il progetto di ricerca mira a:

⁵⁴ Cfr. M. BALLACCI, 2001, p. 64-83.

1. Contribuire a una migliore comprensione del ruolo che occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose negli istituti professionali di Brescia.
2. Analizzare la diversità religiosa e le convinzioni non religiose come una parte essenziale della diversità culturale e del dialogo interculturale fra i diversi gruppi socioculturali.
3. Rafforzare la sensibilità dei differenti attori sociali (studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e genitori) nei confronti della diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose.

4.1.4 Obiettivi specifici

L'indagine per raggiungere gli obiettivi generali sovraesposti, si concentrerà su quattro obiettivi specifici.

Obiettivo specifico 1

L'obiettivo specifico 1 riguarda il ruolo della *diversità religiosa* nelle politiche educative della scuola italiana, con particolare riferimento agli orientamenti e alle posizioni formali assunti. E' altresì importante descrivere e sintetizzare i termini del dibattito pubblico italiano sulla questione della diversità religiosa all'interno del sistema educativo, con particolare riferimento all'evoluzione della legislazione.

Obiettivo specifico 2

L'obiettivo specifico 2 riguarda il ruolo delle *convinzioni non religiose* nelle politiche educative della scuola italiana, con particolare riferimento agli orientamenti e alle posizioni assunte. Anche in questo caso è importante descrivere e sintetizzare i termini del dibattito pubblico italiano sulla questione delle convinzioni non religiose all'interno del sistema educativo, con particolare riferimento all'evoluzione della legislazione.

Obiettivo specifico 3

L'obiettivo specifico 3 concerne l'organizzazione scolastica, il ruolo che i curricula riservano alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose.

Questo obiettivo sarà centrato sui seguenti elementi:

- i. Analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia e religione cattolica degli Istituti professionali di Stato.
- ii. Analisi dei riferimenti alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa (POF) degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia.

- iii. Analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie, degli approcci pedagogici utilizzati, delle implicazioni dei diversi attori dell'educazione.

Obiettivo specifico 4

L'obiettivo specifico 4 si concentra sull'analisi dei manuali scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia, scienze dell'alimentazione e religione cattolica delle scuole professionali di Stato della provincia di Brescia.

Obiettivo specifico 5

L'obiettivo specifico 5 mira a identificare le percezioni e le rappresentazioni delle quattro categorie di attori scolastici (studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e genitori) in riferimento al ruolo che occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose negli istituti professionali di stato della provincia di Brescia.

4.1.5 Le ipotesi della ricerca

Una ricerca può limitarsi alla descrizione delle proprietà che si sono registrate, per esempio conteggiando i casi che ogni modalità di ogni variabile presenta. In questo caso si conclude con una serie di affermazioni circa il modo di essere del fenomeno indagato. Più spesso ci si muove, come già detto, a partire da precisi interrogativi sulle proprietà stesse, e su possibili collegamenti fra loro.

Nel presente lavoro di ricerca per ipotesi si intende la previsione dell'esistenza di un qualche tipo di relazione fra due o più variabili. In altre parole ho considerato l'ipotesi come un enunciato che suppone l'esistenza di una relazione tra due o più fenomeni. Abitualmente, le due variabili comprese nell'ipotesi sono definite come indipendenti se i loro valori cambiano in modo indipendente, e dipendenti se i loro valori cambiano in ragione delle prime. Nella formulazione delle ipotesi ho stabilito in pratica un possibile legame esistente tra due o più variabili, legame che verrà verificato in sede di ricerca. Se dalla misurazione e dal confronto fra due o più variabili, emergerà che esse variano in modo congiunto o concomitante, allora potrò affermare che vi è tra loro una relazione causale. Sono consapevole che nei fenomeni sociali, in molti casi, il legame tra le variabili non appare tanto di necessità, e quindi di causa-effetto in senso stretto, bensì di condizionalità o di influenza parziale⁵⁵. La formulazione preventiva delle ipotesi è considerato un momento molto qualificante della ricerca, perché i dati avranno tanto più significato quanto più si avvicineranno alle relazioni ipotizzate. Si è tentato di specificare il più possibile il tipo di fenomeni che soggiacciono all'ipotesi, nella consapevolezza che più si restringe il campo di applicazione, più è facile verificarlo o confutarne la proposizione.

Nel corso dell'elaborazione delle ipotesi di ricerca e nello svolgimento dell'intero percorso di indagine, è apparso oltremodo interessante indagare sull'innovazione dell'Insegnamento della religione cattolica, che è tuttavia richiesta non solo dalla diversità culturale, religiosa, dalle convinzioni non religiose e dalla necessità di una continua riforma del sistema scolastico, ma anche da fenomeni sociali molto pro-

⁵⁵ E. BESOZZI, 1998, pp. 26-33.

fondi, come ad esempio il bisogno di identità delle persone del nostro tempo, il tutto accentuato dal fatto che viviamo in un tempo globalizzato. Nella direzione di una verifica della capacità di tenuta delle categorie interpretative sulla diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose nel sistema di istruzione italiano, si è formulata l'*ipotesi fondamentale*, riguardante il fatto che più ci si impegna a difendere o promuovere questa "diversità" nella scuola, più aumenta negli attori della società civile e politica la necessità di "un'identità assertiva", per evitare il rischio del relativismo e della confusione identitaria. Al contrario una prospettiva enciclopedica più sincretistica sarebbe soltanto diseducativa, perché favorirebbe indifferenza e appiattimento.

Una seconda ipotesi riguarda il fatto che la religione, nell'interpretazione della disciplina, scolastica sarebbe prima che un fatto culturale un'opzione esistenziale.

Oggi, in questa prospettiva l'Insegnamento di religione si accrediterebbe non tanto per il suo presunto statuto epistemologico o grazie al confronto in termini di importanza con le altre discipline, ma per la sua valenza esistenziale. Questa sarebbe secondo lo scrivente la vera ragione soggiacente all'interesse che gli studenti dimostrano verso l'Insegnamento di religione. Lo studente cercherebbe fra i banchi di scuola le tracce di una identità personale, vaglierebbe obiettivi e prospettive che si vanno profilando all'orizzonte umano. In questa ipotesi lo studente sembrerebbe presagire nel dato religioso una certa sintonia con aspirazioni indefinite e tenaci che porta con sé e solleciterebbe la scuola in questa direzione. Questa solidarietà decisiva fra identità personale e proposta di insegnamento religioso spalancherebbe una prospettiva di rilevanza tutt'altro che trascurabile. Infatti lo spazio specifico in cui la scuola può operare è distinto su tre diversi livelli di intervento. Il primo definito inter-religioso. È quello in cui l'allievo prende coscienza della diversità, si impegna a decifrare le specifiche caratteristiche di quanti vivono scelte religiose diverse dalla propria. Non per contrastare o polemizzare, ma per capire e instaurare rapporti autentici che sappiano accettare e apprezzare. Lo sfondo della tradizione europea e la sua storia offrono una traccia, pagata a prezzo esorbitante, che potrebbe trovare la sua sintesi nel concetto di tolleranza. La scuola è il luogo dell'approfondimento serio, con gli strumenti di analisi e di critica che caratterizzano per capire; ma è anche occasione di incontro fra diversità a partire dalle semplici considerazioni che l'orizzonte della comprensione è sempre troppo angusto per soddisfare un'autentica ricerca di verità⁵⁶. Il secondo livello di intervento potrebbe essere definito intrareli-

⁵⁶ Il problema del confronto con le altre religioni si rende più pressante. G. Tacconi lo rileva introducendo il tema e sottolineando accentuazioni tipicamente cattoliche della verità specifica del cristianesimo che potrebbero creare resistenze comprensibili nel dialogo con altre religioni. Servendosi di una metafora di uno studioso tedesco, George Langenhorst, "la luce della luna che illumina una casa", elabora cinque modelli di possibile rapporto interreligioso:

- l'esclusivismo: la luce entra da una sola finestra, le altre sono chiuse. L'Irc resta il solo insegnamento significativo;
- lo scetticismo: non esiste proprio alcuna fonte di luce. Quindi anche l'Irc non ha senso nella scuola;
- il relativismo: non esiste solo la luna, esistono altre fonti di luce e tutte possono illuminare dall'interno e dall'esterno la casa; non è possibile distinguere qual è la luce autentica;
- l'inclusivismo: c'è un'antica fonte di luce che illumina la stanza; tuttavia misteriosamente la luce penetra anche da altre stanze e si diffonde magari intensificando la luminosità della stanza principale. In questo modello il rapporto dell'Irc con le altre religioni diventa possibile e anche preferibile;

gioso⁵⁷. La pluralità delle appartenenze religiose è una situazione che la scuola è chiamata a decifrare, a partire dalla constatazione esteriore; ma è soprattutto una provocazione che è chiamata ad affrontare a partire dall'elaborazione interiore che sollecita e promuove negli studenti, con tutte le resistenze e i rischi che sollecita e promuove negli studenti, e che indicano un necessario approfondimento. Si rende indispensabile un'educazione religiosa che attinge ad un terzo livello: quello esistenziale. Per questo motivo la seconda ipotesi riguarda quest'ultimo livello. In ambito esistenziale alcuni fattori concomitanti e convergenti hanno riproposto in termini perentori il tema della religione. Anzi, hanno sottolineato che proprio la religione elabora per più i grandi simboli interpretativi della vita, conferendovi razionalità e significato; per cui è precisamente nella dimensione esistenziale che sembra riaffacciarsi e imporsi l'insieme religioso⁵⁸. Il livello esistenziale profila così un diverso incontro con la/le religione/i a scuola, meno legato alla tradizione: forse anche meno preoccupato dell'autenticità delle fonti e dell'ortodossia dottrinale; più sensibile alla percezione del significato esistenziale e all'apporto che reca al progetto personale degli studenti. È evidente lo spazio di ricerca e di confronto che si delinea, in cui le diverse tradizioni, lungi dal combattersi, possono offrire stimoli e suggestioni nella comprensione e soluzioni degli interrogativi che interrogano la vita, con i quali ogni grande religione si confronta⁵⁹. È evidente che, le scelte relative a questa nuova impostazione culturale ed esistenziale dell'Irc e l'auspicata collocazione istituzionale non unilaterale né emarginante, ma condivisa fra le autorità religiose e civili, avrebbero conseguenze dirette nella vita scolastica quotidiana.

La terza ipotesi si ricollega a quella precedente e trova la sua genesi nel seguente interrogativo: Il richiamo esistenziale a scuola si concentrerebbe solo sull'Irc? E si definisce nei seguenti termini: a partire dall'affermazione dei limiti della scuola, che possono produrre una censura di aperture valoriali, spirituali, esperienziali, una disciplina può essere scolasticamente valida e veramente docenza scolastica formativa quando si assume, pur con i metodi autonomi del suo sapere, il rischio del coinvolgimento esistenziale.

Per quanto importante, l'Insegnamento della religione non può conservare a lungo la credibilità di titolare delle problematiche esistenziali, di unica "esperienza di umanità", né può rappresentare l'unico spazio della ricerca di senso, senza diventare l'alibi per l'agnosticismo - peraltro ammantato di scientismo - proclamato o implicito negli altri saperi. Ma prima ancora che per l'impotenza e i limiti di una materia "diversa" di Irc, è la stessa "verità" delle altre discipline ad esigere la comprensione della dimensione religiosa. Il problema impostato nel contesto scolastico, rappresenta una

-
- il pluralismo: la luce entra da tutte le finestre; da ogni finestra si può ammirarla solo in un suo aspetto. Il rapporto con le religioni diventa importante e in un certo senso indispensabile, se si vuole conseguire una conoscenza più piena della luce della luna.

In un certo senso l'ultima ipotesi potrebbe essere quella praticabile: non senza difficoltà e resistenze che riguardano specificatamente l'insegnamento della religione confessionale nel contesto culturale che ci caratterizza, di cui l'autore mette fuoco le condizioni reali sotto il profilo dell'apprendimento. Cfr. G. TACCONI, 2004, pp. 3-8.

⁵⁷ G. MALIZIA, et al., 2005.

⁵⁸ Cfr. DELUMEAU, (a cura di), 1997.

⁵⁹ Una elaborazione organica di queste premesse per l'educazione religiosa scolastica specifica è stata elaborata recentemente nell'opera *Religio*, Z. TRENTI, 1998, dove, sulla base di presupposti pedagogico didattici esplicitamente elaborati, è stato proposto un itinerario peculiare per la scuola.

finalità perseguibile solo con un lavoro di équipe. Quello che è in gioco è la perdita di significato dei saperi, quindi delle motivazioni ad apprendere: la cultura religiosa non è certamente la titolare di tutti i significati, ma soltanto uno dei contesti principali in cui questi assumono rilievo esistenziale.

Nel contesto della istruzione, gli insegnanti educatori delle discipline scolastiche possono acquisire la forza di porsi con dignità ed efficacia dinanzi alla complessità dei problemi e delle opportunità offerte dalla diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose. Gli stessi educatori, in questa nuovo o rinnovato ruolo sono in grado di donare agli studenti “bussole” affidabili per orientarsi nel disorientamento ed uscire dalla “sindrome di Babele” che ci sommerge e, al tempo stesso, ricostruire mondi sulle prospettive di speranza e futuro. La formulazione della terza ipotesi contiene in forma implicita la convinzione che, nella scuola, le discipline tutte, devono aprirsi alle antiche frontiere della capacità critica e creativa attraverso relazioni comunicative interpersonali autenticamente vere e a contenuti di senso e di significato esistenziale adeguati alle nuove situazioni. Nella prospettiva delineata da questa ultima ipotesi, il compito prioritario della scuola oggi non sarebbe quello di farsi distributrice di notizie e di informazioni, ma di fornire un senso a tutto ciò che entra nell'uomo perché non lo disorganizzi ma lo liberi, facendolo crescere.

Nel presente lavoro le ipotesi costituiscono “la bussola della ricerca”, indicano in ogni momento la strada da percorrere e offrono gli elementi per selezionare “i fatti significativi da quelli superflui”⁶⁰. Esse costituiscono un elemento di fondamentale importanza del metodo scientifico e conseguentemente della ricerca empirica che a sua volta è tesa a confermare, smentire o correggere le medesime ipotesi⁶¹.

Le ipotesi citate poc'anzi rappresentano il tentativo di dare risposte ai molteplici problemi-opportunità da cui scaturiscono l'esigenza e la decisione della ricerca. Essa, infatti, secondo Popper, è sempre “problematica”, in quanto assolve alla funzione di superare un ostacolo o un impedimento contro cui va ad “urtare” ciò che si conosceva prima; essa mette in crisi una convinzione genericamente condivisa. La ricerca serve così a dare una ragione a delusioni che seguono ad aspettative suscitate e non mantenute⁶². Anche Gadamer, relativamente ai problemi ermeneutici afferma che la ricerca serve a pervenire al modo di “come si possa uscire dal cerchio delle proprie private presunzioni”⁶³. In questi termini la ricerca, rispondendo ad una situazione problematica che potrebbe assumere i contorni di un'opportunità o di un atteso imprevisto, assolve le funzioni conoscitive e può introdurre fattori innovativi che possono mettere in discussione conoscenze e teorie già acquisite e accreditate presso la comunità scientifica⁶⁴.

⁶⁰ P. GUIDICINI, 1991, p. 45.

⁶¹ C. GUALA, 1991, pp. 22-23.

⁶² Cfr. K. POPPER, 1968.

⁶³ H. G. GADAMER, 1990.

⁶⁴ La “comunità scientifica” serve a garantire “alla scienza normale” [...] la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore”. T. KUHN, 1969, p. 29.

4.1.6 Tabella riassuntiva metodologia della ricerca

Obiettivi	Metodologia	Strumenti
<p><i>Obiettivo specifico 1</i> Il ruolo della diversità religiosa nelle politiche educative della scuola italiana.</p>	<p>Analisi dei contenuti della legislazione e dei documenti ufficiali italiani.</p>	<p>(a) Sintesi della letteratura. (b) Griglia di analisi quantitativa. (c) Identificazione del ruolo della diversità religiosa nei discorsi ufficiali sulla scuola.</p>
<p><i>Obiettivo specifico 2</i> Il ruolo delle convinzioni non religiose nelle politiche educative.</p>	<p>Analisi dei contenuti della legislazione e dei documenti ufficiali italiani.</p>	<p>(a) Sintesi della letteratura. (b) Griglia di analisi quantitativa. (c) Identificazione del ruolo delle convinzioni non religiose nei discorsi ufficiali sulla scuola.</p>
<p><i>Obiettivo specifico 3</i> (tre articolazioni)</p> <p>1. Il ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose nelle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici degli Istituti professionali di Stato di Brescia e provincia.</p> <p>2. Analisi dei riferimenti alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa (POF) degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia.</p> <p>3. Analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie, degli</p>	<p>1. Analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici degli Istituti professionali di Stato.</p> <p>2. Analisi dei POF degli istituti professionali della Provincia di Brescia.</p> <p>3. Analisi delle griglie orarie, degli approcci pedagogici utilizzati, delle implicazioni dei diversi attori dell'educazione.</p>	<p>1. Griglia di analisi quantitativa e qualitativa delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici degli Istituti professionali di Stato.</p> <p>2. Griglia di analisi articolata in tre sezioni: la prima inerente ad un'analisi quantitativa, la seconda relativa ad un'analisi metodologica e la terza riguardante l'analisi qualitativa.</p> <p>3. Questionario somministrato ai responsabili dei dipartimenti di storia, italiano, degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia.</p>

Obiettivi	Metodologia	Strumenti
<p>approcci pedagogici utilizzati, delle implicazioni dei diversi attori dell'educazione.</p>		
<p><i>Obiettivo specifico 4</i> Analisi dei manuali scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia, scienze dell'alimentazione e religione cattolica delle scuole professionali di Stato.</p>	<p>Analisi dei manuali scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia scienze dell'alimentazione e religione cattolica in adozione nelle scuole professionali di Stato della provincia di Brescia.</p>	<p>Griglia di analisi articolata in tre sezioni: la prima inerente ad un'analisi quantitativa, la seconda relativa ad un'analisi metodologica e la terza riguardante l'analisi qualitativa.</p>
<p><i>Obiettivo specifico 5</i> Gli attori scolastici di fronte alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose. (Dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori).</p>	<p>Identificare il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni dei dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori degli istituti professionali di Brescia e provincia con il maggior numero degli studenti stranieri iscritti.</p>	<p>Interviste biografiche semi strutturate ad alcuni dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori degli Istituti professionali di Brescia e provincia.</p>

Tabella 1. Tabella riassuntiva metodologia della ricerca.

4.1.7. Calendario delle attività

Fasi	Compito
1. Settembre - febbraio 2010.	- Finalizzazione del documento del progetto di ricerca. - Revisione della letteratura.
2. Marzo 2011 - agosto 2011.	- Preparazione degli strumenti metodologici. - Realizzazione degli obiettivi specifici 1 e 2 della ricerca.
3. Settembre 2011 - marzo 2012.	- Realizzazione degli obiettivi specifici 3 e 4 della ricerca.
4. Aprile 2012 - ottobre 2012.	- Redazione del documento finale della ricerca.

Tabella 2. Calendario delle attività.

PRIMA PARTE

5. Educazione e diversità religiosa

5.1 Obiettivo specifico 1

L'obiettivo specifico 1 riguarda il ruolo della *diversità religiosa* nelle politiche educative della scuola italiana, con particolare riferimento agli orientamenti e alle posizioni formali assunti. E' altresì importante descrivere e sintetizzare i termini del dibattito pubblico italiano sulla questione della diversità religiosa all'interno del sistema educativo, con particolare riferimento all'evoluzione della legislazione.

5.2 Introduzione

5.2.1 L'Italia e la libertà religiosa

A partire dalle argomentazioni del paragrafo precedente, possiamo affermare che dagli anni Ottanta in Italia si discute sulla necessità di una nuova legge sulla libertà religiosa che vada a sostituire la legislazione fascista sui "culti ammessi" dell'anno 1929/1930. Proprio a partire da questa esigenza, alla fine degli anni Ottanta, il governo De Mita produsse un testo, che successivamente fu raccolto nelle sue linee essenziali e approvato nel 1991 dal governo Andreotti. Purtroppo la procedura non si concluse in termini positivi. Da quel giorno molti altri governi, sino all'ultimo governo Berlusconi con il senatore Malan, hanno lavorato al medesimo progetto, apportando modifiche e proposte, ma anche in questo caso nulla andò in porto sino a che il provvedimento finì per essere nella sostanza archiviato⁶⁵.

Molte possono essere le giustificazioni di questi fallimenti, primo fra tutti la pesantezza burocratica e l'oggettiva delicatezza e complessità del problema. Su tutte però quella che convince di più è quella che si colloca sullo sfondo politico-culturale⁶⁶. L'Italia infatti, sembra non riuscire "a dotarsi di una moderna e prudente norma a tutela della libertà religiosa perché la classe politica - maggioranza e opposizione - non

⁶⁵ I tre progetti governativi, tutti recanti "Norme sulla libertà religiosa e abrogazione della legislazione sui culti ammessi", sono stati varati, rispettivamente, il 13 settembre 1990 dall'Esecutivo Andreotti (che però non lo trasmise alle Camere), il 3 luglio 1997 dal Governo Prodi (XIII Leg. Atti Cam. N. 2531). Nella XV legislatura (2006/2008b) sono state, invece, avanzate quattro proposte di legge da parte dei singoli parlamentari, che riprendevano il testo del d.d.l. governativo del 1997, di quello del 2002, ma sono rimaste anch'esse senza esito.

⁶⁶ Cfr. anche G. BETORI, 2006.

ha ancora maturato la convinzione che il panorama religioso del paese è cambiato e che il riconoscimento del nuovo pluralismo che riscontriamo anche in Italia è innanzitutto un dovere costituzionale”⁶⁷.

Da diversi anni, a partire dagli articoli 3, 7, 8, 19 della Costituzione il tema della libertà religiosa si sviluppa su due rotaie: quello delle norme generali e quello delle intese a partire dal dettato dell’art. 8 della Costituzione. Sino ad oggi esistono in Italia sei intese: quelle con la Tavola valdese (Unione delle chiese valdesi e metodiste del 1984), le Assemblee di Dio in Italia (del 1988) l’Unione italiana delle chiese cristiane avventiste del settimo giorno (1988), l’Unione delle comunità ebraiche italiane (1989), l’Unione cristiana evangelica battista d’Italia (1995) e la Chiesa evangelica d’Italia (1995). Dal 1995 si è chiusa una stagione che ha visto protagonisti governo e parlamento in un’ampia applicazione dell’articolo 8 della Costituzione piuttosto che ridefinire una normativa di ordine generale.

Da allora altre comunità religiose hanno chiesto di stipulare nuove intese, fra queste anche alcune organizzazioni islamiche. Fu proprio la parcellizzazione di queste rappresentanze in Italia ad essere presa come giustificazione dai diversi governi. Per realizzare un’azione di compensazione nel 2005 fu istituita una Consulta islamica. Questa fu la sorte di altre confessioni che già in precedenza avevano chiesto un’intesa come nel caso dell’Unione buddhista italiana e della Congregazione dei testimoni di Geova che sottoscrissero nel 2000 una bozza con l’allora presidente del Consiglio d’Alema. Successivamente tra il 2004 e il 2005 vennero firmati altri preliminari d’intesa con la Chiesa di Cristo dei santi degli ultimi giorni (mormoni), l’Unione induista italiana, la Sacra arcidiocesi ortodossa d’Italia, la Chiesa apostolica d’Italia e una revisione d’intesa con la Tavola valdese e l’Unione delle chiese avventiste. Nonostante tutte le buone intenzioni, le bozze siglate non giunsero mai alla ratifica del Consiglio dei ministri né, ovviamente, mai in Parlamento⁶⁸.

5.2.2 L’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana

Tra la santa Sede e gli altri Stati vengono stipulati i trattati, chiamati “Concordati”. Essi sono degli accordi con i quali la Chiesa cattolica concede allo Stato interessato in materie di tipo ecclesiastico, poteri di intervento, come ad esempio la restrizione di alcune libertà di culto, in cambio di privilegi economici (sussidi diretti o sostegno alle opere di culto), o di particolari diritti per i fedeli e il Clero (quali la possibilità di obiezione di coscienza rispetto a leggi che impongano comportamenti contrari alla morale cattolica).

I “Patti Lateranensi” invece sono accordi di mutuo riconoscimento tra Regno d’Italia e Santa Sede, sottoscritti l’11 Febbraio 1929. Essi sono il risultato di vent’anni di preparazione e rinnovamento ordinamentale e di ulteriori sette anni di trattative per poter giungere al risultato finale.

I Patti Lateranensi erano composti da due distinti documenti: il Trattato, che riconosceva l’indipendenza e la sovranità della Sede Pontificia, dando così origine allo Stato della Città del Vaticano e il Concordato che dava indicazioni circa le relazioni civili e religiose tra la Chiesa e il Governo (fin dalla nascita del Regno d’Italia sinte-

⁶⁷ E. PACE, 2009, p. 24.

⁶⁸ Per un maggiore approfondimento sul tema trattato cfr. S. TROILO, 2008, pp. 79-166.

tizzate nel motto “Libera Chiesa in libero Stato”). A quest’ultimo seguivano diversi allegati fra cui la Convenzione Finanziaria. Il Governo Italiano, oltre a configurare le leggi sul matrimonio e sul divorzio a quelle della Chiesa cattolica, diede la possibilità al clero di essere dispensato dal servizio militare.

Per quello che è di stretta pertinenza con la presente ricerca dobbiamo affermare che i Patti Lateranensi garantirono il riconoscimento del Cattolicesimo come religione di Stato e nel 1948 furono riconosciuti costituzionalmente nell’articolo 7: “Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale”.

Questo ha fatto sì che lo Stato sia impossibilitato nel denunciarli unilateralmente, come ad esempio nel caso di qualsiasi trattato internazionale, senza prima aver proceduto alla modifica della Costituzione, inoltre ogni eventuale modifica degli stessi deve essere effettuata successivamente al reciproco accordo tra Stato e Santa Sede.

Un punto sul quale il Concordato italiano sembra sia stato di insegnamento in alcuni Paesi Europei concerne la formula di apertura, in cui Repubblica e Santa Sede affermano che: “Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani impegnandosi al pieno rispetto di tale principio nei loro rapporti ed alla reciproca collaborazione per la promozione dell’uomo e il bene del Paese”.

Tale disposizione può essere definita come programmatica in quanto agisce quasi come “giustificazione umanistica” al principio di collaborazione tra Stato e Chiesa, liberandolo da vecchie impostazioni confessionali. Quanto alle grandi materie ecclesiastiche, la capacità di anticipazione del Concordato italiano, rispetto alla legislazione europea, è dimostrabile almeno in tre ambiti. In primo luogo, l’abolizione dell’ispirazione confessionista degli accordi e delle norme che comportavano privilegi, coercizioni o condizionamenti nei confronti dell’individuo, e insieme l’assunzione dei diritti umani, in particolare della libertà religiosa, come principi ispiratori della nuova legislazione. In secondo luogo, la riforma dell’amministrazione ecclesiastica e dei rapporti finanziari con la Chiesa. Infine, di rilevante importanza per la ricerca, la questione dell’insegnamento religioso nella scuola pubblica.

Per comprendere meglio il tema dell’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, è opportuno considerare alcuni impegni concordatari assunti dall’Italia con la Santa Sede, riguardanti l’insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica. Ai sensi dell’ articolo 9, comma 2 dell’ “Accordo di revisione del Concordato Lateranense” (18 febbraio 1984): “La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado”.

Il precedente di tale disposizione è costituito dall’articolo 36 del vecchio Concordato (Legge 27 Maggio 1929, n.810), con il quale l’Italia, nel considerare fondamento e coronamento dell’istruzione pubblica l’insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica: “consentiva che l’insegnamento religioso, allora distribuito nelle sole scuole elementari (R.D. 1 Ottobre 1923, n.2185), avesse un ulteriore sviluppo nelle scuole medie secondo programmi da stabilirsi d’accordo tra la Santa Sede e lo Stato”.

Secondo Sergio Lariccia⁶⁹, questo fu uno dei prezzi più pesanti che il regime fascista dovette pagare assieme alla rinuncia statale della sovranità in ambito matrimoniale pur di ottenere dalla Chiesa, tramite la stipulazione dei Patti Lateranensi, un sostanziale riconoscimento del regime mussoliniano. In sintesi, l'insegnamento fatto da professori riconosciuti idonei e nominati dalle autorità ecclesiastica e scolastica viene svolto in conformità con la Dottrina della Chiesa; in particolare, nelle scuole materne ed elementari, questo insegnamento è assegnato al docente di classe (naturalmente solo se ritenuto idoneo dalle succitate autorità), nel caso in cui sia d'accordo a compierlo. Il riconoscimento dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica si ottiene con decreto dell'Ordinario diocesano territorialmente competente, a seguito di valutazione della "retta dottrina", della "testimonianza di vita cristiana" e della "abilità pedagogica" dell'interessato, come si evince dai canoni 804 e 805 del *Codex Iuris Canonici*, secondo i quali è anche "diritto dell'Ordinario del luogo rimuovere o esigere che siano rimossi gli insegnanti di religione, se lo richiedano motivi di religione o di costumi".

La revoca del nullaosta da parte dell'Ordinario diocesano comporta l'automatica revoca dell'incarico di insegnamento da parte dell'autorità scolastica, senza che il relativo provvedimento necessiti di una particolare motivazione. I programmi e le modalità organizzative della materia (anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari delle lezioni), i criteri per la scelta dei libri di testo e i profili della qualificazione professionale degli insegnanti sono affidati ad un preciso accordo fra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana. Da ultimo, va specificato che essendo un insegnamento elargito all'interno della scuola pubblica, i relativi oneri economici pesano per intero sul bilancio dello Stato, ai sensi della criticata legge 18 Luglio 2003, n.186⁷⁰.

Il Concordato venne rivisto poi nel 1984, dopo lunghe e difficili trattative. Tale revisione ebbe come esito il Nuovo Concordato e venne firmata a Villa Madama il 18 Febbraio da Bettino Craxi, allora Presidente del Consiglio, in rappresentanza dello Stato Italiano, e dal cardinale Agostino Casaroli, in rappresentanza della Santa Sede. Una delle novità di tale concordato è stata l'eliminazione dell' "obbligo di frequenza" dell'insegnamento della religione, nonostante rientrasse nel "quadro delle finalità della scuola" per il regime previgente, l'articolo 2 della legge 5 Giugno 1930, n.824 disponeva che: "potessero essere dispensati dall'obbligo di frequentare l'insegnamento religioso gli alunni, i cui genitori, o chi ne fa le veci, ne facciano richiesta per iscritto al capo dell'istituto all'inizio dell'anno scolastico".

L'articolo 9, comma 2 dell' Accordo oggi stabilisce che: "Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione".

Uno dei problemi fondamentali risulta dalla posizione delle confessioni religiose diverse da quella cattolica. Ai sensi dell'articolo 8 della Costituzione: "Tutte le con-

⁶⁹ Cfr. S. LARICCIA, 1967; S. LARICCIA, 1983, anche in *Dir. eccl.*, XCIII, I, pp. 3-37; S. LARICCIA, 1984, pp. 467-494; anche in AA.VV. 1987, pp. 527-540. S. LARICCIA, 1986, p. 370; S. LARICCIA, 1989; S. LARICCIA, 1990^o, pp. 890-924. S. LARICCIA, 1990b, pp. 1071-1083.

⁷⁰ "Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado".

fessioni religiose sono libere davanti alla legge. Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato", come citato nel paragrafo precedente, "sono regolati per legge sulla base di Intese con le relative rappresentanze".

Sarebbe possibile, nel caso che alunni, famiglie o organi scolastici ne facciano richiesta, elargire insegnamenti relativi a tali culti, moderatamente allo studio dell'ambito religioso e delle sue implicazioni, ed unicamente come "attività complementari" o delle "attività culturali previste dall'ordinamento scolastico" (cioè al di fuori del normale orario delle lezioni), con relativi oneri a carico della confessione interessata. Recentemente sono state inserite altre deliberazioni per rendere effettivo il diritto di seguire o meno l'insegnamento religioso, per assicurare cioè la libertà religiosa degli studenti e delle loro famiglie nell'effettuare la scelta che si ritiene più opportuna. La legge 18 Giugno 1986, n.281 ha riconosciuto il diritto dello studente, che abbia compiuto il quattordicesimo anno di età, di scegliere personalmente se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, e di compiere scelte diverse se previste da intese con altre confessioni religiose. Questa scelta deve essere realizzata ogni anno attraverso la sottoscrizione di appositi moduli allegati alla domanda di iscrizione a scuola. Inizialmente il Consiglio di Stato, partendo dal presupposto che l'ora di religione fosse da considerare non propriamente facoltativa, ma meramente opzionale, aveva creduto legittima una circolare ministeriale che obbligava coloro che non si avvalevano della religione a frequentare una materia alternativa. Questa ricostruzione è stata smentita poi dalla Corte Costituzionale con la sentenza 12 Aprile 1989, n.203, nella quale si legge che: "la previsione di altra materia per i non avvalentisi sarebbe potente discriminazione a loro danno, perché proposta in luogo dell'insegnamento della religione cattolica, quasi corresse tra l'una e l'altro lo schema logico dell'obbligazione alternativa, quando dinanzi all'insegnamento di religione cattolica si è chiamati ad esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà di coscienza, ad opzione tra equivalenti discipline scolastiche"; donde la conseguenza che "per quanti decidano di non avvalersene, l'alternativa è uno stato di non-obbligo, in quanto l'eventuale previsione di altro insegnamento obbligatorio verrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione della coscienza, che deve essere conservata attenta al suo unico oggetto: l'esercizio della libertà costituzionale di religione". [E quello stato di "non obbligo"] può comprendere, tra le altre possibili, anche la scelta di allontanarsi o assentarsi dall'edificio della scuola.

Ovviamente un'affermazione di questo tipo non ha risolto la questione, poiché esistono ancora problemi non trascurabili, anche di carattere organizzativo, che però la Corte classifica come "meri inconvenienti di fatto, privi di rilevanza costituzionale".

5.3 Il ruolo della diversità religiosa nel sistema di istruzione italiano

Dopo aver descritto brevemente lo stato dell'arte sui temi della libertà religiosa in Italia e sulla normativa riguardante l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana, cercherò ora di focalizzare gli aspetti più significativi del dibattito italiano sul rapporto fra educazione e diversità religiosa: il ruolo delle comuni-

tà di fede, i processi di dialogo istituzionale, la questione dell'informazione e della formazione e le trasformazioni in atto nel sistema educativo italiano.

Con ogni evidenza si tratta di un lavoro parziale e *in progress* che non ha la pretesa di sostituirsi ad analoghe iniziative che, al contrario ne costituiscono il presupposto. Lo specifico di questa sezione del lavoro di ricerca in riferimento all'obiettivo specifico 1 è quello delle diversificazioni delle chiavi di lettura proposte. In tal senso la restituzione è frammentaria per definizione, nella convinzione che per capire di più si ha bisogno di analisi specifiche, mirate, persino eccentriche rispetto ai solidi filoni della ricerca sull'insegnamento della religione. Può sembrare paradossale, ma la ricerca e lo studio di revisione della letteratura condotti, hanno confermato che in Italia si parla e si scrive poco sul tema della diversità religiosa. I risultati presentano una fotografia incompleta, che la maggior parte delle volte non comprende la crescente complessità di un fenomeno - la diversità religiosa - che con preponderanza si annovera nel processo di crescita e sviluppo di una società italiana diversa a livello culturale e religioso. I frammenti di questa nuova complessità, si possono riscontrare ogni giorno non solo nelle scuole, ma anche negli ospedali, nelle mense scolastiche e nei cimiteri. Agli obiettivi generali e specifici dichiarati nella sezione "metodologica" si aggiunge così un ulteriore scopo, quello cioè di dimostrare che questa progressiva complessità della scena religiosa italiana ha bisogno di un riconoscimento culturale e politico. Il pluralismo che stiamo vivendo ormai coinvolge sia pur con le dovute specificazioni milioni di persone che vivono in Italia, non solo nelle grandi città, ma anche nelle province e nelle periferie. Tuttavia riconoscere la diversità religiosa, interrogarsi sul pluralismo, educare alla stessa diversità non è cosa semplice. Molti sono ancora i mancati riconoscimenti degli ormai evidenti fenomeni a causa dei pregiudizi e delle sottovalutazioni o sopravvalutazioni, come abbiamo già notato riguardo ad esempio al superamento della legislazione sui "culti ammessi" e allo sviluppo di una cultura del diritto alla libertà religiosa. Per questo l'Italia è come se si trovasse "di fronte a un muro di vetro. Vede il pluralismo, ne accoglie gli aspetti esteriori - il ramadan, la spiritualità pentecostale, il rigore dei testimoni di Geova, le *mizvot* ebraiche, la meditazione orientale [...] - ma non è in grado di interagire consapevolmente con questa realtà: due mondi prossimi l'uno all'altro, l'uno dentro l'altro, ma separati da muri di vetro costruiti su perimetri irregolari che creano intersezioni e persino familiarità, ma mai contatto e relazione"⁷¹. Esistono certo delle eccezioni a questo muro, delle fessure in grado di far presagire dei possibili incontri, sarebbe infatti "alquanto ingeneroso se il clima politico-culturale odierno e l'intransigenza eretta a sistema, generalizzata quanto pervasiva ci facessero trascurare che tra donne e uomini diversamente credenti non si diano solo differenze o conflittualità aperte e irrisolte, ma altresì esperienze d'apertura e fiducia reciproca. Le buone pratiche in tal senso, fortunatamente, non mancano, pur limitandoci a uno sguardo su scala nazionale, spesso operanti nel più completo nascondimento"⁷².

Per il resto come avrò modo di dimostrare nei prossimi paragrafi, le politiche tendono a consolidare il muro di vetro, che è in grado di esporci gli uni gli altri, senza possibilità di conoscere, includere e cooperare. Attuando un confronto con la realtà di una gran parte dell'Unione europea, l'Italia è giunta all'appuntamento con la diversità delle culture e delle religioni non solo in ritardo rispetto ad altri paesi, ma almeno dalla Controriforma in poi, in termini conflittuali e traumatici. "L'idea che

⁷¹ B. SALVARANI, 2009b, p. 9.

⁷² B. SALVARANI, 2009a, p. 43.

L'Italia sia un paese in cui la religione si coniuga sempre più al plurale sembra non trovare conferma dai dati delle più recenti indagini empiriche⁷³. Secondo tali ricerche, infatti, tutti i sondaggi e le indagini sulla situazione della religiosità in Italia evidenzerebbero un'appartenenza al cattolicesimo che si aggira da parecchi anni intorno all'80% della popolazione, con alcuni scarti, poco significativi, dipendenti più dal modo in cui sono formulate le domande che da un sentimento mutato nel corso del tempo⁷⁴. La diversità religiosa, affermata soprattutto - ma non solo - attraverso l'immigrazione, è comunque uno scenario assai più ampio e coinvolge non solo altre religioni non cristiane, come le diverse forme di induismo e buddhismo, per limitarsi a due esempi, ma lo stesso cristianesimo, attraverso le confessioni ortodossa e protestante.

L'Italia si colloca in Europa fra le nazioni al vertice per numero d'immigrati e il termine "straniero" sta diventando sempre meno consono a qualificare la presenza di una persona così radicata e crescente. La diversità religiosa è ormai un fenomeno acquisito del nostro paesaggio sociale e culturale⁷⁵. Un cambiamento che, a ben vedere non è solo recente, talvolta ha radici lontane, riconducibili a vere e proprie tendenze delle società occidentali; mentre, per altri aspetti, appare connesso a fenomeni che si sono innescati dopo la seconda guerra mondiale e sono stati protagonisti di una significativa accelerazione a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta⁷⁶. Ecco allora che non ci appare più improvvisato il fatto che nelle scuole e nelle fabbriche, nei centri sociali e negli ospedali sta formandosi fra gli operatori una sensibilità nuova - oscillante, giocando con le parole, fra la stima e lo sdegno - proprio partendo dalle problematiche della convivenza quotidiana con i fedeli delle diverse religioni. Oggi la presenza delle religioni, pur nella fase primitiva di organizzazione, pone una questione, di fatto prima ancor che di principio, che in prospettiva, non certo adesso, si rivela sempre più importante: quella di un pluralismo dei riferimenti religiosi che, salvo clamorose contingenze storiche, sarà definitiva e irrimediabile. Un caso serio quello italiano, probabilmente aggravato da una doppia anomalia: da un lato la poca abitudine a confrontarsi - perlomeno nei secoli recenti - con una presenza multi religiosa sul territorio della penisola; dall'altro, il fatto che, fra le numerosissime nazionalità di provenienza, in Italia non ce n'è alcuna che possieda una vera e propria guida sul piano religioso e/o culturale.

Secondo una recente ricerca sul pluralismo religioso nei media, come in un gioco di specchi "si rende evidente una caratteristica complessiva della società italiana: una società che, nonostante tutto, rimane ancorata a un passato non completamente metabolizzato. Il paese Italia così come è rappresentato dai mass media, perciò, si configura tutt'oggi come una nazione a bassa laicità, in cui lo spazio pubblico - anche quello della discussione e della opinione - è ancora parzialmente influenzato da pregiudizi confessionali"⁷⁷.

⁷³ F. GARELLI, 2006.

⁷⁴ Utilizzo e rimando a G. GNESOTTO e G. PEREGO, 2008, pp. 196-202 (cfr. www.dossierimmigrazione.it, ultimo accesso 20 gennaio 2013).

⁷⁵ Si può rinviare, per una vera e propria articolatissima mappa dell'universo multi religioso nel nostro paese, al volume monumentale del Cesnur (Centro studi sulle nuove religioni), M. INTROVIGNE - P. ZOCCATELLI, (a cura di), 2006.

⁷⁶ Cfr. S. ALLIEVI - G. GUIZZARDI - G. PRANDI, 2001, p. 7.

⁷⁷ G. FERRÒ, 2009, p. 56.

Per poter capire meglio il ruolo della diversità religiosa nel sistema di istruzione italiano, riporto qui di seguito alcune stime attendibili e articolate che si riferiscono al rapporto fra le diverse religioni in relazione al tema delle migrazioni. In Italia i protestanti, globalmente intesi, sarebbero 363.000 (di cui 60.000 protestanti “storici”, che includono valdesi, luterani e battisti che hanno sottoscritto proprie intese, 25.000 avventisti, e 250.000 pentecostali, non tutti però appartenenti alle Assemblee di Dio che hanno sottoscritto l’Intesa con lo stato), a cui però vanno aggiunti circa 184.000 protestanti immigrati. Al di fuori dell’ambito cristiano hanno sottoscritto l’Intesa, per ora, solo gli ebrei, che sarebbero 29.000, più circa 8000 ebrei immigrati. Essi vanno collocati dentro un fenomeno di pluralismo molto più sinuoso, che la stessa fonte, probabilmente la più attenta e con maggiore tradizione nello studio delle minoranze religiose in Italia, articola come segue (tabella 3):

Minoranze religiosa	Unità
Cattolici “di frangia” e dissidenti	20.000
Ortodossi	20.000
Protestanti	363.000
Ebrei	29.000
Testimoni di Geova (e assimilati)	400.000
Altri gruppi di origine cristiana	24.000
Musulmani	10.000
Baha’i e altri gruppi islamici	3000
Induisti e neo-induisti	15.000
Buddhisti	93.000
Gruppi Osho e derivati	4000
Sikh, radhasoami e derivazioni	1500
Altri gruppi di origine orientale	800
Nuove religioni giapponesi	2500
Area esoterica e della “antica sapienza”	13.500
Movimenti del potenziale umano	100.000
Movimento organizzati New Age	20.000
Altri	5000
Totale	1.124.300

Tabella 3. Minoranze religiose fra i cittadini italiani: Fonte: Introvigne e Zoccatelli (2006).

A queste minoranze religiose, come si è detto, vanno aggiunte le presenze influenzate dai nuovi migrati, quantificabili, secondo una fonte molto diffusa (tab. 4), come segue:

Confessione	Totale	Percentuale
Cristiani	2.099.564	52,7
- ortodossi	1.129.630	28,3
- cattolici	775.626	19,5
- protestanti	138.825	3,5

- altri cristiani	52.181	1,3
Musulmani	1.253.704	31,4
Induisti	90.931	2,3
Buddhisti	55.861	1,4
Religioni tradizionali	44.674	1,1
Ebrei	7.165	0,2
Altri Non credenti	435.013	10,9
Totale	3.986.912	100,0

Tabella 4. Stima dell'appartenenza religiosa degli stranieri regolarmente soggiornanti al 31/12/2007. Fonte: Caritas/Migrantes, 2008, stima su dati di diverse fonti⁷⁸.

Come si può constatare dalla stima di questi dati, il fenomeno della diversità religiosa è ampio, articolato e complesso, che vede ormai una forte componente religiosa cristiana ortodossa (che è quella, negli ultimi anni, in più rapida crescita, a seguito delle recenti ondate di immigrazione dall'Est europeo, ma anche di altre, spesso sottovalutate). Tutte queste componenti religiose andrebbero analizzate anche in un'ottica di pluralismo interno. La loro omogeneità è infatti solo supposta, ma non conforme alla realtà sociologica: e in realtà sono attraversate da numerose divisioni, di tipo etnico, linguistico, razziale, e anche di scuole teologiche e pratiche religiose.

5.3.1 La diversità religiosa a scuola: abbozzo di un quadro teorico-concettuale

Dopo la stagione dell'eclissi di Dio, gli studiosi dei fatti sociali fanno intendere, che si è in presenza di un'epoca del "ritorno del sacro"⁷⁹. Evidenza della sociologia del quotidiano: come abbiamo già rilevato, ce lo raccontano i media, ma anche la piazza che frequentiamo, la scuola dove vanno i nostri figli, i supermercati a cui ci rivolgiamo.

Le religioni e cioè le persone che in esse si identificano sono tema del vivere civile prima ancora che credente. Eppure, proprio i contesti educativi come la scuola sembrano fare ed educare come se così non fosse o quasi. Si discute e si considera il tema della diversità delle religioni, spesso in un clima di emergenza, come un problema, piuttosto che come realtà da indagare e decodificare nei termini di opportunità. Il fatto religioso continua ad essere presentato ancora dentro le categorie di una stagione caratterizzata da quella che è stata chiamata "la religione degli italiani". Di questo sono testimoni le pastorali - pensiamo a quelle della Chiesa cattolica, ma non solo - quando l'ecumenismo e il pluralismo religioso sono temi per esperti e per serate dedicate, mentre dovrebbero essere la cifra con cui riscrivere l'intera proposta pastorale di oggi, ma anche, calando la questione nelle politiche della pubblica istruzione e dell'educazione in generale.

⁷⁸ CARITAS-MIGRANTES, 2008.

⁷⁹ Si veda S. SORRENTINO - S. FESTA, 2007. A introdurre l'idea di "ritorno del sacro" contribuisce la vasta opera sociologica di Z. BAUMAN, 2003.

Anche nella scuola infatti, in quanto parte della società, la diversità religiosa è un tema di “frontiera”, come vedremo in seguito, lasciato alle iniziative di bravi insegnanti e di alunni interessati, mentre i genitori seguono a distanza⁸⁰. Nel frattempo, quella che stiamo vivendo non è più la stagione della “religione degli italiani, ma “dell’Italia delle religioni”⁸¹ e le religioni a scuola devono essere presenti se si vuole rispondere alle sfide educative attuali. L’ipotesi più condivisa dagli addetti ai lavori è che il fatto religioso a scuola non viene tematizzato⁸². La religione fa il suo ingresso a scuola, attraverso un “decreto” istituzionale e non per la solidità del suo statuto epistemologico. Quando la scienza teologica è stata estromessa dalle università e confinata nel recinto ecclesiastico, il prezzo da pagare è stato un analfabetismo religioso di cui ora, in tempi di confronto con altre religioni e cosmo visioni, si avvertono le conseguenze. Davanti a tali difficoltà, la diversità religiosa assume i contorni di una minaccia, piuttosto che di una opportunità per il confronto e la crescita. Il recupero della religione come esperienza identitaria che, per alcuni, giustificerebbe la presenza e la necessità della religione a scuola regge su una assenza culturale. Per questo si presta a strumentalizzazioni pericolose⁸³. Ma anche se non fosse così, la pedagogia come arte educativa ha bisogno soprattutto di temi e non di decreti. Giustificare la presenza dell’insegnamento della religione a scuola in nome della storia e dell’identità nazionale somiglia più a un decreto che a un tema. Proprio la tematizzazione del fatto religioso, infatti, aiuterebbe a capire che l’identità nazionale è ricca degli apporti di altre e diverse tradizioni: da quella protestante, a quella ortodossa per non tacere di quella islamica⁸⁴. Secondo le indicazioni raccolte nelle diverse letture, mettere a tema di indagine il fatto religioso aiuterebbe a capire il processo di aumento della diversità religiosa e che il vuoto culturale in ordine al fatto religioso - anche da parte di chi si occupa di intercultura - faccia male alle religioni stesse, non aiutando a capire, ad esempio, la legittimità della sua presenza a scuola. Oggi, la religione la troviamo nella scuola per una volontà - politica prima che culturale - esterna alla scuola stessa. Eppure, se indagata come scienza, aiuterebbe nel percorso contrario e potrebbe stare a scuola proprio in forza della sua legittimità culturale. A beneficio non di pochi, ma di tutti, religiosi e diversamente credenti.

La questione religiosa non viene tematizzata anche per un altro evidente equivoco: quello legato all’idea di laicità. Una scuola laica sembra essere quella che rinuncia al tema religioso, laicità di sottrazione. In realtà, clericalismo da una parte e laicismo dall’altra hanno spinto verso un’idea di scuola “neutra” in ordine alla religione, i cui temi e problemi sono assenti, salvo concedere uno spazio confessionale relegato da un meccanismo sempre più in crisi e salvo vedersi entrare dalla porta i temi religiosi fatti uscire dalla finestra. La religione è diventata un “angolo” per i credenti, le domande legate ai fatti religiosi lasciate a qualche dibattito di volenterosi. Una laicità che per paura di incontrarsi e misurarsi con i temi ritenuti personali e non pubblici, dell’anima piuttosto che del corpo sociale, intimi invece che evidenti, ha reso un cat-

⁸⁰ Cfr. M. BRUNELLI et al. (a cura di), 2011, pp. 76-91.

⁸¹ Si veda B. SALVARANI - F. BALLABIO, 2001.

⁸² Circa la non tematizzazione del tema religioso a scuola si veda la ricerca ricca e documentata di L. MENTASTI - C. OTTAVIANO, 2008.

⁸³ Quelle denunciate, anche da un punto di vista psicologico, in M. ALLETTI - G. ROSSI, 2004.

⁸⁴ Si veda F. PAJER (a cura di), 2005, dove tra l’altro si afferma: “Compito della scuola, in una società italiana ed europea diventata multi religiosa, è di funzionare come laboratorio di educazione al dialogo e alla pace attivando approcci multipli e comparativi ai fatti religiosi”.

tivo servizio educativo⁸⁵. La scuola laica e aconfessionale è quella che deve educare i cittadini e non far crescere credenti (di questo si occupano le famiglie e le comunità religiose di appartenenza). La diversità religiosa come tema educativo aiuta a ripensare la laicità in termini inclusivi piuttosto che esclusivi⁸⁶ a vantaggio dei cittadini e non solo dei credenti. In questo quadro appena delineato, la religione a scuola abita la frontiera della sperimentazione. Qui troviamo esperienze - che proveremo almeno a segnalare - che segnano le possibilità di ripensare, mentre la praticano, la legittimità e la ricchezza educativa del tema religioso dentro la scuola. Resta da dire, ancora in questa cornice concettuale, quale ruolo possa avere la scuola e quale quello della religione. La competizione delle due può chiarire la strada.

5.3.2 Il ruolo della scuola in rapporto alla diversità religiosa e all'insegnamento della religione

Dal momento che ciò che qui ci interessa maggiormente è il ruolo della diversità religiosa nel mutamento del sistema scolastico italiano, possiamo chiederci in che modo la scuola può recepire la funzione della religione in questo percorso⁸⁷. Che cosa può fare la scuola? Perché proprio la scuola? Perché la scuola è interpellata direttamente dalle trasformazioni che avvengono sul territorio. Le famiglie immigrate che portano i propri figli nella scuola portano anche altre esperienze, importanti sul piano educativo e sul piano dell'appartenenza. Nel caso di una diversa appartenenza religiosa, anche questa diventa strategica sul piano della relazione proprio perché contiene elementi nuovi che vanno ad arricchire il contesto scolastico. Sicuramente un'agenzia educativa come la scuola rappresenta il terreno ottimale per cominciare ad esplorare queste differenze e a comprendere come vengano vissute sia all'interno che all'esterno dell'ambiente scolastico⁸⁸. Inoltre la scuola, dovendo trasmettere alle nuove generazioni contenuti e strumenti per leggere e vivere questa società, deve considerare nella formazione degli alunni la pluralità delle esperienze e dei vissuti che compongono tale società. In questi vissuti ed esperienze le religioni hanno una significativa rilevanza legata al fatto che la componente religiosa ha investito (e investe) l'intero complesso della vita, funzionando come importante modalità di riferimento identitario. Essa ha informato di sé le tradizioni, i riti della nascita e della morte, le prescrizioni alimentari, la simbologia degli oggetti, la scansione dei tempi, il sistema delle feste, l'articolazione degli spazi, i rapporti con le istituzioni del potere, ha attraversato l'intera produzione storico-culturale-antropologica e influenzato la stessa organizzazione sociale⁸⁹.

Il fatto religioso nella scuola, come per altre aree tematiche e discipline, si sta declinando in ordine alle finalità educative della stessa: in *primis*, quella di formare al confronto e al dialogo. Se questa rimane una delle principali finalità educative di un'agenzia formativa come la scuola, va da sé che la religione a scuola va trattata in forma plurale (senza per questo smentire l'appartenenza confessionale

⁸⁵ Di laicità parlano i lavori di sintesi di A. RIZZI, 2004, e di P. NASO, 2006.

⁸⁶ "Prendere sul serio la diversità" è l'invito fatto da M. CACCIARI, et al., 2007, pp. 9-26.

⁸⁷ Cfr. L. PEDRALI, 2002, p. 93.

⁸⁸ J. HABERMAS, 1998, p. 10.

⁸⁹ F. PINTO MINERVA, 1999, pp. X-XI.

dell'insegnante-educatore) e va proposta con il metodo della pedagogia interculturale che riconosca la religione come espressione della cultura. Esso, tra le altre cose, contempla il metodo narrativo (saper entrare empaticamente nelle storie degli altri), quello comparativo, quello de costruttivo insieme a quello del decentramento (dove si impara che "ogni punto di vista non è altro che la vista di un punto") e infine, proprio parlando della storia delle religioni, il metodo della restituzione⁹⁰. Insomma, la scuola laica, pubblica, statale (ma la scuola in generale) proprio in fedeltà alle sue istanze educative può contribuire all'insegnamento della religione. C'è un compito "religioso" che compete alla scuola laica: quello di superare la visione etnocentrica, clanica e tribale di identità (anche religiosa) e di promuovere, invece, la dimensione dialogica e universale come vocazione di ogni cultura e religione. A proposito Galli afferma che:

Non è laica la scuola di stato che quando istituisce al suo interno un insegnamento confessionale come l'unico vero, ma neppure quando elimina dai suoi programmi qualsiasi insegnamento religioso, reputandolo marginale alla preparazione di giovani alla vita⁹¹.

Va fatto osservare altresì, che all'interno della storia dei popoli e nelle diverse manifestazioni culturali la religione assume un ruolo preminente ai fini dell'istruzione, della formazione e dell'educazione in generale:

E' a scuola che [gli studenti] devono apprendere ad analizzare la pluralità dei percorsi, attraverso i quali i differenti popoli hanno costruito, nel corso della storia, differenti "visioni del mondo". È a scuola che possono affrontare attività di analisi-confronto tra codici culturali diversi, ad esercitare il pensiero a decentrarsi, ad allontanarsi dai propri modi di leggere e interpretare la realtà - a guardare e a guardarsi con lo sguardo degli altri - e a ritornare alla propria cultura arricchiti dall'esperienza e dal confronto⁹².

Anche la religione, quindi, può contribuire di suo alla formazione ed educazione promossa a scuola. Mentre, come detto, la dimensione "credente" rimane compito e servizio delle comunità confessionali, preoccupate e occupate a formare, educare, far crescere i credenti, quella "culturale" fa parte a pieno titolo degli obiettivi scolastici ed educativi. Se non si fa confusione fra le due, la religione precisa il suo compito "laico" come contributo al processo educativo. Lo studio delle religioni aiuta, infatti, anche in quest'epoca del "ritorno del sacro" a saper vedere e praticare, invece, "il ritorno del secolo". Sdivinizzare il mondo e desacralizzare la natura come fanno le religioni (almeno nella loro versione monoteistica) rende critici davanti alla pretesa del sacro oggi tanto in voga. La secolarizzazione e con essa la ragione sono coerenti con la vocazione storica delle religioni. Fin qui l'abbozzo di una discussione teorica che andrebbe certo approfondita⁹³.

⁹⁰ Su metodi e pratiche si veda A. NANNI - S. CURCI, 2005.

⁹¹ N. GALLI, 1989.

⁹² F. PINTO MINERVA, 1999, p. VIII.

⁹³ Per un maggiore approfondimento cfr. M. DAL CORSO, 2009, pp. 57-64.

5.3.3 Oltre l'Irc (progetti, esperienze e dibattiti): abbozzo di un quadro pratico-esperienziale

Introdotta alcune note di ordine teorico, è possibile ora brevemente mettere in evidenza alcune iniziative all'interno di quella sperimentazione che, malgrado un quadro normativo "bloccato", sa ancora inventarsi grazie alla passione educativa di tanti insegnanti. Le scelte fatte cercano di rispondere a una "criteriologia" oltre che a far conoscere le iniziative più recenti. In primo luogo, anche perché l'iniziativa del Tavolo interreligioso del comune di Roma ha più di dieci anni. Ancora nel 1998, infatti, il comune locale e i rappresentanti di sei istituzioni di diversa area religiosa hanno firmato un protocollo d'intesa per proporre attività di tipo interreligioso anche a scuola, vista come il luogo e il centro di elezione per il dialogo interculturale ed interreligioso. Qui la particolarità dell'esperienza sembra risiedere, aldilà degli obiettivi e delle finalità esposte, nel coinvolgimento dell'istituzione comunale, pare infatti che il tema delle religioni interessi direttamente anche le istituzioni pubbliche oltre che la scuola. A ulteriore testimonianza di questa avvenuta consapevolezza, quella del sorgere di altre significative realtà di spazio e dialogo interreligioso un po' su tutto il territorio nazionale (Milano, Torino, Trento, Parma per citarne alcune) definite tavoli o forum e legate alla realtà amministrativa locale⁹⁴.

Altra esperienza e progetto è quella promossa dal Cem (Centro educazione alla mondialità) dei Saveriani a Brescia. Esso da qualche anno sostiene, promuove e diffonde la prospettiva di un insegnamento della religione in chiave interculturale anche attraverso il manuale tradotto in italiano proveniente dalla città di Bradford (Inghilterra) ed elaborato appositamente dal locale Centro educazione interculturale. Il criterio per far conoscere questa proposta ci viene offerto dall'approccio descritto dal manuale: quello di mettere a fuoco, anche dal punto di vista culturale, la "religione degli altri"⁹⁵. Un ulteriore progetto di tipo culturale è senza ombra di dubbio quello offerto da *Bibbia educational*: Riscoprire la Bibbia, come cornice culturale oltreché religiosa che ha generato tradizioni di cui si "parla" anche all'interno di molte altre discipline scolastiche: la filosofia, la letteratura, la storia per non dire le scienze. Un approccio di tipo interdisciplinare sembra la caratterizzazione più forte di questa iniziativa⁹⁶.

⁹⁴ In riferimento ai diversi forum e tavoli interreligiosi sorti in alcune città italiane rimandiamo al cd rom: M. DAL CORSO, "Religioni e diritti umani", *Quaderni di Villa Buri* n. 3, 2008; si veda anche il sito www.villaburi.it (ultimo accesso 20 gennaio 2013)

⁹⁵ Si segnala la rubrica curata da L. PEDRALI - B. SALVARANI, "Alla scuola del divino", *Cem*, Brescia, interamente dedicata alle problematiche di un auspicabile curriculum multi religioso nella scuola italiana. Sul principio di reciprocità nella scuola multiculturale di oggi in Italia, cfr. RUSCONI, 2000, pp. 63-65. Per approfondire il tema, si veda B. SALVARANI, 2006. Per una riflessione più completa sul tema della "pedagogia interreligiosa" cfr. M. DAL CORSO - M. DAMINI, 2011a.

⁹⁶ Per approfondire il tema del rapporto fra Bibbia e scuola si vedano i seguenti contributi: B. SALVARANI - A. TOSOLINI, 2011. Nel volume si passano in rassegna le definizioni che molti autori hanno dato della Bibbia. Grande codice della cultura occidentale per N. Frye è uno dei due archetipi chiave, insieme all'Odissea, di quella stessa cultura per E. Auerbach, immenso vocabolario per P. Claudel e vero atlante iconografico per M. Chagall. Al di là delle importanti definizioni la Bibbia è tuttavia scarsamente conosciuta, soprattutto a scuola, dove si formano le nuove generazioni dei cittadini locali. Questo primo volume della collana «Bibbia, cultura, scuola» intende quindi avvicinare i lettori alla Bibbia, che - in particolare nel nostro tempo interculturale -

Se dovessimo, poi, scegliere una proposta che metta a fuoco, invece, il carattere interculturale dell'insegnamento della religione potremmo segnalare, tra le tante, quella promossa dai laboratori Irre (ex Irsae) della regione Puglia. Il prodotto didattico multimediale chiamato *Interground*, ha infatti, come finalità educativa quella di parlare anche di religioni in chiave interculturale. Vuole, cioè, aiutare lo studente a costruire una personalità dialogica che, pur non negando la propria specificità culturale, la sappia riscrivere e rinnovare a contatto con altre tradizioni e culture⁹⁷.

Merita nello stesso tempo una segnalazione l'iniziativa ricca e strutturata promossa dal Centro interculturale della provincia di Mantova denominata *Viaggio nelle religioni della mia città*. Il focus di questa proposta, è la città intesa come laboratorio interculturale e interreligioso dove poter proporre e rafforzare percorsi positivi di convivenza attraverso la conoscenza, la comprensione e anche l'azione congiunta dei diversi attori coinvolti. La promozione della città come laboratorio interreligioso sembra, pertanto, caratterizzare tale iniziativa⁹⁸.

Infine, per quanto concerne il mondo universitario, sicuramente merita una menzione la ricerca scientifica proposta dall'Istituto di studi su religioni e culture legato alla Pontificia Università Gregoriana a Roma⁹⁹. Nella ricerca accademica, questa realtà va segnalata come indicazione di rotta per tutti coloro che, anche dal punto di

sfida i processi educativi a un confronto serrato e laico. Un altro contributo ci viene donato da G. G. VERTOVA, a cura di, 2011. Il curatore all'interno della presentazione del volume riporta le parole del laicissimo Francesco De Sanctis: "Mi meraviglio come nelle nostre scuole, dove si fanno leggere tante cose frivole, non sia penetrata un'antologia biblica, attentissima a tener vivo il sentimento religioso, che è lo stesso sentimento morale nel suo senso più elevato". Vertova riflettendo sulla sua esperienza educativa, culturale e politica giunge alla conclusione che forse non siamo molto progrediti da allora. Da due decenni l'associazione *Bibbia* ha sollevato la questione dell'assenza dello studio della Bibbia nella scuola italiana, incontrando il consenso di molti esponenti della cultura italiana, laici o di diverse confessioni religiose. Uno studio laico della Bibbia non preclude nessuna apertura di fede, intende però favorire la conoscenza del testo, della storia, della sua composizione, dei contesti culturali e religiosi all'interno dei quali esso può trovare senso e delle ricadute che la sua diffusione ha provocato. Questo volume pubblica i principali contributi che hanno approfondito e discusso, in un Convegno svoltosi all'Università di Roma "La Sapienza" nel novembre 2010, le motivazioni del protocollo d'intesa Miur-Bibbia, per una maggiore presenza della Bibbia nella scuola italiana secondo un approccio laico e interculturale, insieme a idee, proposte e programmi concreti per la sua attuazione. Si segnala per finire un altro volume, sempre di B. SALVARANI, 2001. Nel volume *la Bibbia, nata in ambiente semitico*, viene definita come il "grande codice" della cultura occidentale. Essa ha infatti esercitato nei secoli un influsso eccezionale in molteplici campi: letterario, artistico, musicale, filosofico, giuridico, politico, ecc. Nonostante la sua enorme fecondità culturale, la Bibbia viene considerata come un "libro assente" dalla programmazione didattica della scuola italiana. La prima parte, "Il libro assente", mette in evidenza l'importanza della Bibbia illustrandone i rapporti con le più svariate espressioni culturali e artistiche del passato e del presente. La seconda parte "Il libro ritrovato", presenta alcuni personaggi e tematiche della Bibbia che - a volte smarriti dal punto di vista religioso - sono ricomparsi nella storia della letteratura, delle arti, della musica e della filosofia occidentali. Per facilitare l'uso didattico, ogni capitolo contiene una antologia di letture e una bibliografia essenziale.

⁹⁷ Cfr. A. PORTOGHESE - M. VIGLI, 2000.

⁹⁸ Questa e la precedente iniziativa sono segnalate in M. CLEMENTI (a cura di), 2008.

⁹⁹ A tal proposito è possibile visitare il sito dell'Università gregoriana di Roma.

vista della ricerca, vogliono misurarsi con i temi e i problemi del dialogo interreligioso. Anche, e per noi soprattutto, di quello che arriva a scuola¹⁰⁰.

La scuola che verrà è quella dove la religione viene messa a tema come disciplina formativa, capace di educare al dialogo, all'incontro, alla dimensione critica e all'utopia. Capace, in fondo, di dire parole "inaudite" come quelle di un mistico russo che afferma: "Se io ho fame, questo è un problema materiale; se l'altro ha fame, questo è un problema spirituale"¹⁰¹. Quindi alla competizione per un mondo migliore sono convocate anche le religioni. Questa la titolarità ultima che hanno da spendere a scuola.

5.4 I contributi dei formatori, studiosi e testimoni della diversità religiosa

Non è sicuramente una cosa semplice raccogliere i contributi dei formatori, degli studiosi e dei testimoni della diversità religiosa che indagano dal loro punto di vista, il rapporto che intercorre tra il religioso e la scuola. La storia dei rapporti tra religione e scuola in Italia è assai complessa e fortemente segnata da contrapposizioni ideologiche. Ciò nonostante da molte parti si sente l'esigenza di riconsiderare la questione soprattutto a causa delle profonde trasformazioni sociali che abbiamo già descritto.

Le fonti degli studiosi che sono state analizzate, concordano che il compito della scuola sia quello di fornire strumenti di lettura della realtà e creare le condizioni per migliorare la convivenza tra le persone, attraverso la conoscenza, ovvero di costruire i presupposti per il dialogo (realtà difficile, ma possibile)¹⁰². Gli autori¹⁰³ presi in considerazione, pur differenziando le proposte e le modalità di attuazione, riconoscono la necessità di introdurre nella scuola un percorso di istruzione religiosa per tutti gli alunni. L'obiettivo esposto è proprio quello di lavorare sulla capacità di comprensione della diversità culturale e religiosa, di introdurre una riflessione sui differenti sistemi di valore, sulle varie visioni del mondo, del destino umano, del significato della vita, a prescindere dalla propria personale scelta di fede. L'analisi dei diversi contributi della letteratura, evidenzia tutta la complessità della proposta di ponderazione dell'istruzione religiosa nella scuola. Vengono considerati alcuni problemi ed opportunità di fondazione epistemologica, le questioni politiche inerenti la specificità ita-

¹⁰⁰ Per approfondire il tema dell'insegnamento della storia delle religioni in ambito accademico e delle sue ripercussioni a scuola si veda A. SAGGIORO - M. GIORDA, 2011. Nel volume la "materia invisibile" è la Storia delle religioni. L'Italia, secondo gli autori, vanta un'ottima tradizione di studi e di insegnamento universitario in questo campo ma senza sbocchi nella scuola italiana. In quest'opera viene proposta un'ora di religioni all'interno del programma scolastico. Argomentando con cura in quale senso vada intesa e sgomberando il campo da malintesi e prospettive errate. Un capitolo è dedicato a una rassegna di applicazioni didattiche sperimentali, in licei italiani ed europei.

¹⁰¹ Affermazione di Berdjaev citata da A. RIZZI, 2003.

¹⁰² Cfr. L. PEDRALI, (a cura di), 2002, p. 5.

¹⁰³ Si fa riferimento ai seguenti articoli: B. SALVARANI, 2002, p. 7-22; P. NASO, 2002; F. BALLABIO, 2002; L. PRENNA, 2002; P. DE BENEDETTI, 2002, p. 55-58; S. DE CARLI, 2002; A. NANNI, 2002; A. JABBAR, 2002; F. PAJER, 2002a; K. GRIFFIOEN, 2002; A. DE VIDI, 2002 pp. 127-132.

liana circa l'insegnamento della religione cattolica, lo scenario culturale sul quale si opera, la prospettiva della diversità culturale e religiosa, i fondamentalismi delle religioni, un modo nuovo di pensare la laicità in rapporto alla confessionalità, le radici culturali dell'Occidente e le esperienze che in ambito di istruzione religiosa in chiave culturale vengono condotte in Italia.

La molteplicità dei punti di vista attraverso i quali è stato approcciato il tema della diversità religiosa a scuola evidenzia la complessità e l'importanza dell'argomento. Non si possono, a questo punto del dibattito nazionale, raggiungere conclusioni se non parziali e comunque esposte ad ulteriori, seri approfondimenti. Tengo a precisare altresì che deve essere verificata la praticabilità di alcune ipotesi di lavoro per gli insegnanti e valutata la possibilità di cominciare a tradurre didatticamente le sollecitazioni contenute in queste proposte. In un panorama come quello descritto, emergono sempre più chiaramente gli intrecci - quelli storici e quelli emersi da poco - fra le religioni e i diversi saperi: le arti, la letteratura, la storia, la geografia, la filosofia e le scienze. Appare evidente peraltro che la realtà scolastica odierna non è, attualmente, in grado di far fronte a questa nuova situazione. Secondo gli autori l'aspetto della diversità religiosa, emerge qua e là, ogniqualvolta non è proprio possibile sopprimerlo del tutto, in storia, filosofia, lettere: dando, peraltro, la precisa impressione che esso non venga ritenuto un elemento centrale e spesso decisivo per cogliere l'evoluzione dei popoli e le dinamiche del pensiero sia occidentale che orientale¹⁰⁴.

Si segnala altresì la mancanza di un progetto complessivo e ufficiale sullo studio delle diverse religioni considerando che da parte delle diverse confessioni religiose ormai diffuse nella penisola, non vengono date opinioni omogenee in merito alla diversità religiosa, per taluni un problema, per altri una preziosa opportunità. All'interno di queste considerazioni c'è chi proclama la necessità di un'indagine "laica" e a-confessionale delle religioni, offerta dalla scuola e impartita da specialisti della materia, e chi al contrario auspicherebbe senz'altro la nascita di scuole confessionali, che prevedessero un insegnamento impartito direttamente dai rappresentanti ufficiali delle religioni stesse, di cui in tal modo verrebbe garantita l'ortodossia. Non mancano, le sperimentazioni "fai-da-te" al fine di avviare una risoluzione al nodo sopra segnalato: ne cito una, a testimonianza di un bisogno diffuso che sta trovando sbocchi forse impreveduti, ma sicuramente interessanti. Si pensi all'intelligente lavoro del Centro interculturale della città di Torino, promosso dall'amministrazione comunale del capoluogo piemontese a servizio delle scuole, che tra i diversi progetti proposti ne ha individuato uno, tra il 1999 e il 2000, intitolato alla scoperta delle religioni¹⁰⁵.

L'Italia in sintesi sta vivendo in pieno la fase di passaggio "dalla religione degli italiani all'Italia delle religioni", in cui si va manifestando nelle forme più svariate quello che è stato felicemente chiamato, di volta in volta, "il mosaico delle fedi"¹⁰⁶ o

¹⁰⁴ Per un'analisi approfondita delle problematiche relative allo studio delle religioni nel nuovo contesto multi religioso del vecchio continente, rimando al fascicolo monografico di "Religione e società" in *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, n. 37, maggio-agosto 2000.

¹⁰⁵ Per maggiori informazioni sul laboratorio, coordinato da Paola Giani, Chiara Giacometti e Nevio Gallina e realizzato dal gruppo interconfessionale torinese "Insieme per la pace", è possibile visitare il sito del centro interculturale www.comune.torino.it/cultura/interculturale (ultimo accesso 20 gennaio 2013), e richiedere il CD Rom appositamente predisposto.

¹⁰⁶ P. NASO, 2000. Un articolato sguardo a più voci sul medesimo tema, in chiave multidisciplinare, è reperibile in *Quaderni di Diritto e politica Ecclesiastica*, "Multiculturalismo e religione: il caso italiano", n. 1/2000. Sul versante squisitamente sociologico; S. ALLIEVI - G. GUIZZARDI - C. PRANDI, 2001; S. ALLIEVI, 1999, pp. 433-455.

“il puzzle delle religioni”¹⁰⁷. Se il contesto di partenza è quello descritto, alcune questioni sembrano importanti: è rilevabile una domanda scolastica di cultura religiosa? E anche, contestualmente, la/le religione/i possono essere oggetto di un sapere scolastico? Cioè, possono rientrare nella forma statutaria di una disciplina scolastica? Perché e come studiare le religioni a scuola?

A seguito delle considerazioni fatte è evidente che le questioni riguardanti le scuole italiane si possono riassumere in due punti: come aiutare gli allievi italiani a capire i ragazzi stranieri, e come aiutare questi ultimi a capire i primi. Tradotto in altri termini un poco più operativi: come aiutare gli italiani a capire le religioni dei ragazzi immigrati, e come mettere in grado questi di capire un mondo che nasce da un contesto cristiano e che ora vive spesso come se Dio non esistesse. Tutto questo a partire dalla riflessione che laicità non è neutralità o indifferenza verso i valori, bensì recupero della memoria storico-culturale come realtà viva, solco lungo il quale prima si pensa per poi realizzare un futuro ricco di senso e di valore. Laicità è recupero della propria identità sociale, inevitabilmente legata alla civiltà al cui interno la persona vive o ha vissuto. Laicità è allora edificazione di una tavola comune di valori per i quali vivere insieme e che rispetti ciascuna persona, accogliendola per quello che effettivamente è: un cittadino come tanti altri. In altri termini il pluralismo religioso richiede l'addizione, non la sottrazione¹⁰⁸. Come collegare allora laicità (rivolgendosi a tutti gli allievi) con confessionalità (facendo quindi riferimenti al particolare, allo specifico confessionale), senza chiudere ma al contrario attuando un'apertura e motivando interiormente le persone al confronto in quanto capaci di guardarsi dentro, in modo radicale e profondo, rendendole capaci di pensieri e poi di azioni anche forti e comunque di onestà intellettuale e pratica?¹⁰⁹ Il dilemma laicità e/o confessionalità rimane, con una precisazione: la fede è questione della persona e della sua libera scelta. Non è solo interiore, privata, perché motiva, insieme alla laicità propria delle cose mondane, anche le sue scelte sociali e politiche¹¹⁰.

Ovviamente secondo gli autori studiati numerosi altri problemi rimangono aperti. Ne cito alcuni che necessitano di ulteriori approfondimenti grazie all'ausilio di professionalità diverse: lo studio laico di dati/realtà confessionali; l'accostamento laico (per la persona dello studente)¹¹¹ a dati e realtà confessionali: come relazionarsi con dati e realtà confessionali acquisendone (oltre quindi l'indifferenza) un guadagno in termini di crescita personale senza lasciarsi ingannare la coscienza, facendola anzi diventare occasione positiva. Quindi, quale relazione tra laicità e confessionalità nello studio? Nella coscienza personale (dove la religione è intesa come un possibile riferimento per la propria sintesi personale)? Nell'incontro tra due prospettive che si realizzano a scuola secondo il suo specifico?

Lo studio e la conoscenza delle religioni prevedono quindi insieme laicità e confessionalità, secondo la logica aperta e sempre inconclusa della rete, che è poi la logica e la storia della conoscenza umana e della “riserva di dubbio”¹¹² che apre continui - possibili - spazi di senso per il futuro. La valorizzazione dell'IRC è un'attenzione di

¹⁰⁷ F. BALLABIO, 1999.

¹⁰⁸ S. DE CARLI, 2002, p. 60-61.

¹⁰⁹ Cfr. L. PEDRALI (a cura di), 2002, p.72.

¹¹⁰ Cfr. J. HABERMAS, 2001, pp. 7-16. Lo stesso testo è stato pubblicato anche in *Il Regno*, 2001 n. 19, pp. 653-656.

¹¹¹ Si veda per esempio il saggio di U. BIANCHI, 1970.

¹¹² Il concetto è richiamato in G. PIANA - L. BORELLO - S. DE CARLI, 1990, pp. 119-120.

lealtà. L'IRC non è un problema, ma una risorsa positiva e preziosa all'interno della scuola e dell'offerta formativa. Come vedremo nei prossimi capitoli non possiamo dimenticare che il 93% degli alunni si avvale liberamente di questo insegnamento che non è una forma di catechesi camuffata a ciò si aggiunge che gli oltre 20.000 docenti di religione sono per l'80% laici competenti¹¹³.

Un altro presupposto che viene segnalato è questo: l'Irc non solo "può", ma "deve" aprirsi alla prospettiva della diversità culturale e religiosa. Anzi, solo così sarà in grado di spiegare la sua intrinseca vocazione alla mondialità. Proprio aprendosi alle diversità l'Irc può diventare realmente ciò che già è potenzialmente¹¹⁴. Certo, la cronaca offre frequentemente esempi di confusione e di disorientamento da parte di tanti insegnanti che in nome dell'interculturalità mostrano di non aver compreso correttamente quali comportamenti assumere nei confronti di altre identità culturali e religiose della propria memoria storica¹¹⁵. L'innovazione dell'IRC è tuttavia richiesta non solo dalla diversità culturale e religiosa e dalla necessità di una continua riforma del sistema scolastico, ma anche da fenomeni sociali molto profondi, come ad esempio il bisogno di identità delle persone del nostro tempo, il tutto accentuato dal fatto che viviamo in un tempo globalizzato. Più ci si impegna a difendere la società della diversità culturale e religiosa, più aumenta in noi la necessità di "un'identità assertiva" per evitare il rischio del relativismo e della confusione identitaria. Al contrario una prospettiva enciclopedica più sincretistica sarebbe soltanto diseducativa, perché favorisce indifferenza e appiattimento.

5.5 Le ricerche pregresse sul tema "educazione, religione e diversità religiosa"

5.5.1 Sintesi preliminare: lo stato dell'arte

Le ricerche recenti sul tema dell'educazione in rapporto alla religione e diversità religiosa si collocano con carattere esclusivo nell'orizzonte dell'insegnamento della religione cattolica. Mi riferisco in termini specifici alle principali indagini sul tema, "Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90", (1990); "Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90", (1995); "Una disciplina in evoluzione, terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma", (2004); "L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa", (2007); "Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica", (2009) e "Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale", (2009).

Ve ne sono poi altre che afferiscono a un orizzonte più circoscritto, risultato di indagini promosse a livello locale che si caratterizzano per un'analisi molto approfondita, ma difficilmente generalizzabile. È il caso della ricerca condotta a Bologna,

¹¹³ G. A. BATTISTELLA - D. OLIVIERI, 2011.

¹¹⁴ Cfr. L. PEDRALI (a cura di), 2002, p.80.

¹¹⁵ Cfr. L. PEDRALI (a cura di), 2002, p. 80-81.

Modena e Reggio Emilia, “A Cesare e a Dio? L’insegnante laico di religione: un caso di professionalizzazione in corso”, (1994); “La religiosità in Italia”, (1995); L’esperienza religiosa dei giovani, (1995/1997); quella nella diocesi di Caltanissetta, “L’ora debole”, (1996/98); “Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta”, (1996); “Autonomia Scolastica e Irc. Un sondaggio tra gli studenti”, (1998), lo studio promosso più di recente dalla diocesi di Bergamo, sull’“Insegnamento della religione cattolica”¹¹⁶ (2002) e infine una ricerca nella provincia di Trento sull’insegnamento della religione nella scuola dell’autonomia “Al passo coi tempi”, (2005).

5.5.2 Le indagini degli anni Novanta

Un primo esempio ci viene offerto dalle intuizioni e proposte interessanti delle ricerche condotte in Umbria negli anni sessanta da G. Milanesi¹¹⁷. Le indagini condotte in ambito nazionale da specialisti che riflettevano da anni sul destino dell’Irc in Italia e raccolte nel volume *Assicurata ma facoltativa*¹¹⁸, evidenziava che la soluzione al problema data dall’ultimo accordo di revisione concordataria era insufficiente “perché mortificava la dimensione culturale della religione cattolica e restringe gli spazi scolastici del discorso religioso”¹¹⁹.

Un’altra indagine meritevole di segnalazione si svolta nella diocesi di Caltanissetta nel biennio 1996/98, denominata *L’ora debole*, aveva come intento “quello di analizzare lo stato [...] dell’ora di religione nei suoi differenti ma correlati aspetti: l’interesse e le aspettative degli studenti, le difficoltà e le potenzialità dei docenti, il sistema organizzativo dei docenti”¹²⁰. La ricerca definiva l’insegnamento della religione nella scuola pubblica come problematico e con delle punteggiature di ambiguità che giustificavano gli appellativi di “debole”, “fragile”, “marginale” dati all’ora di religione¹²¹. Senza volere eccessivamente caricare di significato i risultati della ricerca, si può certamente dire che essi hanno avuto il merito di richiamare problemi e di rimandare a situazioni che verranno riprese ed approfondite nelle ricerche degli anni successivi e che vanno ben al di là di quelli che lo stretto ed immediato tema dell’ora di religione rappresenta.

Una ricerca, molto acuta, sulla professionalizzazione degli insegnanti laici di religione è stata realizzata in tre città emiliane, Bologna, Modena e Reggio Emilia¹²². L’Idrc¹²³ appare un “novello” *gentleman* perché il suo ruolo professionale dipende più dal suo *status* (appartenenza religiosa, impegno ecclesiale, adesione e fedeltà alla Chiesa) che non da titoli professionali. Su questa linea sono analizzate in particolare le origini familiari, la socializzazione religiosa e i rapporti con gli aspetti significativi della religiosità e i rapporti con gli aspetti significativi della religiosità di Chiesa che caratterizzano l’Idrc rispetto ai colleghi di altre discipline. Gli insegnanti intervistati

¹¹⁶ S. MAFFIOLETTI, 2003.

¹¹⁷ Cfr. G. C. MILANESI, 1970, pp. 563-594; G. C. MILANESI, 1974.

¹¹⁸ L. PRENNA, (a cura di), 1997.

¹¹⁹ L. PRENNA, (a cura di), 1997, p. 13.

¹²⁰ C.C. CANTA, 1999, pp. 10-11.

¹²¹ C.C. CANTA, 1999, pp. 9-10.

¹²² F. S. CAPPELLO - A. MACCELLI, 1994, pp. 231-244.

¹²³ Insegnante di religione cattolica.

provengono tutti da famiglie molto osservanti (90%) e svolgono attività nell'ambiente parrocchiale (70%). Nell'adolescenza tale ambiente ha costituito un riferimento importante nell'80% dei soggetti. Diffusa è anche l'appartenenza ad associazioni o movimenti ecclesiali all'interno dei quali hanno degli incarichi di responsabilità.

Interrogati sulla motivazione della loro scelta, la maggior parte di essi ha espresso motivazioni di tipo professionale e solo il 18% ha indicato come nuovo motivo il fatto che l'insegnamento "consente di testimoniare la fede e di annunciare il Vangelo". Si afferma, soprattutto tra gli Idrc, una concezione laica della professione, come è emerso dalla ricerca nazionale che vedremo in seguito¹²⁴. Questa concezione laica era però contrastata dalle aspettative dei genitori, di studenti, di colleghi, della Chiesa, che chiedevano agli insegnanti un ruolo di supplenza alle carenze famigliari, scolastiche ed ecclesiali.

Alcuni elementi interessanti sull'Irc emergono dalla ricerca su *la religiosità in Italia*¹²⁵. In essa si esamina la posizione degli italiani su alcune questioni da cui emerge l'orientamento della Chiesa nell'affermare i valori religiosi anche attraverso specifici supporti secolari che scaturiscono dagli impegni concordatari¹²⁶. L'opportunità dell'Irc nella scuola pubblica non viene messa in discussione ma "a livello teorico aumentano i dubbi circa in cui essa viene espletata, così come cresce l'esigenza di una formazione religiosa di tipo generale, svincolata da una specifica appartenenza confessionale"¹²⁷.

Una posizione più critica, evidenziata da valori più bassi, emerge nella medesima ricerca riguardante la Sicilia¹²⁸. Analizzando le risposte relative alle domande riguardanti lo stesso oggetto si conferma una condivisione dell'Irc nella scuola statale in termini generali ma emergono riserve sui contenuti e sulle modalità di insegnamento della religione nella scuola pubblica. L'86% concorda sull'opportunità di mantenere l'Irc ma, all'interno di questo gruppo, il 37% la trasformerebbe in storia delle religioni, il 49% condivide l'attuale assetto (tabella 5).

Opinione	Italia	Sicilia
Va bene così come è, come insegnamento di una specifica religione.	52,1%	49%
Va trasformato in storia delle religioni.	35,3%	37%
Va eliminato.		1,7%
Non so, non mi interessa.	12,5%	11,3%
Altro.		1,0%

Tabella 5. Opinioni sull'insegnamento della religione nella scuola pubblica¹²⁹.

Un discorso significativo, che riguarda l'esperienza dell'Irc a scuola, emerge nel contesto dell'indagine sull'esperienza religiosa degli adolescenti e dei giovani, com-

¹²⁴ F. PAYER, 1991, pp. 260-266.

¹²⁵ V. CESAREO, et al., 1995.

¹²⁶ F. GARELLI, 1995, pp. 253-254.

¹²⁷ F. GARELLI, 1995.

¹²⁸ C.C. CANTA, 1995.

¹²⁹ Fonte: Cesareo et al., 1995; C.C. CANTA, 1995.

piuta dall'Istituto di teologia pastorale dell'Università Pontificia Salesiana e pubblicata nel corso del triennio 1995/1997¹³⁰. Sia i giovani appartenenti a gruppi ecclesiali che i non appartenenti appaiono molto critici nei confronti di questa esperienza. Si esclude una qualche significatività dell'esperienza degli appartenenti a gruppi ecclesiali. Anzi, per molti adolescenti l'Irc è stata un'esperienza "confusa" e "sconcertante" anche per la discrezionalità dei metodi e dei contenuti degli Idr (alcuni svolgono un programma di storia delle religioni, altri trattano argomenti di attualità, altri parlano di Ufo e di fenomeni magici e paranormali e c'è chi si dichiara ateo)¹³¹.

Le osservazioni critiche convergono in prevalenza sulla disfunzione del docente e della scuola, ma appare evidente una domanda, un'esigenza di chiarificazione e di educazione religiosa dal momento che la "confusione è notevole". L'ora di religione può avere comunque un senso e, come affermano gli studenti, se vissuta con intelligenza "quell'oretta ti può dare qualcosa"¹³².

Nell'ambito delle analisi delle prospettive e dell'individuazione delle possibilità, positive e negative, che si aprono per l'Irc con l'attuazione negli Istituti dell'autonomia scolastica, l'Ufficio scuola dell'Arcidiocesi di Udine ha realizzato un sondaggio tra gli studenti della scuola secondaria di secondo grado delle diverse zone territoriali del Friuli (Udine, la Bassa Friulana, la Pedemontana, la Carnia). Il sondaggio, pur nella sua semplicità, ha individuato che il 65% è favorevole alla distinzione tra materie facoltative e fondamentali, il 63,1% è favorevole alla possibilità di lavorare per gruppi aperti, superando il gruppo classe, anche in religione e la maggior parte (47,3%) non gradirebbe che l'Idr realizzasse le unità didattiche con raggruppamenti di più ore in determinati periodi dell'anno scolastico. Ciò comporterebbe non incontrare l'insegnante settimanalmente ma periodicamente. Favorevole è il 35%¹³³.

Le due indagini principali, effettuate sull'Irc, nel 1990 *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni* e nel 1995, *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, hanno avuto il pregio di disegnare lo scenario metodologico dell'insegnamento della religione cattolica con una certa obiettività ed evidenziarne le linee di evoluzione.

Nella ricerca del '90, si evidenziava in pratica la crisi della tradizionale consuetudine trasmissivo-deduttiva e l'affermarsi di un procedimento didattico induttivo che però non trovava metodologie didattiche in grado di tradurlo nel processo di insegnamento-apprendimento. Bisognava indirizzare, si diceva nella conclusione, lo sforzo sull'elaborazione di nuove metodologie didattiche e sulla preparazione prossima e remota degli insegnanti a condurle correttamente. Tale rinnovamento poteva essere facilitato da "una struttura che manifestava una serietà e consistenza di tutto rispetto che dava sostanzialmente l'ultima parola all'insegnante"¹³⁴.

I risultati della ricerca del 1995, confermavano quanto già prefigurato nella precedente indagine del 1990 e cioè il delinarsi, sempre più chiaro, di una scelta preferenziale degli Idr per la metodologia induttiva. L'insegnante sembrava, però, preoccupato di mediare e salvaguardare sia l'istanza esperienziale che quella dottrinale. In

¹³⁰ M. MIDALI - R. TONELLI, (a cura di), 1995; M. MIDALI - R. TONELLI, (a cura di), 1996; M. MIDALI - R. TONELLI, (a cura di), 1997.

¹³¹ M. POLLO, 1996.

¹³² M. MIDALI - R. TONELLI, (a cura di), 1996, p. 226.

¹³³ Ufficio Scuola Arcidiocesi di Udine, 1998.

¹³⁴ G. MALIZIA - Z. TRENTI, 1996.

questo tentativo, emergeva la difficoltà di armonizzare bene le due istanze, induttiva e deduttiva, ed il rischio che il ricorso alle fonti venisse giustapposto all'esperienza ed ai suoi interrogativi. Risultava dunque necessario un chiarimento sulle metodologie educative che venivano utilizzate spesso senza consapevolezza. La ricerca si concludeva con la netta percezione che l'autorità dell'insegnante e l'autorevolezza della disciplina fossero fortemente intaccate ed era quindi velleitario che l'insegnante impostasse una metodologia comunque rigorosa ed esigente, la valutazione scolastica era stata intaccata, la partecipazione resa improbabile, la serietà curricolare compromessa. Si poteva affermare che nell'Irc vi era più una didattica dell'accoglienza, dell'accompagnamento, dell'interpretazione delle esigenze giovanili, ma non una didattica dell'apprendimento.¹³⁵

5.5.3 Le ricerche successive

La ricerca del 2004, *Una disciplina in evoluzione, terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, nasceva dalla necessità di capire, nel ventennale del concordato, la nuova situazione didattica e le linee di orientamento dell'Irc in riferimento all'attuazione della Riforma Moratti, con uno sguardo esteso a tutto il sistema nazionale di istruzione, comprese le scuole paritarie cattoliche. Sul piano didattico la domanda che veniva posta era: "quale risposta ha trovato l'interrogativo didattico posto dalle precedenti ricerche? Potremmo riformularla nei seguenti termini: L'Irc di oggi è capace di condurre un confronto oggettivo e serio con le fonti e con la tradizione ed insieme approfondire adeguatamente gli interrogativi che con il crescere dell'età e della scolarità caratterizzano il momento didattico dello studente?"¹³⁶

Nelle osservazioni conclusive veniva fatto notare, sul piano della prassi didattica, un quadro variegato con chiari-scuri che facevano sorgere numerosi interrogativi, ma lasciavano intravedere anche possibili vie di uscita. Si abbandonavano i toni pessimisti della ricerca precedente che preannunciavano l'insegnamento della religione cattolica al bivio: o il crollo o il cambiamento. Veniva fatto notare che il crollo non si era verificato, ma che il cambiamento appariva ancora piuttosto limitato. Cambiamento determinato prevalentemente dal mutamento delle condizioni in gioco in seguito alla Riforma. Per adeguarsi a questa l'Irc stava ridisegnando la sua identità sul piano normativo, pedagogico e didattico. Una nuova opportunità veniva a presentarsi, con prospettive impensabili e insperate. Lo spirito della Riforma veniva visto più vicino all'Irc di quanto si potesse mai pensare, viste le premesse. Quello che suscitava perplessità era, però, il fatto che l'Irc, nei venti anni successivi alla revisione concordataria era stato prevalentemente guidato da una logica di difesa che in qualche caso diventava conservazione e separazione, anche se non mancavano segnali significativi che andavano in altre direzioni. In altri termini, a detta degli autori della ricerca, la vecchia logica aveva indossato il vestito nuovo della Riforma, ma sembrava ancora in condizione di cambiamento. Si presentava ancora la logica trasmissiva, centrata sui contenuti da far passare più che sul processo educativo da attuare, sull'insegnamento più che sull'apprendimento. Sembrava riproporsi ancora una volta l'interrogativo già emerso nella prima ricerca del '90 e che da anni pesava sulla disciplina: "come non

¹³⁵ Cfr. R. FINAMORE TESTA, 1996, pp. 210-224.

¹³⁶ G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICAPELLI, 2005.

evadere il confronto oggettivo e serio con le fonti e con la tradizione ed insieme come condurre un approfondimento adeguato degli interrogativi che, man mano con il crescere dell'età e della scolarità, sembrano caratterizzare il momento didattico?". Nel '96 vi era nell'Irc più una didattica dell'insegnare che dell'apprendere, una didattica dell'accoglienza, dell'accompagnamento, dell'interpretazione delle esigenze giovanili, ma non una didattica dell'apprendimento. Questa condizione non sembrava essere significativamente mutata nella ricerca del 2004. L'esigenza, costantemente rilevata da tutte le ricerche degli anni Novanta, di procedimento induttivo per lo più distante da una consuetudine trasmissivo-deduttiva, si poneva ancora una volta come sfida per l'elaborazione e la verifica di metodologie didattiche in grado di accoglierla e assecondarla¹³⁷.

Nella ricerca del 2005, *Al passo coi tempi*, si è voluto esplorare il rapporto tra l'insegnamento della religione cattolica e l'autonomia del Trentino, avviando una riflessione sull'Irc visto attraverso la relazione che si è potuta stabilire tra la pratica di questo insegnamento e il processo di autonomia assunto dalle istituzioni scolastiche trentine. La domanda di ricerca nasce quindi dall'individuazione degli effetti dell'autonomia scolastica sull'Irc, anche se essa inevitabilmente si sviluppa e viene approfondita attorno ad alcune forti peculiarità di questa materia di studio.

È interessante sottolineare che le risposte alle domande della ricerca hanno evidenziato che, pur nella parzialità degli strumenti adottati, l'insegnamento della religione cattolica assume, nella provincia di Trento, un carattere dinamico e che i docenti di questa disciplina partecipano alle scelte educative, ai processi di innovazione, e alle assunzioni di responsabilità che l'autonomia scolastica sollecita. Il rischio di separatezza c'è, ma non ha comportato una marginalità dell'Irc nel cambiamento¹³⁸. Pur tra problemi e difficoltà, l'Irc sembra sostanzialmente ben accolto nella scuola dell'autonomia grazie soprattutto alle capacità dei docenti di interpretarne le qualità in relazione ai bisogni di coloro che lo chiedono, in collaborazione con i colleghi, sperimentando nuove soluzioni di maggior godimento. Si sottolinea, altresì, l'evidenza che è l'insegnante di religione il momento di intersezione tra Irc e autonomia scolastica; il fatto che dalla ricerca emerga complessivamente una situazione positiva va a merito del lavoro e della qualità dei docenti e invita a sostenerli nelle loro motivazioni ed investire sulla formazione permanente della loro professionalità¹³⁹. Il rapporto di ricerca si conclude riportando una famosa citazione del filosofo Nietzsche: "Pubblica istruzione. Nei grandi Stati, la pubblica istruzione sarà sempre tutt'al più mediocre, per la stessa ragione per cui nelle cucine grandi si cucina nel miglior caso mediocrementemente"¹⁴⁰. Per rafforzare l'idea della solidità del regime dell'autonomia scolastica trentina, gli autori applicano l'aforisma a tutta la questione della scuola in rapporto all'insegnamento della religione, ma non solo. Secondo il parere dei ricercatori i dati raccolti dalla ricerca confermerebbero che l'Irc è come una ricetta culinaria, che ha regole ed ingredienti che vanno in ogni caso rispettati e garantiti; ma il docente di religione che è il cuoco deve cucinarla, in raffronto con le preferenze dei preno-

¹³⁷ G. MALIZIA - Z. TRENTI, 1996, pp. 326-327.

¹³⁸ Cfr. R. MORANDI, (a cura di), 2005, p. 9-10.

¹³⁹ Cfr. R. MORANDI, (a cura di), 2005.

¹⁴⁰ F. NIETZSCHE, 1978.

tati, confrontandola con le altre portate, elaborandola rispetto alle tradizioni gastronomiche del posto.

5.5.4 Tra alfabetizzazione religiosa e apprendimenti di religione cattolica: due ricerche sugli studenti che si avvalgono dell'IRC

La pubblicazione dei risultati delle due ricerche, *Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica* (2009)¹⁴¹ e *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo ad una proposta di lavoro nazionale* (2009)¹⁴², svolte sull'insegnamento della religione cattolica, che brevemente qui vengono presentate, sono interessanti sotto vari aspetti.

Quella dell'OSReT ha avuto come obiettivo lo scoprire “che cosa sanno i ragazzi e i giovani di oggi della religione, e in particolare di quella cristiana cattolica”¹⁴³ a conclusione del corso di studio della scuola secondaria di I e II grado nella Regione Veneto.

Un altro ordine di obiettivi ha cercato di chiarire “quali fattori possono contribuire a spiegare i livelli di alfabetizzazione”¹⁴⁴ raggiunti, ossia se ciò che è stato appreso e acquisito derivi dall'IRC e/o dalla famiglia, dal catechismo, in sintesi dal contesto in cui i soggetti sono inseriti. Per ricapitolare, lo scopo della ricerca ha quindi avuto come nodo focale la verifica dei livelli di alfabetizzazione religiosa dei ragazzi che si avvalgono dell'Insegnamento della religione cattolica. Il testo asserisce in modo esplicito che l'indagine non si è posta obiettivi più complessi, “come la valutazione dei risultati ottenuti sul piano propriamente educativo [...] del loro grado di interiorizzazione [...] o della competenza critica sviluppata”¹⁴⁵.

Nella ricerca del CQIA la verifica degli apprendimenti si è orientata su due livelli, quello delle conoscenze e delle abilità conseguite attraverso l'IRC e quello delle relative competenze perfezionate dagli studenti che hanno usufruito di tale insegnamento.

Un'altra ipotesi, si poneva il quesito se fosse stato possibile, all'interno di una indagine complessa, considerare la ricerca partecipativa che unisce il sapere teorico e l'agire pratico al fine di migliorare l'azione professionale dei docenti¹⁴⁶. Lo schema di riferimento della ricerca, è sintetizzabile in questo modo: da un lato la circolarità del continuum pedagogico, che mette in evidenza che la qualità del risultato non respinge la qualità del processo, e dall'altro il trasferimento della centralità educativa dal percorso di studi alla persona¹⁴⁷. Questo lavoro ha avuto come focus la figura del “professionista riflessivo” in una situazione che permette di non cadere nella tenta-

¹⁴¹ La ricerca è stata promossa e realizzata dall'Osservatorio Socio-religioso del Triveneto (di seguito OSReT), cfr. A. CASTEGNARO, (a cura di), 2009.

¹⁴² La seconda ricerca è stata realizzata dal Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento (di seguito CQIA), cfr. G. SANDRONE, 2009.

¹⁴³ A. CASTEGNARO, 2009, p. 9.

¹⁴⁴ A. CASTEGNARO, 2009, p. 11.

¹⁴⁵ A. CASTEGNARO, 2009, p. 10-11.

¹⁴⁶ G. SANDRONE, 2009, p. 44.

¹⁴⁷ G. SANDRONE, 2009, p. 46.

zione di identificare la qualità professionale del docente, in questo caso di Irc, meramente con un profilo tecnicamente definito. La ricerca del CQIA si presenta, da questo punto di vista, con una struttura epistemologica e pedagogica solida, con l'obiettivo di mostrare e definire l'oggetto della ricerca ponendo attenzione all'acquisizione di conoscenze e di abilità per lo sviluppo delle competenze personali. Inoltre ulteriore obiettivo è quello di organizzare strumenti di indagine che possano essere efficaci e applicabili in altri contesti ecclesiali nazionali. Entrambe le ricerche hanno optato, per un'indagine di tipo quantitativo. La scelta di utilizzare questionari strutturati a risposta chiusa è apparsa pertanto una scelta obbligata. L'indagine dell'OSReT ha identificato come gruppo, oggetto d'indagine, le classi terminali di due cicli scolastici: il terzo anno della scuola secondaria di I grado e il quinto anno della scuola secondaria di II grado. Il CQIA ha individuato invece, in accordo con la diocesi di Bergamo, mandataria dell'indagine, gli alunni delle classi terminali di tre ordini di scuole: le classi quinte della scuola primaria, le classi terze della scuola secondaria di I grado e le classi quinte della secondaria di II grado.

L'OSReT ha pensato di dividere in gradi le domande in base a diversi livelli di difficoltà ripartendole in cinque ambiti tematici: la Bibbia e il vangelo, la vita di Gesù, la Chiesa e la comunità, la vita cristiana, le religioni.

La ricerca di Bergamo, si è predisposta in due fasi. Una prima, dedicata alla preparazione e alla somministrazione dei questionari, una seconda, con l'obiettivo di osservare le competenze.

Il CQIA rispetto alla composizione del questionario ha identificato tre nuclei tematici: l'Antico Testamento, il Nuovo Testamento e la figura di Gesù Cristo, la Chiesa e la sua storia. Per gli studenti della secondaria di I e II grado, riflettendo che in questi anni orientano una propria riflessione personale, è stato definito un quarto nucleo tematico, in particolar modo formulando domande relative ad approfondimenti teologico-morali. Per quanto concerne il campionamento, l'ORSeT, ha individuato come campione la classe scolastica, operando per ogni provincia una scelta casuale dei vari istituti scolastici. Sempre con metodo casuale, sono stati individuati gli IdR, e due delle classi a loro assegnate.

La ricerca svolta dal CQIA, ha previsto due somministrazioni, coinvolgendo al principio tutte le classi terminali dei tre ordini di scuole della diocesi di Bergamo suddivise, in scuole della città, della pianura e delle tre valli in cui è divisa la provincia, considerando le caratteristiche principali del territorio bergamasco. La prima somministrazione sull'universale, rappresentato da più di ventimila studenti che hanno scelto l'IRC, ha significato numeri importanti. Per la seconda somministrazione si è istituito un campione significativo rispetto all'universale che, da un lato, assicurasse il livello di scientificità alla ricerca, e dall'altro sorreggesse l'ipotesi di base che prevedesse l'estensione dell'indagine ad altre realtà diocesane.

Relativamente alle modalità di somministrazione, sia l'OSReT per l'unica somministrazione, sia il CQIA per quel che concerne la prima somministrazione, sono ricorsi al coinvolgimento degli insegnanti di religione delle classi individuate. Ogni docente ha consegnato, fatto compilare e ritirato il questionario, assicurando l'anonimato e la non rintracciabilità degli studenti. Poi ha consegnato agli uffici IRC delle singole diocesi e trasmesso ai centri di ricerca per la tabulazione e l'analisi dei dati raccolti. Nella ricerca di Bergamo, la seconda somministrazione è stata attuata con personale esterno (studenti universitari, dottorandi, ricercatori del CQIA) appo-

sitamente e direttamente preparato dall'equipe di ricerca, al fine di garantire l'attendibilità nella raccolta dei dati e dare maggior valore di scientificità all'indagine.

Per quel che concerne l'analisi dei dati raccolti, le due ricerche presentano invece differenze fondamentali. La ricerca del Veneto, si sofferma in modo approfondito sulle dinamiche che si ricavano dall'analisi dei dati e degli incroci relativi agli atteggiamenti nei confronti dell'IRC, ai fattori influenzanti i livelli di conoscenza raggiunti dagli studenti, acquisendo il taglio di una ricerca sociologica dal punto di vista dell'insegnamento della religione. La ricerca di Bergamo, invece, proprio grazie alla doppia somministrazione e non evitando l'analisi dei risultati incrociando le variabili di contesto, approfondisce in modo dettagliato le risposte alle singole domande, suddividendo in base ai nuclei tematici individuati. La ricerca qualitativa poi, garantisce un ulteriore chiarimento su tali risultati in chiave pedagogico-didattica includendo e ampliando il campo d'indagine al tema della competenza. Questo impianto, complesso e articolato, con richiami espliciti e chiari a modelli pedagogici che hanno caratterizzato le varie fasi di lavoro, dà un volto all'indagine come una ricerca pedagogica.

Il rapporto di ricerca dell'OSReT illustra invece i risultati della ricerca condotta nel Veneto. Esso inizia analizzando gli atteggiamenti nei confronti dell'IRC, non solo quanto piaccia l'ora di religione ma approfondendo tali risultati e mettendoli in relazione con una valutazione dell'offerta formativa. Per la secondaria di II grado invece, esaminando la conoscenza da parte degli studenti del raggiungimento degli obiettivi didattici così sintetizzati: conoscenza dei contenuti sostanziali del cattolicesimo; acquisizione della capacità di approcciarsi in modo corretto alla Bibbia e ai documenti principali della tradizione cristiana; acquisizione progressiva dei principi e dei valori del cristianesimo, capacità di confrontare quest'ultimo con le altre religioni e le varie concezioni della vita; acquisizione graduale della capacità di riflettere sui problemi della vita. Tra questi obiettivi didattici quello valutato come il più raggiunto riguarda l'acquisizione della capacità di riflettere sui problemi della vita, mentre quello raggiunto poco o per nulla è relativo all'acquisizione della capacità di accostarsi in modo corretto alla Bibbia.

Alcuni dati interessanti è possibile sintetizzarli in questo modo:

- il giudizio sull'ora di religione, in rapporto al tipo di offerta formativa, evidenzia una consistente positività quando gli studenti rilevano un equilibrio tra il parlare di religione, dei problemi dei giovani e della vita;
- il rapporto tra le variabili dell'atteggiamento nei confronti dell'IRC e la frequenza della Messa, che più di altre, mostra significative correlazioni;
- lo studio dei gradi di alfabetizzazione raggiunti connessi con i molti fattori evidenziati influenzanti.

Questa sezione è arricchita di indici e coefficienti di correlazione, di grafici e tabelle. Il diverso radicamento confessionale incide con una certa rilevanza sui risultati del questionario. Di minore importanza invece, appare la frequentazione del catechismo e di gruppi di ispirazione religiosa. In sintesi, "i due fattori che complessivamente risultano essere quelli che influenzano davvero significativamente i risultati dei test sono la frequentazione della messa e il rendimento scolastico (auto-dichiarato)"¹⁴⁸. Tra i modi di insegnamento quello che incide in misura maggiore sui risultati è il dialogo in classe. Le caratteristiche dell'insegnante non fanno rilevare apporti di qualche

¹⁴⁸ A. CASTEGNARO, 2009, p. 119.

significatività al livello di preparazione degli alunni, sono significativi invece: lo stile di insegnamento e la capacità di appassionare gli studenti. Frequentare scuole paritarie non influenza i risultati. Meritevole di attenzione è l'analisi della variabile nominata "radicamento confessionale", attraverso la quale la ricerca ha evidenziato le domande che risultano maggiormente influenzabili da informazioni che gli studenti ricevono dal proprio contesto sociale al di fuori dell'IRC.

L'assunto di partenza è che non dovrebbero esserci dubbi sull'importanza che ciascuno sviluppi una cultura religiosa di base. "La conoscenza dei fenomeni religiosi è fondamentale per la comprensione degli eventi sociali e culturali"¹⁴⁹. Avere una buona conoscenza di cultura religiosa risulta essere importante per partecipare alla vita pubblica in modo critico e consapevole e per tale motivo "l'alfabetizzazione religiosa dovrebbe essere iscritta a pieno titolo tra le finalità che la società assegna alla scuola"¹⁵⁰ ben oltre lo spazio assegnato all'Irc e ben riconoscendo che le acquisizioni in questo campo sono frutto anche del *background* socio-culturale.

Analizzando i dati si evince che le attività maggiormente proposte sono riferite a modelli didattici primariamente trasmissivi come "dialogare con i compagni e l'insegnante" e "guardare documentari e film su fenomeni religiosi". Tra le metodologie maggiormente utilizzate dall'insegnante si rilevano in modo particolare la lezione frontale e la lezione dialogata, molto meno usate le attività di ricerca e i contatti con esperti o testimoni privilegiati. Vengono inoltre offerte indicazioni per la prassi didattica come ad esempio il ricorso a metodologie ad alto tasso di coinvolgimento che andrebbe sicuramente potenziato, andrebbero sperimentate e potenziate forme di organizzazione modulare dell'insegnamento nella direzione di maggiore flessibilità oraria, altresì andrebbe potenziato l'approccio interdisciplinare "Senza un serio confronto con il testo biblico, l'Irc rischia inevitabilmente una deriva moralizzante o parentica o apologetica. Si tratta allora di far sperimentare il piacere di apprendere, assieme e non in alternativa al piacere di stare insieme"¹⁵¹.

Lo studio dei dati raccolti dalla ricerca del CQIA di Bergamo, per quel che concerne la prima somministrazione sull'universale, trova l'inizio, nell'esibizione dei risultati dei questionari, ripartiti nei nuclei tematici identificati, e questo, utilizzando prospetti sinottici secondo i tre gradi di scuola coinvolti, avendo come scopo quello di approfondire "sia questioni legate ai diversi livelli di sviluppo dell'apprendimento in relazione all'età e alle conoscenze religiose possedute, sia il percorso di crescita in senso diacronico dei ragazzi"¹⁵². Si procede poi con l'analisi delle singole domande con lo scopo di evidenziare le particolarità più interessanti anche utilizzando una comparazione diacronica per verificare, se vi possono essere, delle costanti nei vari risultati emersi nei differenti ordini di scuole¹⁵³.

Relativamente all'ultimo nucleo tematico attinente alle conoscenze sulla religione in generale e sui temi di ordine morale, indagati esclusivamente per la secondaria di I e II grado, risultano percentuali elevate di risposte esatte a domande riguardanti la religione in generale, meno rispetto agli argomenti morali.

¹⁴⁹ A. CASTEGNARO, 2009, p. 178.

¹⁵⁰ A. CASTEGNARO, 2009, p. 178.

¹⁵¹ A. CASTEGNARO, 2009, p. 191.

¹⁵² G. SANDRONE, 2009, p. 95.

¹⁵³ Si rimanda, naturalmente, alla lettura del testo per una completa ed esaustiva disamina dei risultati. Cfr G. SANDRONE, 2009.

L'ipotesi a cui ci si ispira è che sussista una cultura di fondo che costituisce la nostra società, per cui anche le persone che non esercitano la fede cattolica hanno conoscenze religiose a livelli ammissibili¹⁵⁴.

Per quel che concerne la seconda somministrazione, oltre che incaricare personale esterno, si è pensato di rivedere alcuni quesiti per un maggiore riscontro di attendibilità scientifica dello strumento utilizzato. Il rapporto di ricerca che raccoglie l'indagine, si sofferma con abbondanza di dati sulle modalità di revisione e sui risultati ottenuti con un confronto puntuale dei singoli quesiti con la precedente rilevazione, mettendo in luce affinità e discrepanze, dando ragione delle modifiche apportate e del ruolo svolto dai diversi distrattori.

Alcune ultime considerazioni relativamente alla ricerca sostengono che le variabili socio-culturali hanno un'influenza notevole, sia in negativo, sia in positivo sui risultati e tra queste variabili quelle più determinanti sono la partecipazione a gruppi o associazioni e la discussione in famiglia sui temi illustrati. Questo sottolinea "che il valore aggiunto nell'apprendimento eccellente delle conoscenze religiose, non è tanto dato dal buon gradimento dell'ora di religione, ma soprattutto da un ricorrente dialogo in famiglia e da un'azione di catechesi esercitata all'interno dei gruppi, associazioni ecc."¹⁵⁵.

Per interpretare in modo dettagliato i dati quantitativi, l'equipe del CQIA ha condotto, nella seconda parte, una ricerca qualitativa attivando due azioni. Da un lato sono state effettuate una serie di interviste biografiche semi strutturate ad alcuni studenti della scuola statale e paritaria, con l'obiettivo di "far emergere quali fossero state le situazioni, le persone, gli ambienti che hanno favorito l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo di competenze relative alla religione cattolica"¹⁵⁶. Dall'altro ci si è attivati con una ricerca-azione al fine di mettere in relazione le conoscenze, che gli studenti hanno documentato di possedere, con le competenze personali rilevabili in situazioni intenzionalmente progettate o prese in modo occasionale nel percorso scolastico¹⁵⁷.

Il focus quindi si è trasferito sul concetto di competenza grazie ad un autentico percorso di formazione in servizio. L'ipotesi paradigmatica a cui la ricerca si ispira, sottolinea quali particolarità debba avere l'agire didattico, per favorire lo sviluppo di competenze personali. Nello specifico deve portare rispetto all'integralità e all'ologrammaticità dei soggetti che agiscono nell'azione educativa; deve ricordare l'inesauribilità delle persone implicate nel processo educativo; deve favorire un'apertura temporale e spaziale assumendo un impianto metodologico nomadico; deve facilitare le relazioni; identificare la dinamicità del processo educativo. L'aspetto metodologico, impiegato in questa seconda fase della ricerca qualitativa, identifica una continua dimensione dialettica tra il sapere teoretico e la situazionalità che contraddistingue sempre l'intenzionale azione educativa. I docenti di religione sono stati sostenuti ad individuare ed a verificare nella prassi didattica, con una progettualità riferita al nucleo tematico di Gesù Cristo, le "possibili situazioni che rimandano a diversi livelli di consapevolezza pedagogica e didattica rispetto alla manifestazione di competenza personale"¹⁵⁸.

¹⁵⁴ G. SANDRONE, 2009, p. 118.

¹⁵⁵ G. SANDRONE, 2009, p. 229.

¹⁵⁶ G. SANDRONE, 2009, p. 223.

¹⁵⁷ G. SANDRONE, 2009, p. 247.

¹⁵⁸ G. SANDRONE, 2009.

Per concludere si può sottolineare che la ricchezza e la profondità delle analisi effettuate, le condizioni e gli stimoli alla riflessione che propongono le due ricerche, presentano le due indagini come degli strumenti conoscitivi pregiati su una realtà quale è quella dell'insegnamento della religione cattolica, che mostra difficoltà e margini di miglioramento, ma in ogni caso svolge un proprio ruolo formativo ed educativo, salvaguardando a pieno titolo un posto non di secondo piano nella scuola italiana.

5.5.5 Una ricerca a servizio dell'Europa

La ricerca del 2007, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, promossa dalla Conferenza Episcopale Italiana e condotta dalle Conferenze Episcopali d'Europa, si poneva le seguenti finalità generali:

- Promuovere il confronto a livello europeo sull'Ir nella scuola italiana.
- Rinforzare lo scambio di esperienze tra le diverse comunità ecclesiali e la consapevolezza della responsabilità in campo educativo e scolastico.
- Favorire un sentire comune sempre più consapevole nella società europea del contributo offerto dalla/e religione/i e dalle comunità ecclesiali alla costruzione dell'uomo e della nuova Europa.
- Contribuire ad una riflessione continua, che accompagni i cambiamenti in corso nel contesto europeo attuale¹⁵⁹.

Nel documento di sintesi finale venivano espresse le seguenti prospettive. In primo luogo la ricerca sottolinea che “le lezioni di religione vengono svolte nell'ambito di una discussione pluralistica sull'istruzione, che abbraccia diversi punti di vista. L'insegnamento religioso fa ormai parte di un sistema d'istruzione transfrontaliero, sempre più pesantemente e durevolmente caratterizzato da interessi e criteri di tipo economico”¹⁶⁰. Emerge la necessità di attuare un atteggiamento di riconoscimento e di rispetto delle numerose diversità presenti nelle regioni d'Europa¹⁶¹. Sono presenti in ogni paese dei nodi problematici, ma anche dei fattori decisivi che spiegano analogie e differenze: “lo spazio riconosciuto all'espressione religiosa in una società pluralista e secolarizzata; l'atteggiamento dei legislatori nei confronti delle religioni; l'atteggiamento dei cattolici nei confronti della cultura in cui vivono”¹⁶². Viene profusa una raccomandazione affinché il fine di ogni azione sia volta alle nuove generazioni, considerando che, come scriveva Giovanni Paolo II, ogni generazione “è un nuovo continente” da educare. Si ribadisce la netta separazione fra catechesi e insegnamento religioso. Quest'ultimo deve essere visto come contributo alla formazione umana e culturale dei cittadini, sempre all'interno delle finalità delle diverse istituzioni scolastiche. L'insegnamento religioso nei suoi contenuti e valori deve essere offerto a tutti gli alunni della scuola, in vista della loro crescita e maturazione personale. Nonostante la distinzione chiara sul piano teorico, permangono tuttavia in alcuni Paesi delle istituzioni scolastiche che accolgono ad oggi un insegnamento reli-

¹⁵⁹ CEI, (a cura di), 2008, p. 16.

¹⁶⁰ CEI, (a cura di), 2008, p. 430.

¹⁶¹ CEI, (a cura di), 2008, p. 432-437.

¹⁶² CEI, (a cura di), 2008, p. 432.

gioso di impianto catechistico. L'insegnamento religioso svolge un'evidente funzione educativa perché a partire dai valori cristiani e umani, mostra uno sguardo attento alla diversità culturale e religiosa contemporanea fornendo delle risposte alle domande sul senso della vita.

Di particolare interesse la sezione denominata "Insegnamento della religione nell'oggi dell'Europa" dove si afferma che

attraverso l'Insegnamento della religione entrano nella scuola e nel percorso di formazione delle giovani generazioni [...] l'attenzione alla formazione integrale della persona, l'esplorazione in ordine alle domande di senso dell'esistenza, la sensibilità sulle questioni etiche e sulle dimensioni del dialogo e della convivenza in una società pluralista e multireligiosa come quella europea [...] in particolare, la dimensione della conoscenza di specifiche tradizioni religiose, della loro storia, e la ricerca di confronto e dialogo tipica delle modalità scolastiche, fornisce un utile contributo alla formazione sociale e civica della persona in Europa e alla sua collocazione consapevole e protagonista nella società di oggi e di domani¹⁶³.

Si avverte altresì un clima spesso sfavorevole all'Insegnamento della religione nelle scuole. In diversi paesi sono presenti delle riserve riguardo alla legittimità dell'esistenza dell'Insegnamento della religione nella scuola, adducendo che la stessa religione debba essere confinata entro la sfera privata. Tuttavia, proprio a partire dalla presenza diffusa dell'insegnamento della religione con caratteristiche religiose, porta alla convinzione della possibilità di insegnare religione, in particolare per quanto riguarda la Bibbia, le tradizioni, la storia e il portato culturale. Anche la presente ricerca ribadisce la necessità di "garanzie istituzionali e giuridiche stabili, pieno riconoscimento scolastico, inserimento nei curricoli, offerta a tutti, alternative coerenti e credibili, valutazione riconosciuta ed efficace"¹⁶⁴. In linea con quanto dichiarato nella nuova intesa firmata il 28 giugno 2012 tra la Conferenza Episcopale Italiana e il MIUR, si sottolinea, altresì, la necessità di un'elevata qualità delle competenze professionali e di testimonianza degli insegnanti di religione.

Per quanto concerne il tema del contributo dell'Insegnamento della religione ai temi del dialogo interconfessionale, interreligioso e alla convivenza civile si afferma che

L'Insegnamento della religione in Europa si svolge nel contesto dei rapporti tra le diverse confessioni cristiane e tra le religioni. Questo avviene sia per quanto riguarda gli aspetti istituzionali - il coinvolgimento e la eventuale cooperazione tra confessioni diverse - sia per quanto riguarda gli aspetti di contenuto dell'insegnamento. [Anche per queste ragioni] l'Insegnamento della religione in Europa, nelle sue differenti espressioni, può essere considerato come un laboratorio di grande interesse in relazione al dialogo interconfessionale, interreligioso e su temi etici che animano la convivenza civile. Può configurarsi, l'Insegnamento della religione, come "luogo" nel quale si incontrano e si misurano in modo speciale le diversità, in una prospettiva di sostanziale apertura reciproca che pure non esclude problemi e difficoltà¹⁶⁵.

¹⁶³ CEI, (a cura di), 2008, p. 434.

¹⁶⁴ CEI, (a cura di), 2008, p. 435.

¹⁶⁵ CEI, (a cura di), 2008, p. 436.

Tutti i delegati, al termine della ricerca, in piena sintonia concordano sulla necessità di: valorizzare il ruolo dei genitori nel sostegno dell’Insegnamento della religione, ribadendo, secondo lo spirito del Concilio Vaticano II, la prevalente responsabilità educativa dei genitori e il diritto dei giovani ad una istruzione religiosa per tutti e di qualità; convincersi che l’Insegnamento della religione possa essere proposto a tutti gli studenti, a prescindere dalle personali scelte di fede e nel rispetto del principio primo della libertà di coscienza; un insegnamento che è bene si realizzi in forme di collaborazione ecumenica e aperto al dialogo interreligioso e nel rispetto delle diversità culturali e religiose presenti oggi nei vari Paesi dell’Europa, definire che l’Insegnamento che meglio risponde alle esigenze odierne è quello confessionale, perché dispone ad un atteggiamento dialogico con una religione “viva”.



6. Educazione e convinzioni non religiose

6.1 Obiettivo specifico 2

L'obiettivo specifico 2, analogamente a quanto dichiarato in precedenza per l'1, concerne le politiche educative, i loro orientamenti e le posizioni in rapporto alle convinzioni non religiose. Si tratta di individuare il ruolo che occupano le convinzioni non religiose nel sistema di istruzione pubblica italiana con particolare riferimento all'evoluzione della legislazione. Si è ritenuto oltremodo importante anche riassumere e sintetizzare i termini del dibattito pubblico in riferimento al tema oggetto di studio in questa sezione.

Nella sezione introduttiva abbiamo già tentato di definire il concetto "convinzioni non religiose", partendo anzitutto dalle dichiarazioni del Consiglio d'Europa, sottolineando la complessità del fenomeno e che le persone costruiscono le proprie credenze religiose e non religiose aderendovi a livelli differenti. Per taluni esse possono essere il risultato di intenzionalità derivanti da lunghi percorsi di riflessione, per altri delle scelte passive, conseguenza di circostanze non del tutto intenzionali. A partire da queste considerazioni il Consiglio d'Europa invitava i sistemi d'istruzione pubblica a riflettere questa complessità che si manifesta a livello locale, nazionale e internazionale¹⁶⁶.

Si è ribadito altresì che i sinonimi e derivati del termine "religione", fede, fiducia, valore, identità, simpatia emotiva, ideologia, sistema di significato possono essere propri di una persona credente e religiosa come di una persona che ha un suo "sistema di significato", un suo atteggiamento di fondo, una sua filosofia di vita, che lo differenzia dal credente (di qualsivoglia religione). Si sottolinea quindi che la differenza è invece da ricercare nella visione trascendente e immanente. L'asserzione appena ricordata funge da riferimento principe per l'articolazione e la stesura delle argomentazioni dei prossimi paragrafi. Come ho già fatto in precedenza, tengo a specificare anche in questa sede che con l'affermazione convinzioni non religiose non si intende individuare necessariamente delle posizioni anti-religiose, ma solamente filosofiche di carattere agnostico.

¹⁶⁶ Cfr. COE, 2009, p. 9.

6.2 Convinzioni non religiose e ateismo nella trasformazione del religioso

Prima di prendere in considerazione il tema delle credenze e convinzioni non religiose, nell'ambito della neutralità dell'istruzione pubblica e del pluralismo delle scelte formative vorrei prendere in considerazione alcuni elementi introduttivi.

6.2.1 Alcuni aspetti della trasformazione del religioso

Dalle argomentazioni del capitolo precedente si è potuto osservare come sia in atto un significativo mutamento nella sfera religiosa. Le religioni, sono al centro di importanti mutamenti. Si comprende che un'epoca sta per concludersi e che una nuova è in preparazione¹⁶⁷. Da cattolico mi sento di affermare con Jean-Marie Tillard, che,

Une chose est certaine. Nous sommes inexorablement les derniers témoins d'une certaine façon d'être chrétien, catholique. Entraînées dans les grandes mutations des sociétés humaines dans lesquelles elles s'incarnent, les Eglises locales changeront nécessairement de visage, et déjà certains de ces nouveaux traits se dessinent¹⁶⁸.

Per comprendere il ruolo che occupano le credenze o convinzioni non religiose, ovvero filosofiche, agnostiche e ideologiche nella scuola e in senso più ampio quindi nella società, è necessario a mio avviso operare una precisazione sulle posture più significative della trasformazione del religioso e precisare in che termini, nel contesto di questo cambiamento, si intende l'oggetto stesso di studio dell'obiettivo specifico²¹⁶⁹.

Il processo di mutamento a cui mi riferisco riguarda specificatamente l'adattamento dei fenomeni religiosi come dimensioni private e delle religioni come fattori istituzionali in rapporto al cambiamento della società odierna. Filoramo afferma che il volto delle religioni cambia, le diverse fedi, sono obbligate al confronto non solo come in passato nei luoghi di culto o nelle piazze, ma anche nelle realtà come la scuola e i luoghi virtuali di quella società che oggi viene definita "massmediatica"¹⁷⁰. Questo processo, come ha sottolineato anche Olivier Roy, ha portato il fenomeno religioso a fluire al di fuori del sapere: "Dio parla senza contesto"¹⁷¹. Le ragioni riportate conducono le diverse istituzioni, gruppi e movimenti con identità

¹⁶⁷ Per un approfondimento sul tema trattato cfr. G. FILORAMO, 2011, pp. 3-6.

¹⁶⁸ J. M. TILLARD, 1997.

"Una cosa è certa noi siamo inesorabilmente gli ultimi testimoni di un certo modo di essere cristiani, cattolici. Coinvolti nelle grandi mutazioni delle società umane in cui essa si incarna, la Chiesa è destinata inevitabilmente a mutare il suo volto e già se ne vanno delineando i nuovi tratti", J. M. TILLARD, 1999, pp. 64.

¹⁶⁹ C. CARDIA, 2011, pp. 213-215.

¹⁷⁰ Lo spunto di questo approfondimento ha origine nell'articolo di G. FILORAMO, 2011, "Trasformazione del religioso e ateismo" apparso in *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1, pp. 3-14. Per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando quindi a *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica* n. 1, aprile 2011.

¹⁷¹ O. ROY, 2009, p. 30.

prevalente di carattere religioso ad operare per adattarsi a questi cambiamenti strutturali. In linea con quanto dichiarato nella prima ipotesi del presente progetto di ricerca, Filoramo afferma che questi atteggiamenti di adattamento conducono la società e quindi anche la scuola, da un lato a incrementare le espressioni fondamentaliste e integraliste per rivendicare l'identità particolare dell'appartenenza religiosa; dall'altro, un generale declino dei grandi interessi verso i valori e le capacità etiche delle stesse religioni.

Quanto detto riguardo ai mutamenti interni alla società, aiuta a comprendere non solo il cambiamento della religiosità tradizionalmente intesa, ma anche di quella dei movimenti religiosi e delle spiritualità alternative. Dopo la stagione delle nuove manifestazioni religiose degli anni '80 e successivamente della *New Age* e *Next Age* degli anni '90, con le punteggiature tipiche di quella religiosità sommersa a carattere storico apocalittico, organizzata in reti, siamo in presenza di un nuovo periodo storico dove le credenze si spostano sui temi della protesta per la tutela del patrimonio ecologico del pianeta o come risposta alle provocazioni radicali della globalizzazione.

Un fenomeno molto significativo che coinvolge anche molti studenti è quello dei "credenti senza appartenenza". L'ambito di pertinenza di questi attori della società è che vivono le loro convinzioni sotto forma di motivi parareligiosi che afferiscono a interessi apocalittici, escatologici, catastrofici, millenaristi; temi magici ed esoterici, sulla reincarnazione e molto altro¹⁷².

Secondo il parere di alcuni autori, in realtà, tutte queste diversificazioni sono parte di un mutamento continuo della religione del sé, caratterizzazioni tipiche dell'individualismo religioso come motore implicito delle diverse forme della religiosità e spiritualità alternativa. Queste manifestazioni dell'individualismo religioso, risultato di ricerche di un "Dio personale", possono essere interpretate come delle forme di narcisismo. Non vi è dubbio però che le manifestazioni descritte in queste argomentazioni, ai fini dell'oggetto del presente studio, rappresentino in concreto la diversità delle convinzioni non religiose della modernità. Va anche specificato che questo individualismo agisce, in modo forse più sotterraneo ma non per questo meno decisivo, anche sul corpo delle religioni istituzionali¹⁷³.

6.2.2 L'ateismo

In considerazione del ruolo delle convinzioni non religiose nel sistema di istruzione italiano il tema dell'ateismo assume una reale e particolare rilevanza. I docenti della scuola secondaria sono testimoni di numerose esternazioni da parte degli studenti, che potrebbero essere riassunte con questa asserzione: "prof, non mi parli di religione, io sono ateo".

Si rendono necessarie a riguardo alcune precisazioni di carattere teorico a partire da alcuni quesiti comuni a molte persone. Qual è, attualmente, in questo processo di trasformazione del religioso, il ruolo interpretato dall'ateismo? Ma primariamente, che cosa significa oggi questo termine?

A tal proposito ci è di aiuto ancora una volta l'approfondimento di Filoramo in Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica n. 1, aprile 2001.

¹⁷² Cfr. P. CLARKE, 2006.

¹⁷³ S.M. COHEN - A.M. EISEN, 2000.

Egli ci ricorda infatti che, la profonda e complessa trasformazione della società poc'anzi citata, ha avuto anche l'effetto di mettere in questione il suo tradizionale ambito di interpretazione. A riguardo, Georges Minois, al termine della sua *Storia dell'ateismo*, pubblicata nel 1998, osservava:

i compartimenti stagni fra credenti e atei sono scomparsi. Validi forse fino al secolo scorso, sono venuti meno sotto l'effetto di un crescente relativismo, di un'ascesa dell'individualismo e dell'autonomia della persona, del progressivo venir meno degli atti di fede e delle ideologie. Ormai si passa dall'ateo puro al credente integralista attraverso un'infinità di sfumature, che rendono abbastanza inutili queste classificazioni¹⁷⁴.

Le convinzioni non religiose, nella complessità del fenomeno che rappresentano, hanno smesso pertanto di rappresentare ciò che andava sotto l'appellativo di "incredulità diretta", che faceva riferimento agli atteggiamenti di chi si dichiarava ateo, con il preciso obiettivo di confermare le proprie tesi, e l'esplicita consapevole intenzionalità di negazione della fede.

Chi frequenta abitualmente le aule scolastiche avverte che la prima impressione che offre l'incredulità contemporanea non è tanto quella di un sistema diretto contro la fede o la religione, quanto quella, come afferma Filoramo, di una possibilità positiva di esistenza, di essere del tutto integralmente uomo, facendo a meno della fede. Tale realtà è bene individuata nella difficoltà, che gli stessi sociologi della religione incontrano nel momento in cui tentano di rappresentare con precisione e con i mezzi a loro disposizione, i mutamenti dei fenomeni delle credenze non religiose.

Una prima difficoltà la si può evincere nel fatto che gli atei in genere, a differenza delle religioni istituzionali, non li troviamo raggruppati in istituzioni e quindi si è in difficoltà rispetto al fatto di identificarli in base alla loro affiliazione: e quando questo è possibile, come per certe organizzazioni ateistiche, le cifre in gioco sono socialmente irrilevanti¹⁷⁵. E comunque, spesso, in queste inchieste, gli atei dichiarati tali, sono distinti in gruppi più inconsistenti che comprendono specie diverse del genere "non credente": secolare, non religioso, agnostico, e così via. Ciò, secondo Filoramo, riflette la frantumazione dell'attuale concetto di ateismo che, a fianco di una forma tradizionale consapevole e militante, prevede un ateismo agnostico, che dichiara l'impossibilità di risolvere il problema; semantico, che individua la mancanza di senso del problema stesso; pratico, nel senso che si vive come se Dio non esistesse e da ultimo speculativo-pratico, in cui si dichiara che l'eventuale esistenza di un Dio non debba avere effetti sul comportamento. Questa minuziosa divisione evidenzia in tal senso, una realtà storica significativa. L'ateismo da noi conosciuto, tipico dell'occidente, nonostante sia un fenomeno presente nelle più svariate tradizioni religiose, è sorto e si è affermato in contrapposizione col Dio tipico della tradizione cristiana. Non dovremmo dunque stupirci che l'ateismo attivo segua oggi lo stesso percorso e di conseguenza la stessa evoluzione, della religione e del suo Dio, che fino ad oggi è stata la sua ragione d'essere. Con la frantumazione del cristianesimo a causa

¹⁷⁴ G. MINOIS, 2000.

¹⁷⁵ Anche se le cifre, in questi casi, hanno un valore puramente indicativo, se confrontati con il numero di persone che dichiarano di non avere preferenze religiose e/o di non credere in Dio gli atei dichiarati costituiscono una percentuale minima di questa più vasta e amorfa massa di non credenti. Cfr. G. FILORAMO, 2011, pp. 3-14.

dei processi secolarizzanti, gli atei sentono meno il bisogno di definirsi tali, e lo scetticismo tende così a sciogliersi in un insieme umanista e laico più vasto.

In sintesi, la difficoltà di riconoscere gli atei in una società in cui pare che “le credenze vanno in vacanza”, come è proprio in particolare delle società moderne europee secolarizzate a prescindere dall'appartenenza confessionale, è, tuttavia, soltanto un aspetto. L'altro, come anche segnala Filoramo, è più legato alla riapparizione delle religioni sulla scena pubblica di questi ultimi decenni, di cui i fondamentalismi e i successi del pentecostalismo rappresentano le dimensioni più vistose¹⁷⁶.

6.2.3 Ateismo: le cifre del fenomeno

Il sociologo Phil Zuckerman del Pitzer College, in questi ultimi anni ha voluto affrontare la problematica relativa al numero di atei, facendo in tal senso un calcolo statistico. Numerose indagini sociologiche, sono state da lui utilizzate al fine di tracciare una mappa il più possibile precisa e attendibile relativa al campo, che si è visto, non facilmente circoscrivibile e variamente definito, delle credenze non religiose¹⁷⁷. Nonostante Zuckerman sia un ateo dichiarato e nelle sue ricerche sia mosso dal tentativo chiaramente apologetico, tentativo comprensibile per chi è costretto a vivere in un paese, come lui stesso rileva ironicamente, dove “ha più probabilità di essere eletto presidente un membro di Al-Qaeda che un ateo”¹⁷⁸ - le sue ricerche nel loro insieme hanno facilitato l'accostamento al problema della diffusione dell'ateismo nel mondo da un punto di vista statistico con qualche grado di attendibilità.

Ci aiuta ancora una volta in tal senso Filoramo, e per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando ancora ai Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica n. 1, aprile 2001, in cui ci fa notare che nonostante il mutare di queste cifre anche in funzione delle metodologie differenti in gioco, un primo elemento emerge in modo abbastanza chiaro dall'insieme di questi dati, tanto sconvolgente quanto problematico: nella maggior parte dei paesi, infatti, anche quelli a prima vista più laicizzati, di fronte a una domanda impostata sulle scelte religiose, soltanto una piccola percentuale (1%) di coloro che decidono di rispondere, si definisce apertamente “ateo”. Se richiesto esplicitamente se la persona è atea, non sono molti di più i soggetti che decidono di rispondere apertamente in modo affermativo. Se viene invece richiesto agli intervistati, se credono in una qualche forma di Dio o divinità, il numero di coloro che rispondono negativamente tende a crescere, in modo però non particolarmente significativo. Si rileva invece che maggiore è il numero di coloro che rispondono “no” alla domanda se credono in Dio (in questo caso è sottinteso il riferimento della tradizione cristiana). Da ultimo, molti di più sono coloro che, dinnanzi a una domanda aperta sulle loro preferenze religiose, dichiarano di non averne nessuna. Non essendo però Filoramo uno specialista in statistiche e demografia religiosa, non ha proseguito oltre su questi aspetti, ma ha suggerito anch'egli di rifarsi alla lettura diretta del rapporto di ricerca di Zuckerman.

¹⁷⁶ Va altresì segnalato che Giovanni Filoramo mette bene in evidenza come le argomentazioni circa le società secolarizzate e il disincanto del mondo, che nella seconda metà del Novecento erano dominanti in Occidente, siano state superate e contraddette in pochi anni per l'emergere di nuove forme di religiosità e la rinascita del sacro, per le trasformazioni complesse della fenomenologia religiosa e ateistica. Cfr. G. FILORAMO, 2011, pp. 3-14.

¹⁷⁷ P. ZUCKERMAN, 2007, pp. 47-65

¹⁷⁸ P. ZUCKERMAN, 2008, p. 12.

Evidenzia, nonostante tutto, che, a prescindere dalla variabilità geografica, ciò che colpisce è la constatazione di come, statisticamente, molti di coloro che dichiarano di essere “non religiosi” rispondono affermativamente alla richiesta se credono in Dio o in un Potere supremo: una conferma implicita di quanto si è detto poc’anzi, e cioè che la problematicità delle tradizionali credenze religiose (che nel cattolicesimo spesso coincidono con un dogma inalterabile: ma quanti sono, in questo tipo di inchieste, i cattolici dichiarati che confessano di credere nella reincarnazione?) rende difficile prendere il “vero” ateo (una credenza, a sua volta, diventata, nonostante lo devoli e ripetuti tentativi di renderla più salda da parte di intellettuali impegnati, liquida e volatile al pari delle altre).

Un’altra considerazione dimostra anche quanto queste statistiche siano problematiche. Secondo infatti alcuni sociologi della religione, l’ateismo engagé, nelle sue varie declinazioni, non è altro che una forma secolarizzata di religione: e la propaganda da parte di certi filosofi e scienziati contro la religione e per “convertire” i lettori alla propria visione scientifica parrebbe finalizzata a dar prova della veridicità di questa tesi. Chi allora può essere considerato veramente “ateo” da un punto di vista statistico e per quel che ci riguarda nel mondo della pubblica istruzione? Se si limita il discorso all’area della non credenza e cioè a quanti si dichiarano “non religiosi”, si raggiungono comunque cifre importanti. Zuckerman, nel suo lavoro del 2007, dopo aver ripreso il numero dei non credenti presente nelle inchieste e *surveys* relative ai 50 paesi con la maggior percentuale in questo settore e dopo aver annesso a questi altri non credenti, dei paesi più popolosi come l’India, conclude che

il numero totale degli atei, agnostici e non credenti in tutto il mondo è stimabile tra i 504.962.830 e i 749.247.571. Questi numeri minimi e massimi rappresentano delle stime prudenti. Se si dovessero prendere in considerazione anche paesi altamente popolati come l’Egitto, Brasile, Indonesia, Nigeria, Birmania, Tanzania, e l’Iran, le stime dei non credenti, aumenterebbero notevolmente. Inoltre, i numeri presi in considerazione riguardano solo i non credenti in Dio. Se si dovessero includere tutti i non-religiosi i numeri raddoppierebbero¹⁷⁹.

Come egli osserva, se si dovesse sommare a questa cifra il numero dei “non religiosi” (circa 750 milioni), si arriverebbe a concludere paradossalmente che il partito dei non credenti in Dio costituirebbe la seconda “religione” mondiale. Mi rendo conto che si tratta, evidentemente, di una tesi insostenibile. Molte delle persone infatti che vanno ad incrementare il numero in queste statistiche appartengono a paesi, come la Cina, dove l’essere ateo deriva dal fatto che il paese continua a praticare un ateismo di stato: ma una delle conseguenze del tumultuoso cambiamento che la Cina ha conosciuto in questi ultimi anni sta proprio nel far emergere come si tratti sovente di una facciata priva di reale consistenza¹⁸⁰. Inoltre, molti dei non credenti fanno parte di quell’area del sud est asiatico contraddistinta dalla presenza vitale di tradizioni religiose, come ad esempio l’induismo, il buddhismo e le tante diramazioni che li caratterizzano, che non credono in un Dio personale e creatore e pertanto in questi paesi, ci si può definire atei, essendo allo stesso tempo profondamente religiosi.

¹⁷⁹ P. ZUCKERMAN, 2007, p. 59. Zuckerman è consapevole dei limiti di questi dati: vedi. P. ZUCKERMAN, 2008, pp. 23-24.

¹⁸⁰ Vedi ad esempio D.L. OVERMEYER, 2003.

Un'ultima considerazione viene portata da un'importante ricerca di alcuni anni fa di Norris e Inglehart, all'interno della quale emergono una serie di dati interessanti sulla situazione religiosa globale¹⁸¹. La tesi di fondo, che riecheggia tesi marxiane ben più antiche, ma con una documentazione contemporanea impressionante, è che le società non ancora industrializzate o in via di industrializzazione, ad alto tasso demografico in cui la vita quotidiana degli individui è continuamente esposta alla povertà, alla malattia e alla morte prematura, oggi restano religiose come secoli fa. Pertanto, il risultato congiunto di queste tendenze è che le società ricche stanno diventando più secolari ma il mondo in compenso sta diventando più religioso¹⁸².

Tutto ciò in prospettiva, significa, che se si vorranno cercare nuovi atei, non sarà possibile trovarli in queste società¹⁸³. Di fatto, essi si nascondono nelle insenature delle società più secolarizzate o costituiscono una interessante reazione intellettuale.

6.2.4 Le Nuove tendenze delle convinzioni non religiose

In una revisione recente relativa a secolarizzazione e pluralismo religioso in Europa¹⁸⁴, il sociologo delle religioni Enzo Pace cerca di fare il punto sulla situazione religiosa europea in un momento storico di grandi cambiamenti. A partire da una serie di recenti inchieste e *surveys* si vede come, anche in questo caso, la posizione di chi dichiara di non credere in Dio né di appartenere ad alcun gruppo religioso sia nella media abbastanza diffusa (il 17% e cioè quasi un quinto), anche se variamente distribuita (all' 8% di paesi tradizionalmente cattolici, come l'Italia, si contrappone il 36% dell'Olanda o della Germania, che però è percentualmente molto maggiore nelle zone della ex Germania comunista) e problematica. La Svezia e la Danimarca, ad esempio, hanno cifre vicine a quelle italiane (rispettivamente il 16% e il 6%), quando è noto che si tratta di due tra i paesi più secolarizzati del mondo, dove l'appartenenza alla Chiesa luterana è in genere, come dimostra il bassissimo livello della pratica, una semplice facciata o, meglio, un tipico esempio di una appartenenza culturale e non di un'adesione di fede. Se è vero, come sostiene Pace, che l'Europa dei 27 è, dal punto di vista religioso, un cantiere aperto, l'impressione che si estrapola dall'insieme dei dati a disposizione è che il ruolo di coloro che si dichiarano non religiosi e pertanto, potenzialmente atei, per quanto alto, rimane abbastanza costante nel tempo nonostante l'orientamento di fondo secolarizzante che, con alti e bassi, ha caratterizzato la più recente storia religiosa europea¹⁸⁵. Tutto ciò vale anche per l'Italia, dove, da un recente sondaggio sul pluralismo morale e religioso degli italiani è emersa l'esistenza di uno zoccolo duro parzialmente costante¹⁸⁶. A questo punto si intuisce che i mutamenti religiosi non vadano ad incidere, in modo sostanziale, su questa costante. Se si ha la necessità di individuare delle novità, esse vanno ricercate altrove.

¹⁸¹ P. NORRIS - R. INGLEHART, 2007.

¹⁸² P. NORRIS - R. INGLEHART, 2007.

¹⁸³ G. FILORAMO, 2011, pp. 8-10.

¹⁸⁴ E. PACE, 2009, pp. 324-342. Lo spunto di questo approfondimento trova la sua origine nell'articolo G. FILORAMO, 2011, "Trasformazione del religioso e ateismo", apparso sulla rivista *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1/2011 Per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando quindi alla Rivista.

¹⁸⁵ Vedasi ad esempio H. MCLEOD - W. USTORF, 2003.

¹⁸⁶ Cfr. F. GARELLI, 2003, (a cura di) F. GARELLI - G. GUIZZARDI - E. PACE, pp. 81-82: si tratta del 12, 3%; ma solo il 4,3 % dichiara di non credere in nessun genere di Dio.

Una di esse potrebbe essere ad esempio localizzata nelle pieghe della religiosità alternativa¹⁸⁷. Se si prova infatti anche solo velocemente a passare in rassegna le inchieste sociologiche più recenti sulla situazione religiosa italiana, vista in connessione con i più generali cambiamenti avvenuti in Europa, emerge distintamente la presenza di una percentuale di domanda religiosa, di per sé piccola ma piuttosto omogenea e costante pur nel differire delle varie prospettive metodologiche di questi lavori di sociologia religiosa, che riguarda persone interessate a forme di spiritualità o religiosità alternative¹⁸⁸. Secondo Filoramo¹⁸⁹ in genere, si tratta di un tipico fenomeno di cultura di massa, in cui diventa importante distinguere sia i livelli di esperienza sia la scala di adesione. Per Berzano¹⁹⁰, per quanto concerne il primo punto, per un verso si ha a che fare con il tasso continuo rappresentato dalle credenze magiche a disposizione di un'utenza vastissima e indifferenziata, una potenziale clientela mossa da una curiosità diffusa verso un supermarket delle credenze e pratiche magiche esoteriche occulte, priva dunque di riferimenti istituzionali e di forme organizzative ma guidata fondamentalmente dalle leggi dell'attuale mercato religioso; per altri, si ha a che fare con un livello più elitario, formato da persone che puntano a realizzare in modo intenzionale e razionale, secondo logiche "economiche" particolari, una visione del mondo propria ed alternativa. Questi soggetti si costruiscono "portafogli" di beni religiosi che prevalentemente provengono dall'area delle tradizioni esoteriche occidentali e orientali, in un sincretismo sempre più accentuato, che rende spesso impossibile, e in fondo inutile, analizzare separatamente le varie componenti. Per quanto concerne invece i gradi di adesione, e quindi l'intensità della partecipazione a credenze e dottrine, si può dire essere molto variabile: si passa infatti dalla semplice curiosità alla credenza profonda, fino ad arrivare ad un ulteriore grado di implicazione che può dar luogo a reti di relazioni più stabili. Si ha a che fare dunque con strutture mutevoli e instabili, capaci di muoversi all'interno della variegata società contemporanea: le forme, già citate, legate alla *New Age* e alla *Next Age* rappresentano forse meglio questo aspetto della religiosità alternativa. I legami sociali esistenti o anche solo simbolicamente richiamati da questi nomi servono a tracciare, fra le agenzie e gli individui che vi si ritrovano, una sorta di esigenza, a definire un linguaggio comune, uno spazio di senso condiviso. Anche se l'universo cognitivo in gioco appare, almeno a prima vista, privo di unione, il fatto che esso sia inserito in una "rete" serve a creare, al pari della Rete stessa come sistema comunicativo, forme di relazione e legittimazione significative. La veste "scientifica" che esse a volte assumono - convegni, fiere e saloni, dibattiti, seminari, corsi di studio, utilizzo di tecnologie informatiche - toglie marginalità al discorso esoterico. Si vengono a determinare così, sinergie e cioè, dottrine fantasiose e lontane da standard scientifici dominanti, come ad esempio la piramidologia o l'ufologia, legittimate ed autorizzate dal loro inserimento nel *network* di New Age, che diventano accettabili una volta disposte entro la prospettiva olistica e misterica.

Secondo Georges Minois¹⁹¹, in questi fenomeni sono presenti caratteri ricorrenti sintetizzabili in quattro punti: uno sfondo panteistico; una concezione olistica; una

¹⁸⁷ Riprendo alcuni spunti di un recente saggio di G. FILORAMO, 2010, pp. 695-ss.

¹⁸⁸ Vedasi ad esempio D. HERVIEN LEGER, 1992, pp. 61- ss.; F. GARELLI, 1995, pp. 19- ss.; F. GARELLI, M. OFFI, 1996, p. 16, 73; F. GARELLI, 2003, p. 81; P. L. TROMBETTA, 2004, pp. 162.

¹⁸⁹ G. FILORAMO, 2011, pp. 9-12.

¹⁹⁰ V. L. BERZANO, 2000.

¹⁹¹ G. MINOIS, 2000, p. 601.

prospettiva evolucionistica; infine, una psicologizzazione della religione, che coincide con una sacralizzazione della psicologia. Questi quattro elementi strutturali sono inseriti in una prospettiva millenaristica, caratterizzata dall'attesa di una nuova età, quella dell'Acquario, che succederà a quella dei Pesci, nella quale si è vissuti finora, guidata per due millenni dal monoteismo cristiano. *New Age* preannuncia, dunque, l'avvento di una nuova epoca postcristiana, caratterizzata dall'"uscita da Dio", nel senso di una fede non più gravitante intorno al Dio personale ed esclusivo della tradizione giudaico-cristiana. Il rifiuto del Dio cristiano si inserisce nella prospettiva panteistica di fondo e cioè la credenza diffusa e trasversale in una realtà ultima impersonale, strutturata come *Mente Energia Vita*, che può anche in determinati casi assumere i tratti della fede in un Dio personale, ma solo temporaneamente e strumentalmente. Conseguenza a ciò un atteggiamento non dualistico, che ha lo scopo di essere ottimistico e positivo verso questo mondo, visto come il migliore dei mondi possibili, con la conseguenza finale, come in ogni panteismo che si rispetti, che non c'è posto per l'esistenza del Male. Quest'ultimo corrisponde, in definitiva, con l'ignoranza che circoscrive la mente riguardo alla nostra vera natura di origine divina, una mente, di conseguenza, che è in grado, riunendosi all'Energia e alla Vita da cui deriva, di superare gli ostacoli che l'avvolgono. Sulla base di queste sommarie considerazioni, si capisce a questo punto come qualcuno sia arrivato a chiedersi se tale forma di religiosità alternativa non sia, in sostanza, un ateismo travestito.

6.3 Convinzioni non religiose e istruzione pubblica

Dopo aver cercato di definire sinteticamente i termini e il quadro teorico entro cui si articola il discorso sulle credenze non religiose, vorrei ora sintetizzare i termini del dibattito pubblico riguardante le politiche educative, i loro orientamenti e le posizioni in rapporto alle convinzioni non religiose nel sistema di istruzione pubblica italiana con particolare riferimento all'evoluzione della legislazione.

6.3.1 Convinzioni non religiose, laicità dell'istruzione pubblica e pluralismo delle opzioni formative¹⁹²

Le libertà fondamentali vengono considerate come strumenti irrinunciabili per la tutela e per la promozione della personalità umana¹⁹³ così come gli obiettivi struttu-

¹⁹² Questo approfondimento prende spunto dalla prefazione "Ateismo, neutralità dell'istruzione pubblica e pluralismo delle opzioni formative" di Marco Parisi apparsa nella rivista *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica*, n. 1, aprile 2011. Per un approfondimento compiuto sulla tematica rimando quindi a tale rivista.

¹⁹³ I diritti della persona, inoltre, sono strumentali alla realizzazione di una politica inclusiva verso le diversità, di qualsiasi segno, rilevabili nella società contemporanea, così come testimoniato dalla flessibilità che essi consentono, ai singoli come ai gruppi, in tema di libertà religiosa. Per come essi sono stati strutturati nella Carta del 1948, infatti, si pongono a garanzia di una libertà di fede caratterizzata da una latitudine amplissima, consentendo l'adesione o non adesione (personale o collettiva) a qualsivoglia orientamento fideistico, spirituale, confessionale, aconfessiona-

rali della costruzione della Costituzione italiana¹⁹⁴. Lo Stato democratico italiano, infatti, si pone come garante non solo della convivenza civile e sociale, ma anche come promotore delle libertà. Questo facilita il realizzarsi del pluralismo, che permette alle differenti opzioni di pensiero di fare un'esperienza di dialogo a partire dall'uguaglianza dei cittadini e della loro pari dignità¹⁹⁵.

Queste brevi sollecitazioni, entro il quadro dei principi e dei valori che sottendono al disegno della Carta costituzionale, riguardano tutti i cittadini indipendentemente dagli orientamenti ideali, politici, religiosi o filosofici. Tutto questo si esprime nella laicità delle pubbliche istituzioni, fra cui primariamente si deve considerare anche la scuola, studiata come garanzia della laicità e della imparzialità dello Stato nel confronto fra le differenti ed ideali alternative presenti nel quotidiano¹⁹⁶.

Ragionando in questo modo, sembra essere chiaro come uno dei momenti di realizzazione della persona, attraverso cui i singoli cittadini si rapportano con la realtà sociale e interagiscono collettivamente¹⁹⁷, riguarda la formulazione degli orientamenti annessi alla dimensione trascendentale¹⁹⁸. Considerato l'impegno delle pubbliche istituzioni al fine di tutelare la religiosità, concepita come attitudine umana nei confronti del soprannaturale e in quanto tale meritevole di protezione in tutte le sue possibili manifestazioni¹⁹⁹, qualsiasi scelta relativa al rapporto con la religione, includendo anche l'ateismo e l'indifferenza, diventa oggetto di tutela e protezione in quanto rappresenta la ricchezza ideale della personalità umana. Lo Stato, attribuendo diritto di cittadinanza sia alle idealità religiosamente qualificate sia alle posizioni atee, assume la positiva configurazione di "casa comune" per tutti i cittadini²⁰⁰, permettendo "il raggiungimento di beni comuni, come la pace, la prosperità, la felicità

le o ateo, e permettendo, in qualsiasi momento, possibili cambiamenti di opinione in materia. Cfr. C. CARDIA, 2009a, pp. 128-129.

¹⁹⁴ P. Lillo evidenzia come, di fronte alla centralità sistematica della persona umana, che presuppone a sua volta l'esigenza di difesa della dignità dell'Uomo, si possa registrare una mutazione qualitativa dei diritti di libertà. Infatti, secondo l'Autore, "le libertà costituzionali non sono più intese - anche in una coscienza collettiva sempre più diffusa - come mere forme di limitazione (apportate) all'esercizio della sovranità statale, ma sono generalmente concepite come strumenti di 'autorealizzazione' personale, quali mezzi mediante i quali la personalità umana si afferma ed evolve sia dal punto di vista individuale sia dal punto di vista sociale". P. LILLO, 2006, p. 19.

¹⁹⁵ Cfr. S. DOMIANELLO, 2007, pp. 358-359.

¹⁹⁶ Cfr. C. CARDIA, 1973, p. 89.

¹⁹⁷ Come evidenziato da, G. Cimbalo, l'assunzione del confronto dialettico fra posizioni diverse come metodo di gestione degli assetti democratici della convivenza giuridicamente organizzata, la libertà di rimettere in discussione le proprie scelte e di cambiarle, la discutibilità di qualsiasi posizione ideologica, ben lungi dal testimoniare una possibile assenza di certezze identitarie, evidenziano, invece, la positività dell'attitudine intellettuale a relazionarsi con tutti, riconoscendo il contributo fornito al miglioramento della società, complessivamente considerata, dalla personale diversità di cui ognuno è interprete. G. CIMBALO, 2007.

¹⁹⁸ M. PARISI, 2011, pp. 127-146.

¹⁹⁹ L. MUSSELLI - V. TOZZI, 2000, p. 64.

²⁰⁰ Ciò si deve alla configurazione, assunta dalla Costituzione repubblicana, di etica pubblica condivisa, di cui nessuno può dirsi essere depositario, in esclusiva, della chiave ermeneutica. Ovvero, in tale comune etica pubblica, tutti possono riconoscere un buon compromesso, che consente di far convivere le diverse etiche laiche e religiose e, contestualmente, di far afferire la diversità delle condizioni di laici e di cattolici, o di credenti e di non credenti, nell'unica categoria formata dai cittadini (accomunati, tutti, da eguale dignità e pari libertà di fruizione dei diritti costituzionalmente garantiti). Cfr. A. SPADARO, 2008, pp. 163-165.

tà, senza imporre una omogeneità assoluta di convinzioni ideologiche o di modi di vita”²⁰¹.

La laicità, vista come regola della diversità sociale, ha un ruolo di mediazione del diritto con l’obiettivo di evitare che un unico sistema di valori - anche se preminente all’interno del Paese e provvisto di un forte consenso sociale - possa caratterizzare le istituzioni statali, modificandole in uno strumento di diffusione di alcune specifiche convinzioni o credenze religiose di una sola parte della porzione dei cittadini, anche se numericamente significativa²⁰².

In un’epoca, come quella contemporanea, - che, come già detto più volte, si caratterizza a partire dai fenomeni della globalizzazione, quali la diversità culturale, religiosa, di pensiero, compresi i rispettivi relativismi e la crisi economica - i processi di adattamento normativo, fondamentali affinché l’ordinamento giuridico dia risposte maggiormente adeguate ai bisogni sociali emergenti - anche spiritualmente qualificati -, si mostrano ancora più complessi a causa delle ricorrenti resistenze sociali al cambiamento, della difficoltà di individuazione di un sufficiente livello di soddisfazione delle esigenze avvertite, del conflitto tra la tutela dei nuovi diritti e la tutela delle identità in maggior misura presenti nel tessuto sociale. Nonostante questo, il riconoscimento di regole giuridiche, valide per tutti i cittadini e sostenute da un sufficiente livello di consenso sociale, costituisce un risultato molto importante per garantire la stabilità del sistema sociale nel suo complesso, considerando anche la capacità del diritto di contenere i costi della convivenza che sono invece innalzati dalla diversità delle culture e religioni.

Nell’esercizio della sua funzione di intermediazione, lo Stato laico, senza escludere l’importanza delle numerose “verità ideali” socialmente rilevabili, in rapporto alla tolleranza, si definisce impreparato a verificarne la fondatezza, per questo delega il compito di definizione e di proposta dei valori che riguardano la spiritualità e la immaterialità ai soggetti idealmente pertinenti - fra le quali si annoverano le religioni e i movimenti atei, liberi di agire nel pluralismo e di dare consigli e suggerimenti ai responsabili delle istituzioni pubbliche, perfino in tema di gestione del benessere collettivo²⁰³.

La laicità delle pubbliche istituzioni, in questo modo, consente che i contributi positivi delle religioni siano riconosciuti verso l’obiettivo costituzionale della promozione della persona umana²⁰⁴. Ciò perché “la democrazia è lo spazio pubblico entro cui tutti i cittadini, credenti, non credenti e diversamente credenti confrontano liberamente le loro opinioni e vivono i loro stili morali di vita, che sono riconosciuti

²⁰¹ Così V. TOZZI, 2007a. Non va dimenticato, inoltre, che l’intreccio tra fede e politica, per quanto inevitabile nella realtà contemporanea, deve escludere, aprioristicamente, una inaccettabile identificazione tra precetto religioso e norma civile, in conseguenza della quale si negherebbero ai cittadini le più diverse opzioni di libertà in ambito fideistico e in termini di scelte personali di vita. Cfr. G.B. VARNIER, 2006a, pp. 88-89.

²⁰² Così N. COLAIANNI, 2002b, pp. 227-262.

²⁰³ La “laicità delle regole”, così concepita, impone che ciascuna proposta ideale, portatrice di una specifica concezione del bene comune, si confronti liberamente con le altre, al fine di fondare il discorso politico sulla sincera e critica individuazione della soluzione più opportuna per la collettività, soprattutto in termini di compatibilità con l’esigenza di neutralità rispetto ai particolarismi ideali promossi dai diversi gruppi sociali. Cfr. S. FERRARI, 2008, pp. 321-326.

²⁰⁴ G. DALLA TORRE, 2003, pp. 287-289; F. PIZZETTI, 1996, pp. 23-ss.

come diritti tramite procedure consensuali di decisione, senza che prevalgano in modo autoritativo talune credenze o convincimenti su altri”²⁰⁵.

In conseguenza di tutto ciò, lo Stato democratico, a partire da una giusta interpretazione e attuazione dei principi costituzionali che riguardano le libertà fondamentali (artt. 2, 3, 4, 19, 20 e 21 Cost.), non concede benefici ad un particolare indirizzo religioso o ateo, ma si limita, solamente, a considerarli a partire dal valore ideale che i cittadini gli attribuiscono, facilitando in questo modo la pacifica convivenza di verità parziali e non assolute, e di un dialogo continuo fra la diversità delle posizioni etiche maggiormente presenti nelle società²⁰⁶. Il compito dello Stato, quindi, attraverso il legislatore è quello di “poter tradurre nel vissuto quotidiano ed effettivo delle democrazie contemporanee il nobile anelito del maggior rispetto possibile per le più diverse culture”²⁰⁷. Per questo motivo le credenze relative alla coscienza religiosa e ai convincimenti non religiosi, anch’essi risultati dei personali e liberi percorsi di sviluppo delle idealità, beneficiano di pari dignità²⁰⁸, nel senso che sono da considerare infondate eventuali diversità di trattamento giuridico - sia per i singoli, che per le collettività - a partire da giudizi di maggior merito di uno specifico orientamento ideale²⁰⁹.

Tutto ciò può facilitare lo sviluppo e l’affermazione di una regola condivisa, conseguenza di un equilibrio e di una mediazione tra diversi valori ed interessi, al fine di individuare un minimo comune denominatore di principi e di posizioni²¹⁰, fondamentali alla compresenza in una società democratica caratterizzata dalla diversità culturale, religiosa e dalle credenze non religiose²¹¹. In una società pluralistica, gli interessi sociali, individuali e collettivi, e l’interesse generale sono destinati ad unirsi per la composizione del conflitto sociale e per il conseguimento di una sintesi bilanciata tra la pluralità delle istanze ideali, attraverso l’affermazione di una volontà politica generale nell’ordine normativo dello Stato²¹².

In questo senso, rappresenta un atteggiamento politico indispensabile per un sistema sociale che cerca delle regole per la convivenza tra i cittadini e la conciliazione tra i diritti dei singoli - nel nostro caso a partire dal diritto alla diversità culturale, religiosa e di credenza non religiosa degli studenti della scuola pubblica - e il diritto della

²⁰⁵ Così G.E. RUSCONI, 2006, p. 50.

²⁰⁶ A. BARBERA, 2007, p. 89.

²⁰⁷ Così S. BERLINGÒ, 2008, p. 45.

²⁰⁸ In questi termini, “la disciplina dei fatti religiosi non dovrebbe differire dalla disciplina degli altri casi particolari collegati ai convincimenti interiori se non per gli aspetti funzionali alle particolarità del fenomeno religioso”. Così G. DI COSIMO, 2000.

²⁰⁹ R. BOTTA, 1994, evidenzia come la vocazione laica e quella religiosa delle coscienze individuali sembrano “aver conquistato il diritto ad una uguale tutela, quali manifestazioni di situazioni esistenziali dell’uomo e capisaldi irrinunciabili dello sviluppo della sua personalità”.

²¹⁰ In questo senso, la tendenza a voler proporre una continua contrapposizione tra morale laica e sentimento religioso, quale ostacolo principale all’individuazione di un patrimonio comune, deve ritenersi essere un falso problema, in quanto anche i sostenitori dell’ateismo si fanno, attualmente, interpreti di precise richieste di un’etica condivisa. In dottrina ne è convinto G.B. VARNIER, (a cura di), 2008, p. 45.

²¹¹ L’integrazione delle alterità è un fenomeno che appartiene alle dinamiche sociali delle società contemporanee, le quali si attivano per l’autocomprensione delle realtà rivelatrici della loro dimensione evolutiva. Per approfondimenti M. RICCA, 2008, pp. 129-146.

²¹² I. VECCHIO CAIRONE, 1989.

società, il riconoscimento delle diversità, dei differenti patrimoni culturali e religiosi, maggiormente presenti nella società²¹³.

L'apertura dell'ordinamento democratico italiano alla discussione tra i differenti orientamenti ideali "costituisce il punto di partenza, il presupposto indispensabile per favorire la pluralità stessa di opinioni da mettere a confronto, verificandone il rigore argomentativo. Insomma, in regime di autentica democrazia, non si tratta d'essere relativisti, ma semplicemente d'essere tolleranti. Sottolineare questa differenza può rivelarsi molto utile; perché, a fronte di un disperato scetticismo, consente di introdurre una nota - positiva - di fiducia nella possibilità di offrire contributi al progresso spirituale e materiale dell'umanità"²¹⁴ e ai segni di stabilità della convivenza garantita dalle leggi.

A partire dalle considerazioni sovraespresse nel presente paragrafo, possiamo affermare che il contributo fornito dalla laicità nell'attuazione dei meccanismi organizzativi che sottendono al buon funzionamento della democrazia contemporanea è molto importante, in quanto il rispetto degli interlocutori, l'ascolto delle loro richieste e l'assunzione di queste ultime come elementi che identificano i bisogni sociali reali costituiscono modalità intelligenti di gestione della vita in comune. In altri termini la presenza della diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose suggerisce, l'adozione di un metodo autenticamente laico, al fine di promuovere una *forma mentis* orientata verso un più ampio e possibile bene comune²¹⁵.

Uno dei primissimi ambiti in cui la neutralità delle strutture pubbliche dovrebbe consentire ampia diffusione alla varietà degli orientamenti ideali rilevabili nella società è quello dell'istruzione delle giovani generazioni; ciò soprattutto a partire dal ruolo della scuola come spazio pubblico privilegiato per la formazione dei nuovi cittadini²¹⁶, grazie alla sua indiscussa vocazione ad incidere sullo sviluppo della personalità umana, promuovendo l'attitudine all'uso equilibrato della capacità critica, all'espressione delle proprie convinzioni individuali e alla partecipazione intenzionale e consapevole alla vita comunitaria²¹⁷. Tutto ciò a partire dalla convinzione che l'esposizione, da parte degli studenti, a un sistema di istruzione qualitativamente ricco ed articolato possa consentire un atteggiamento di libero esercizio dei diritti fondamentali e di adempimento dei doveri, così come prescritto dall'art. 2 della Costituzione italiana.

²¹³ Cfr. G. DAMMACCO, 2008, p. 83.

²¹⁴ S. DOMIANELLO, 1999, pp. 34-35.

²¹⁵ Cfr. P. CONSORTI, 2009, pp. 378-380.

²¹⁶ La realizzazione di un processo educativo completo e di qualità non può non avere nella scuola il "luogo" monopolizzatore, se non insostituibile, per la formazione dei giovani. Una funzione, peraltro, che si è rivelata essere principale, rispetto a quella esercitata (in alternativa e in concorrenza) da altre agenzie educative, quali le Chiese e le famiglie. Cfr. S. FERRARI e I.C. IBAN, 1997, pp. 107-110.

²¹⁷ Per molti autori soltanto la scuola pubblica, nella sua ispirazione laica, può proporsi come palestra di confronto, di dialogo e di modello di convivenza democratica. Ovvero, essa è il "luogo" che garantisce il diritto allo studio in modo conforme alle prescrizioni costituzionali, che favorisce la convivenza tra culture diverse e la coabitazione tra etnie e condizioni sociali differenti, che può porre le basi per la costruzione di un progetto solidale e pacifico di società. Cfr. N. COLAIANNI, 2006, pp. 151-163; R. PARRI, 2006, pp. 13-14. Si veda anche C. CARDIA, 2009b, p. 23, ove insiste sulla positività insita nella laicità, che "è apertura, inclusività, desiderio di conoscenza dell'altro e delle sue idee, è strumento di arricchimento reciproco, non di diffidenza e contrapposizione".

In questo senso è da ritenersi compito dell'istruzione pubblica l'educazione alla conoscenza delle diversità culturali, religiose e delle convinzioni non religiose, all'abitudine a considerare l'uguale dignità degli esseri umani e alla libertà delle convinzioni ideali - anche ateistiche e agnostiche - ritenute, dai singoli come dalle formazioni sociali, meritevoli di considerazione e adesione²¹⁸.

6.3.2. Autonomia delle istituzioni scolastiche, pluralismo ideale e soddisfacimento delle richieste di riconoscimento delle diversità culturali e religiose

La volontà di approfondire il tema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche in rapporto al pluralismo ideale e alle richieste di riconoscimento delle diversità culturali e religiose, trova la sua genesi nel pensiero espresso da Damiano in riferimento alla proposta di individuare nell'autonomia scolastica uno strumento per realizzare un insegnamento della religione aperto al dialogo tra le diverse culture, religioni e convinzioni non religiose²¹⁹. Oltre a ciò ho ripreso nuovamente e tratto alcuni spunti dall'articolo "Ateismo, neutralità dell'istruzione pubblica e pluralismo delle opzioni formative" di Marco Parisi apparso nella rivista Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica, n. 1, aprile 2011.

La materia dell'istruzione costituisce, sotto diversi punti di vista, uno dei settori al centro del confronto politico che, da alcuni decenni, è in corso di realizzazione in Italia²²⁰. La formazione e l'educazione degli studenti e delle giovani generazioni, rappresentano specifici ambiti di intervento della scuola pubblica che, più di altri, hanno evidenziato la complessità delle innovazioni organizzative a partire dai primi anni Novanta, nella prospettiva di attuare i principi costituzionali - annoverati negli artt. 2 e 5 della costituzione italiana - legati alle azioni di riconoscimento e di valorizzazione del pluralismo e della diversità sociale.

La volontà politica di introdurre nell'ordinamento giuridico italiano una serie di innovazioni normative, si è concretizzata con l'approvazione di alcuni provvedimenti aventi come obiettivo quello di promuovere le diversità e la realizzazione dell'autonomia nelle decisioni, nella gestione del mondo dell'istruzione in riferimento alle concrete e differenti esigenze del territorio nazionale²²¹. In questo senso,

²¹⁸ R. MAZZOLA, 2005, p. 197.

²¹⁹ E. DAMIANO - R. MORANDI, (a cura di), 2000, p. 228.

²²⁰ Nel solco della crisi del regionalismo italiano (accusato di essere stato soffocato da una logica e da una pratica centralistica e partitocratica, che non sembrano aver permesso ai governi locali la libera espressione di un proprio indirizzo politico a livello territoriale, in autonomia rispetto a quello stabilito in sede nazionale), si è determinato un moto riformatore mirante a proporre un potenziamento delle articolazioni territoriali. In questa prospettiva, sono state attuate, con l'adozione della riforma costituzionale del 2001 (legge 18 ottobre 2001, n. 3), alcune disposizioni che delineano una diversa distribuzione del quadro globale delle funzioni sovrane, con una decisa valorizzazione, in senso federalistico, dei compiti ascritti alle autonomie locali e funzionali. Su questi temi, e sul dibattito in ambito ecclesiastico, cfr. P. LILLO, 1996, pp. 577- ss.; V. TOZZI, 2005, pp. 245- ss.

²²¹ Ciò in virtù della circostanza per cui, negli ultimi venti anni, si è fatta strada la convinzione che potessero acquisire spazi di autonomia, non ricadenti nel tradizionale circuito politico-rappresentativo, anche soggetti investiti di funzioni di interesse generale, quali gli istituti d'istruzione. Cfr. A. SANDULLI, 2003.

l'innovazione legislativa più significativa è rappresentata dalla legge 15 marzo 1997 n. 59²²², per mezzo della quale, si è cercato di superare la logica precedente della concentrazione dei compiti e delle funzioni amministrative dell'autorità statale, realizzando il processo di autonomia delle istituzioni scolastiche, alle quali è stata riconosciuta la personalità giuridica (art. 21 legge n. 59/1997).

Ciò che a noi interessa in modo particolare è che con il riconoscimento dell'autonomia in favore delle istituzioni scolastiche, si è individuato un importante strumento per soddisfare le esigenze relative alle diversità ideologiche e culturali, nonché alle richieste identitarie legate alle diverse particolarità territoriali. A conferma di quanto detto, la riforma del Titolo V della Carta costituzionale, riferendosi in termini specifici al testo dell'art. 117 della Costituzione, all'autonomia degli istituti scolastici, ha attribuito rilievo costituzionale alle esigenze di autogoverno gestionale ed organizzativo dell'istruzione. Infatti, l'autonomia delle istituzioni scolastiche viene considerata come un principio di valore sostanziale che, trovando un fondamento diretto nella Costituzione, si colloca come vincolante nei confronti sia del legislatore nazionale sia di quello regionale, liberandolo di un potere normativo smisurato²²³. In questo modo si è determinata una forte garanzia a beneficio dell'autonomia delle scuole, le quali, sostenute dai pericoli che possono derivare da una eventuale adozione di norme limitatrici del loro statuto di autogoverno, sono state messe nella condizione di regolare l'offerta dei servizi educativi in relazione alle diverse esigenze didattiche della propria utenza. L'istituto scolastico autonomo si è presentato, così, come lo strumento organizzativo prevalente per l'esercizio della funzione docente e della libertà di insegnamento, assicurando, nello stesso tempo, la sostanziale laicità del servizio pubblico dell'istruzione e la sua vocazione ad offrire attività didattiche che permettano di soddisfare la varietà delle richieste di riconoscimento culturale, religioso e delle convinzioni non religiose socialmente rilevanti²²⁴.

Tutto ciò è attuabile grazie ad una equilibrata coordinazione con i quesiti del processo di decentramento amministrativo, nella prospettiva organizzativa secondo cui l'autonomia dell'istituto scolastico è orientata ad acquistare consistenza grazie ad un costante confronto dialettico con gli attori sociali - nell'ampia varietà della loro caratterizzazione ideale - e con le istituzioni locali²²⁵.

La scelta di nuove modalità istituzionali di organizzazione dell'istruzione, finalizzate a soddisfare, nell'offerta dei servizi educativi, le richieste che provengono dalla presenza nella società di un insieme di culture, di proposte fideistiche e di approcci nei confronti della trascendenza, ha incoraggiato il progressivo superamento della rigida omogeneità dei programmi scolastici e della uniformazione delle metodologie formative²²⁶. A partire da queste premesse positive si è pertanto proseguito nel pro-

²²² Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

²²³ P.G. RINALDI, 2004, pp. 90-91.

²²⁴ Cfr. C. MARZUOLI, 2005, pp. 70-71.

²²⁵ L'autonomia scolastica, nella sua effettiva realizzazione, è tenuta ad operare nel rispetto delle funzioni delegate alle regioni e dei compiti trasferiti agli enti locali, già ai sensi degli artt. 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998 n. 112, dovendo interagire con questi soggetti istituzionali, al fine di garantire un servizio in grado di soddisfare l'ampia varietà delle esigenze individuali. Cfr. C. MARZUOLI, 2002, pp. 125-126.

²²⁶ Questa impostazione, fondata sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, mira, in sostanza, alla "destatalizzazione" dei servizi educativi, con il netto superamento della "scuola ministeriale". Ovvero, di un modello d'istruzione basato su un rigido apparato piramidale, volto ad esaltare

cesso di riforma che ha coinvolto sempre il mondo dell'istruzione, ad adottare innovazioni normative finalizzate alla definizione di una più efficace protezione del pluralismo ideale e culturale²²⁷. In questa direzione, nel riconoscimento della personalità giuridica in favore delle istituzioni scolastiche, la legge n. 59/1997, al comma 9 dell'art. 21, ha indicato come l'autonomia didattica ad esse attribuita sia "finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà d'insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere"²²⁸. Pertanto, l'autonomia delle scelte didattiche si è concretizzata

nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti (art. 21, comma 9, legge n. 59/1997).

La tendenza a realizzare un servizio educativo pubblico che fosse nella condizione di poter soddisfare le esigenze di un sempre più marcato pluralismo culturale, religioso e ideale ha, in seguito, ricevuto una spinta ulteriore con l'adozione del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275²²⁹. In tale provvedimento, infatti, l'art. 1, comma 2, ha previsto che l'autonomia scolastica venga a prospettarsi come "garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale", realizzandosi "nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo".

Di seguito, in concordanza con tale indirizzo normativo, l'art. 3, comma I, del Regolamento sull'autonomia delle scuole, stabilisce che ogni istituzione educativa

l'esigenza di uniformità di tutti i processi formativi. Invece, la scelta legislativa di affidamento della gestione del servizio d'istruzione a ciascuna scuola, dotata di un sufficiente ambito di autonomia, è espressiva di una cultura fondata sulla responsabilità e sull'autogoverno delle realtà socio-amministrative, richiedente, in capo ai soggetti erogatori delle prestazioni scolastiche pubbliche, una specifica capacità di gestione dei processi educativi e una sufficiente diversificazione dell'offerta didattica. Cfr. G.C. DE MARTIN, 2005, pp. 94-96.

²²⁷ Questa esigenza veniva, peraltro, evidenziata proprio dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, che nella circolare n. 73 del 2 marzo 1994 (*Proposte e iniziative per l'educazione interculturale. Dialogo interculturale e convivenza democratica. L'impegno progettuale della scuola*), si è posto la preoccupazione della creazione, nel contesto educativo scolastico, di un clima relazionale e di dialogo, sollecitando la promozione della valenza interculturale delle varie discipline e delle attività interdisciplinari. In questo senso, nel documento si ricorda come l'intento di educare all'interculturalità implichi la disponibilità, da parte di tutte le componenti del processo educativo (studenti e docenti), a conoscere e valorizzare le diversità, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà. Si veda anche G. FAVARO, 2003, pp. 133-134.

²²⁸ Ciò nella convinzione che le proposte educative erogate dai soggetti pubblici possano convergere verso l'obiettivo della valorizzazione e della garanzia del diritto ad una istruzione completa, in una dimensione complessiva di crescita, che possa essere l'esito anche dell'azione sinergica e della collaborazione tra le diverse comunità educative (famiglia, istituzioni religiose, scuole pubbliche). Cfr. A. BETTETINI, 2005, pp. 53-54.

²²⁹ Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

debba predisporre, “con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell’offerta formativa”, da intendersi come il “documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche”, per mezzo del quale viene posta in essere “la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia”. Più precisamente, al comma II dell’art. 3, viene chiarito che, attraverso il Piano dell’offerta formativa, vengono mostrate le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle diverse realtà locali, in modo da permettere agli attori educativi di identificare e considerare le diverse scelte metodologiche e formative, richieste dai gruppi di minoranza di diverso orientamento ideale. Questa norma è apparsa importante perché ha confermato la validità delle scelte didattiche coerenti con il Piano dell’offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica²³⁰. Allo stesso modo, nel Regolamento in questione si è prevista la possibilità di scelte specifiche, coerenti con l’indirizzo formativo promosso dalla scuola, per le metodologie e gli strumenti didattici impiegati, inclusi i libri di testo (art. 4, comma V, D.P.R. n. 275/1999). Nel contempo, poi, si è permessa l’opzione di eventuali adeguamenti del calendario scolastico, in relazione a specifiche esigenze - anche religiose - della comunità scolastica, e relativamente agli indirizzi autonomistici promossi dal Decreto legislativo n. 112/1998, si sono legalizzate modalità differenziate di impiego dei docenti, adeguate ad eventuali diversità di scelte metodologiche ed organizzative scaturite dal Piano dell’offerta formativa (art. 5, comma IV, D.P.R. n. 275/1999)²³¹.

L’importanza dell’adozione della legge 28 marzo 2003 n. 53 è stata confermata dalla scelta legislativa che aveva come obiettivo quello di definire le disposizioni per favorire, soprattutto negli istituti pubblici d’istruzione la possibilità di concretizzare attività integrative per soddisfare le richieste derivanti dalla diversità culturale, religiosa, ma anche, areligiosa, registrate nel contesto scolastico²³². Tale provvedimento, infatti, ha previsto, agli artt. 1 e 2, l’attivazione di piani di studio personalizzati, nel rispetto dell’autonomia scolastica e della valorizzazione della persona umana, con l’obiettivo di permettere l’integrazione della trasmissione dei saperi tradizionali con le particolarità culturali di gruppi etnici e culturali, oltre che di realtà locali specifiche²³³. La concretizzazione di queste scelte formative, che avrebbe come scopo quello di offrire un modello educativo di carattere laico e pluralista, sembra contribuire, in modo positivo, per la creazione nei giovani studenti, di una coscienza critica, che permetta di elaborare le informazioni educative ricevute, al fine di ricostruire i significati di ciò che si è appreso secondo una logica di rispetto delle diversità, di promozione della solidarietà, di riconoscimento dell’uguaglianza e della dignità delle persone²³⁴, indi-

²³⁰ In dottrina, R. MAZZOLA, 2005, p. 202, esprime una valutazione positiva rispetto alle innovazioni normative introdotte, evidenziando come la riforma della scuola dell’obbligo in una direzione più marcatamente autonomistica, sottratta alla rigidità propria degli schemi connessi al pregresso centralismo amministrativo, possa rispondere positivamente alle istanze di interculturalità e di varietà dell’offerta didattica, sollecitate dalle contemporanee società pluralistiche.

²³¹ A. POGGI, 2000, sottolinea l’attitudine di tali disposizioni nel promuovere l’attivazione di un clima di dialogo e di scambio interculturale tra le diversità ideali presenti nella società e nelle scuole.

²³² Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

²³³ Si consenta il rinvio, per indicazioni aggiuntive sul punto, a M. PARISI, 2008c, pp. 109-ss.

²³⁴ P. DI GIORGI, 2004, pp. 111-112.

pendentemente dalla varietà dei messaggi ideali, anche di matrice areligiosa, di cui ogni persona può essere testimone.

I passaggi del percorso di riforma del sistema scolastico pubblico, ispirato notevolmente al *proprium* dell'autonomia, sottolineano il valore di un insieme di disposizioni che mirano alla valorizzazione della diversità delle convinzioni non religiose e ideologiche nella loro ampia complessità, grazie alla definizione di precise coordinate di politica educativa attraverso le quali le istituzioni scolastiche hanno la possibilità di rendere esecutiva l'autonomia didattica. Allo stesso modo, l'utilizzo di specifiche azioni per la diversificazione delle politiche scolastiche, in ragione della possibile diversità etnica e culturale degli allievi, sembra essere essenziale per sostenere la centralità del principio di laicità statale, che ammette il rispetto di qualsiasi orientamento ideale e spirituale da parte dello Stato e delle sue istituzioni²³⁵.

In altri termini, il rafforzamento dell'autonomia dei singoli istituti scolastici ha permesso una maggiore flessibilità e ricchezza di contenuti ideali e culturali nella distribuzione dei servizi educativi²³⁶, incoraggiando una diversa struttura dell'offerta formativa pubblica che, sempre nel rispetto della logica della promozione delle scelte autonomistiche esplicitate dagli artt. 5 e 117 della Costituzione italiana, potrebbe contribuire fortemente al conseguimento della promozione delle diversità culturali, religiose e delle convinzioni non religiose e ad un più ampio sviluppo della personalità umana. Sembra, a questo punto, essere chiara l'inclinazione ad affermare un pluralismo scolastico strutturato, anche per quel che concerne il servizio pubblico dell'istruzione, sulla compresenza di una molteplicità di istituti scolastici dotati di sempre maggior autonomia, tra i quali si instaurano rapporti di collaborazione e nello stesso tempo di competizione, in funzione anche delle scelte degli studenti e delle loro famiglie delle prestazioni educative e delle loro preferenze di natura ideale²³⁷.

²³⁵ M. DELLA MORTE, 2006, pp. 212-213.

²³⁶ Può ben dirsi che l'uniformità e il ridotto numero di opzioni formative alternative, quali caratteristiche proprie della pregressa articolazione del sistema scolastico pubblico, non solo non consentivano un coinvolgimento significativo delle famiglie e dei singoli discenti nel mondo della scuola, ma assegnavano ai diretti fruitori delle prestazioni educative un ruolo marginale. Invece, l'avvento dell'autonomia scolastica, sia a livello di legislazione ordinaria che con un esplicito riconoscimento costituzionale, ha permesso l'individuazione di opzioni formative differenziate e calibrate rispetto alle specificità ideali rilevabili nel contesto scolastico. Ciò, di conseguenza, ha reso effettiva la realizzazione di una offerta formativa rispettosa delle esigenze dei singoli destinatari dei servizi d'istruzione, favorendo la diversificazione delle proposte culturali, coerentemente con i principi - costituzionalmente tutelati - di democrazia, partecipazione, pluralismo e libertà della scuola. In argomento cfr. M. PARISI, 2008b, pp. 843-844.

²³⁷ Tuttavia, le implicazioni derivanti dalla segnalata tendenza alla competizione tra diversi istituti di istruzione, sulla base delle scelte ideologiche effettuate dall'alunno-consumatore del servizio, non sembrano essere tutte positive. Infatti, l'introduzione di una severa e competitiva logica di mercato nel campo dell'istruzione potrebbe, paradossalmente, portare, soprattutto nelle fasi di contrazione economica e di difficoltà di bilancio per le finanze statali, gli utenti dei servizi educativi a preferire le scuole private. Ovvero, questa tendenza al pluralismo dell'offerta formativa pubblica, pur se positiva, potrebbe condurre al superamento della distinzione tra scuole pubbliche e scuole private, determinando le condizioni per una efficiente possibilità di espansione solo in vantaggio della proposta educativa privata. Ciò soprattutto ove si consolidi la (già diffusa) convinzione per cui solo gli istituti privati di istruzione sarebbero in grado di fornire prestazioni efficienti e di buon livello didattico. Rispetto a tale prospettiva, un valido deterrente potrebbe essere costituito dall'esercizio di una equilibrata azione regolativa dello Stato (ispirata dalla irrinunciabile centralità dei canoni della neutralità e della non identificazione ideologica) nel settore

6.3.3 Educazione laica, insegnamento religioso ed ateismo: quali prospettive?

In questi ultimi anni, la laicità delle istituzioni educative pubbliche dell'Italia è stata spesso al crocevia del dibattito politico sia per le richieste interculturali date dalla forte presenza di allievi di fedi religiose diverse da quella socialmente dominante, sia per la complessità e problematicità della legislazione riferita all'insegnamento della religione cattolica già descritta in precedenza.

Secondo Parisi²³⁸ in un quadro sociale sempre più permeato dal pluralismo culturale religioso e dalle convinzioni non religiose, le differenze interne alla conservazione dell'attuale disciplina dell'insegnamento religioso, sia a livello di legislazione, sia a livello di definizione normativa ordinaria, potrebbero essere temperate attraverso l'istituzione di un corso di cultura religiosa, affidato alla gestione scolastica pubblica, e, in quanto tale, contraddistinto dai caratteri dell'obiettività e della laicità. In altri termini, nell'ambito delle libere attività complementari²³⁹, finalizzate a caratterizzare l'autonomia scolastica come uno strumento per il miglioramento complessivo del servizio pubblico dell'istruzione, potrebbe trovare spazio l'inserimento di una proposta educativa che abbia come obiettivo quello della conoscenza del fenomeno religioso nella concretezza e nella varietà delle sue manifestazioni, strutturata in modo tale da poter tenere conto anche delle scelte areligiose delle famiglie e degli alunni²⁴⁰.

In questo senso, dovrebbe ritenersi utile una attività di informazione di base, rivolta agli studenti, sul bagaglio di principi e di valori riferibili all'a-religiosità e all'indifferentismo religioso, in quanto l'acquisizione di tali conoscenze potrebbe renderli consapevoli della ricchezza intellettuale e dell'eredità culturale dell'ateismo, favorendo il superamento di preconcetti e di falsi stereotipi. In effetti, i pregiudizi sociali, radicati da tempo nei confronti delle posizioni areligiose, la paura illogica dell'ateismo, insieme ad una mancata differenziazione tra le attività di proselitismo in favore dell'ateismo e la mera proposta educativa riguardo alle tesi areligiose storicamente più note e consolidate, sembra abbiano contribuito ad ostacolare una adegua-

dell'istruzione, attraverso la fissazione di precise regole generali e di *standards* minimi, che dovrebbero essere rispettati da tutte le scuole, statali e private, nella organizzazione e nella erogazione dei servizi scolastici. Ovvero, andrebbe garantito che tutti gli istituti d'istruzione possano farsi carico dell'inveramento delle indicazioni contenute nell'art. 3 Cost., prospettando la creazione di uno spazio di espressione e di crescita sufficientemente libero dai vincoli di una qualunque ideologia, e l'evidenziazione dei valori del libero sviluppo della persona e del diritto-dovere di ognuno all'eguale partecipazione alla vita della società in una dimensione solidale. Cfr. T. DE MAURO, 2005, pp. 102-104.

²³⁸ M. PARISI, 2011, pp. 140-146.

²³⁹ Si tratta delle attività didattiche integrative, miranti ad una più completa formazione della personalità degli allievi, liberamente realizzabili già ai sensi dell'art. 167 del Decreto legislativo 16 aprile 1994 n. 297 (Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione), ma oggetto di una ulteriore e più attenta valorizzazione ad opera dell'art. 1, comma 2, del citato D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, nonché degli artt. 8 e 11 del Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59 (Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53).

²⁴⁰ Tale prospettiva è favorevolmente valutata da E. DI NUOSCO - F. RIMOLI, 2009, pp. 41 e ss.

ta considerazione dell'ateismo nei programmi della scuola pubblica, in chiave culturale.

Ora, secondo alcuni autorevoli autori, nell'ambito di un corso generale di cultura religiosa, la conoscenza dell'ateismo dovrebbe implicare, semplicemente, la sua presentazione come fenomeno culturale, storico e filosofico. Questo tipo di insegnamento, dalle caratteristiche formative, non dovrebbe esporsi sulla verità dell'ateismo, e non dovrebbe costringere gli studenti ad adottare tali forme di pensiero e di sentirsi associati con l'ateismo, nemmeno per indurli a mutare le pregresse convinzioni fideistiche. Questo perché la garanzia di un insegnamento di cultura religiosa, contraddistinto dai caratteri della generalità contenutistica e dell'obiettività metodologica, dovrebbe porsi in sintonia con la postura pluralista della scuola, concretizzando le condizioni per una costruttiva dialettica ideologica nell'ambito di una formazione scolastica più generale, in modo da evitare possibili occasioni di propaganda per la diffusione di un qualsiasi orientamento di fede o ideale.

L'obiettivo da perseguire dovrebbe pertanto essere quello di dare a tutti, credenti e non, una comprensione ed una valutazione dell'ateismo inteso come movimento intellettuale, identificando il suo sviluppo storico e le differenze delle sue connessioni, contemporaneamente alla descrizione delle principali correnti mondiali del pensiero religioso.

Inoltre, la proposta di uno spazio, nell'alfabetizzazione religiosa di base, per la comprensione delle posizioni culturali e filosofiche legate all'ateismo potrebbe anche permettere lo sviluppo di una sensibilità più sentita ed una superiore comprensione per le questioni relative alle relazioni tra pubblici poteri ed istituzioni religiose, e, nello specifico, ai rapporti tra Stato e Chiesa, al potere politico esercitato dalla religione nella nostra società²⁴¹, ed all'ascendente della religione sui mezzi di comunicazione²⁴².

Allo stesso modo, un adeguato approfondimento culturale sull'a-religiosità dovrebbe avere come effetto positivo quello di aumentare le curiosità intellettuali dei giovani studenti, di accrescere in loro il pensiero critico e libero, di contribuire a considerare le religioni in una prospettiva laica, e di realizzare, anche negli istituti di istruzione statali, il collegamento fondamentale, tra laicità, integrazione ed eguaglianza²⁴³.

²⁴¹ Cfr. E. VITALI (a cura di), 2005, pp. 53-56; G. ZAGREBELSKY, 2010, pp. 73-79.

²⁴² Il pluralismo ideale, quale cifra costitutiva della contemporanea forma democratica di organizzazione della convivenza sociale, implica l'esistenza di una reale libertà comunicativa, al fine di consentire ad ognuno di assumere posizione rispetto alle asserzioni con cui si è messi a confronto (e alle pretese di validità ad esse sottese). Alla luce di tale considerazione, la Corte costituzionale ha evidenziato come l'accesso ai mezzi di informazione, quale condizione fondamentale per la necessaria circolazione delle idee che è alla base dello Stato pluralista contemporaneo, deve essere il più ampio possibile, in modo tale che i media (soprattutto se chiamati a fornire un servizio pubblico, finanziato dalla fiscalità generale), nel consentire ai cittadini di compiere le proprie valutazioni sulla base di punti di vista e di orientamenti culturali di diverso segno, possano evitare atteggiamenti di parzialità. Su questi temi V. ANGIOLINI, 1998, pp. 671-684; F. BARZANTI, 2006, pp. 35-47; G. VAGLIO, pp. 343-ss.

²⁴³ Cfr. M. DELLA MORTE, 2007, p. 211. In una società pluralistica, la regolazione giuridica della convivenza non si realizza solo attraverso la creazione di norme di legge, ma la realizzazione dei diritti di libertà avviene anche per mezzo dei giudizi concreti sulle situazioni di fatto. Spetta, quindi, anche ai giudici, a tutti i livelli, il compito di individuare e rimuovere gli ostacoli sulla strada dell'eguaglianza dei cittadini senza distinzione di religione, ponendo in essere adeguate

Questo perché, come si è già accennato, uno degli obiettivi principali della scuola pubblica, insieme a quello dell'assimilazione di conoscenze di base per la vita di relazione, non può non essere la promozione della libera costruzione della personalità individuale, da realizzarsi appunto attraverso la conoscenza, il confronto e lo sviluppo dello spirito critico. Tale risultato è fortemente sperabile in quanto appare comprensibile non solo come esclusiva pretesa o obiezione d'ordine culturale, finalizzato ad una conoscenza abbastanza articolata della molteplicità delle posizioni ideali relativamente al tema della soprannaturalità, ma soprattutto ai fini della edificazione, anche attraverso il contributo delle istituzioni scolastiche, di una etica pubblica condivisa costruita sul riconoscimento di regole di diritto generale valide per tutti, credenti, non credenti e diversamente credenti²⁴⁴.

L'esposizione dei giovani studenti ad una ampia varietà di informazioni e di idee, che promuovano la conoscenza consapevole delle diversità ideologiche di qualsiasi segno, comprese quelle areligiose, deve ritenersi annoverato nei compiti e nelle funzioni dell'offerta pubblica d'istruzione. Sembra inoltre generalizzata la convinzione che le istituzioni scolastiche adempiano al dovere di erogare una istruzione di qualità, che possa essere collegata in modo efficace alla loro responsabilità di rendere compatibile la conoscenza dei formanti culturali della maggioranza con la proposta degli elementi distintivi del patrimonio morale, ideologico e spirituale di tutte le minoranze²⁴⁵.

Del resto, proprio l'aspetto più moderno e più attuale della laicità appare legittimare questa prospettiva, proponendo l'immagine della scuola pubblica "come luogo di formazione comune, dove l'incontro e la conoscenza di culture diverse educano alla convivenza, evitando così che il pluralismo diventi solo la registrazione della diversità o della distanza, e quindi l'anticamera del conflitto"²⁴⁶. Se operante in questa direzione, l'istruzione pubblica potrebbe favorire le condizioni per la realizzazione di una società democratica edificata sull'accoglienza delle diverse culture, religioni e convinzioni non religiose su un piano di parità e di rispetto, considerando l'idoneità della prospettiva educativa interculturale alla formazione di uno spirito pubblico caratterizzato dalla preponderanza dei diritti di cittadinanza, dalla protezione delle diversità, dalla partecipazione di tutti i cittadini alla vita pubblica, dal riconoscimento dei diritti individuali e collettivi di libertà²⁴⁷.



forme di tutela giurisdizionale per i diritti e per le libertà costituzionalmente garantite. Cfr. N. COLAIANNI, 2004, pp. 159-160.

²⁴⁴ G.E. RUSCONI, 2006, p. 72.

²⁴⁵ R. MAZZOLA, 2005, p. 199.

²⁴⁶ S. RODOTÀ, 2009, p. 64.

²⁴⁷ G. ZAGREBELSKY, 2007, pp. 26-29. Identiche considerazioni anche in R. BOTTA, "Le strutture per le attività sussidiarie gestite da confessioni religiose. Accreditamento, controlli, standard", in G. CIMBALO - J.I. ALONSO PÉREZ (a cura di), 2005, pp. 243-244, per il quale la tutela della neutralità costituisce un elemento essenziale per la tenuta di un sistema di istruzione plurale, che possa proteggere la formazione delle coscienze individuali conformemente a percorsi di libertà, preparare i cittadini alla convivenza civile e all'esperienza democratica, educare al rispetto delle diversità ideali e spirituali presenti nella società.

7. Diversità religiosa e convinzioni non religiose nell'organizzazione dell'istruzione pubblica

7.1. *Obiettivo specifico 3*

In questa sezione del rapporto di ricerca si vuol rendere ragione del terzo obiettivo specifico che concerne l'organizzazione scolastica, il ruolo che i curricula riservano alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose. Questo obiettivo verrà sviluppato seguendo tre sezioni.

1. Analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia e religione cattolica degli Istituti professionali di Stato.
2. Analisi dei riferimenti alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa (POF) degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia.
3. Analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie, degli approcci pedagogici utilizzati, delle implicazioni dei diversi attori dell'educazione.

7.1.1 Il perché della scelta degli Istituti Professionali di Stato

Differentemente dall'obiettivo uno e due, in cui si è indagato a livello generale, considerando il dibattito nazionale, il terzo obiettivo ha posto immediatamente in essere l'esigenza imprescindibile di circoscrivere il campo di indagine. Per questa ragione si è provveduto a formulare delle considerazioni coerenti con l'impianto stesso della ricerca per individuare degli Istituti scolastici come campo di ricerca.

Gli anni venti del nuovo secolo si aprono con una struttura demografica della provincia di Brescia, radicalmente, anche se prevedibilmente, diversa da quella dello scorso decennio, con un aumento delle iscrizioni degli studenti stranieri sempre più

rapida²⁴⁸. Secondo il report rappresentato nella tabella 1, le iscrizioni degli studenti stranieri della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Brescia, per l'anno scolastico 2010/2011, si distribuiscono in termini prevalenti negli Istituti professionali di Stato.

Ambito	N. Iscritti	Percentuale
Istruzione professionale	249	32.13%
Formazione professionale	226	29.16%
Istruzione tecnica	55	7.10%
Istruzione liceale	11	1.42%

Tabella 6. Report iscrizioni del gennaio 2011 degli studenti stranieri della secondaria di secondo grado della provincia di Brescia. Fonte USP Brescia.

Come verrà argomentato analiticamente nella sezione dedicata al quarto obiettivo specifico, la presenza degli studenti stranieri nelle scuole bresciane è un paradigma confermato. Questo fenomeno, correlato all'oggetto della presente ricerca, "il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nel sistema di istruzione italiano", mi ha condotto a scegliere come campo di ricerca gli Istituti professionali di Stato.

Al di là delle induzioni di carattere generale, che una ricerca suggerisce, il colloquio diretto con gli studenti degli Istituti professionali ha avuto il grande merito di aiutarmi a scoprire, al di là dei pregiudizi e delle mediazioni statistiche, la dimensione e la ricchezza umana presente, sottolineandone i valori e i disvalori e il desiderio di tutti di mettere alla prova i propri talenti. Nelle rappresentazioni sociali gli Istituti professionali, infatti, funzionano come il rifugio di quei ragazzi che non hanno voglia di studiare, che non sono portati per lo studio, a cui si vuol far fare qualcosa, dopo le medie e prima di andare a lavorare. L'esempio di quanto detto ci viene offerto da Giovanni, 17 anni, quando afferma:

[...] dopo le medie non avevo grandi ambizioni, pertanto non sapevo dove sbattere la testa e poi non sapendo che scuola frequentare ho chiesto un po' consiglio ai professori delle medie, cioè ho cercato di avere un'idea, di farmi un'idea [...] e quelli delle medie mi hanno detto semplicemente "abbiamo un giovane che non ha grandi [...] non è un Einstein", m'han detto di provare in una [...] in una scuola professionale [...] io ho provato, avevo scelto segretariato d'azienda [...] non ho trovato l'ambiente giusto, che stimolava, diciamo [...] l'aiuto a studiare [...] la prima volta ho abbandonato, la seconda volta che ho tentato di frequentare mi hanno bocciato.

Dall'altra parte per gli studenti che conoscono queste rappresentazioni sociali diffuse del sistema scolastico nel complesso e delle scuole professionali nello specifico, è evidentemente molto difficile sentirsi dire che è meglio per loro frequentare una scuola professionale. C'è poco da fare, il senso di sé ne rimane avvilito, il sentimento del proprio valore e delle proprie capacità si smorza nella sua tensione verso l'alto, si risiede su di sé e si sente atrofizzato. A questo punto l'ovvia conseguenza per chi, comunque, ha vitalità ed energie dentro di sé - benché diverse da quelle ritenute vincenti dalla scuola e da una buona parte della società - è quella di cercare un

²⁴⁸ A riguardo si veda anche R. MASSA - P. MOTTANA - M.G. RIVA, 1992.

riscatto di sé e del proprio valore in altre direzioni, in quelle consentite dagli interstizi lasciati liberi da quelle rappresentazioni sociali dominanti e diffuse e dalle istituzioni e agenzie sociali che le detengono. È come se di fronte ad esse una buona parte di questi giovani ne prendesse atto, le elaborasse e le accomodasse dentro di sé, dopo una fase di conflitto interno con il senso del proprio valore, con l'immagine di sé, e poi puntasse al meglio all'interno del recinto lasciatogli. Certo, a livello di critica sociale, questa è una responsabilità importante, perché di fatto si viene a configurare una situazione in cui il gatto sostanzialmente si morde la coda, e insieme in cui - a cose ormai fatte, a meccanismo ormai avviato - vengono scambiati gli effetti con le cause. Tuttavia, all'interno di quest'ottica interstiziale, sembra di poter affermare che va a tutto onere di questi giovani il loro desiderare, e cercare concretamente - come affermano - di fare al meglio il loro dovere nei confronti della società sognando un aiuto dalla società degli adulti:

sarebbe bello se loro dessero più la possibilità alle persone che hanno talento [...] una bella idea sarebbe quella che una persona che ha talento ed ha molta volontà potesse essere affiancata da una persona che ha già esperienze e quindi fare un lavoro presso una persona che ha esperienza e che mi può insegnare qualcosa di veramente importante (Marco, anni 17).

Il problema sta a monte, sta prima, sta nel perché la società avvalora per loro un destino scolastico verso le scuole professionali. E questo non tanto per l'istruzione professionale in sé, come si è già osservato, quanto per l'immagine sociale che circonda le scuole professionali, "sentite" come il gradino più basso, e di ben scarso valore, del sistema scolastico. C'è poco da fare, questi giovani, come tutte le persone, hanno bisogno di riconoscimento sociale, e quindi chi, pubblico amministratore o responsabile scolastico, voglia aiutare seriamente questi giovani o - motivazione altrettanto legittima - sostenere e/o incrementare il sistema delle scuole professionali, incentivando un maggior afflusso di giovani, non può che "orientarsi" a pensare ad una riorganizzazione totale. Quindi, occorre innanzitutto che i politici, gli intellettuali, gli amministratori e i responsabili della cosa pubblica - e la società nel suo insieme - si interrogino sulle proprie rappresentazioni sociali, smascherando i pregiudizi e gli stereotipi che il sistema porta con sé e si trascina dietro con inerzia, e che a partire da questa osservazione su di sé, da un serio e profondo lavoro che rimetta in discussione opinioni scontate, si creino degli spazi per rifondare, ristrutturare, riprogettare scuole in cui le nuove generazioni si possano sentire ben accolte da ciò che le generazioni che attualmente gestiscono la società hanno predisposto per loro, a loro vantaggio, con una nuova, rinnovata fiducia nel valore e nelle capacità, nelle modalità di pensiero e di intelligenza di cui i giovani sono portatori, a qualsiasi classe sociale appartengano. Occorre, se davvero si vuole aiutare questi ragazzi prima di tutto demistificare, smascherare questo meccanismo, fonte e conferma al tempo stesso di una certa rappresentazione sociale, che è diventato perverso perché ormai è entrato talmente in uso che lo si pratica automaticamente. Lo usano gli insegnanti della secondaria di primo grado quando alla fine della terza media procedono alla prassi di orientamento dei ragazzi, lo usano le varie associazioni e i vari consulenti per l'orientamento scolastico, lo usano gli insegnanti degli istituti professionali che ricevono i nuovi venuti dalle scuole media.

Si vuole ricordare ancora una volta - a rischio della ripetitività - che queste considerazioni vengono sviluppate a partire dall'osservazione dell'attuale "stato delle cose", quindi con la necessità di fare i conti anche con ciò che c'è, e non solo con ciò che sarebbe bello che ci fosse. È su questo piano che si esce dalla falsa coscienza di una posizione come quella sopra descritta, che configura l'atteggiamento tipico della società nei confronti della scuola professionale. È la rappresentazione sociale dominante che la società ha sviluppato nei confronti del nostro sistema scolastico, così come si è venuto a costituire con la legge Casati nel 1859 e poi con la riforma Gentile nel 1923, che occorre mettere in discussione. È ben vero che, come ogni rappresentazione sociale, quella che abbiamo descritto serve come guida al comportamento e come codice immediato di orientamento nella vita quotidiana, agli insegnanti o ai consulenti che devono orientare i giovani, ai genitori che devono decidere che posizione assumere circa il futuro auspicato per il proprio figlio, ai ragazzi stessi che devono scegliere cosa fare della propria vita dopo le scuole medie.

A mio giudizio è da questa realtà che è possibile, e importante, ri-apprendere che ogni persona umana è un valore in sé e che la ricchezza culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose della società sta anche e soprattutto nella diversità e unicità dei suoi studenti e cittadini, nonché nella capacità di non fermarsi alle apparenze, ma di spingere la ricerca al di là del confine-confino dei - pure indispensabili - dati numerici. Nella nostra attuale società è bene ricordare che non c'è posto per gli analfabeti, anche rispetto alle diversità religiose e orientamenti di pensiero. Per vivere nella società, occorrono prolungati ed efficaci investimenti educativi, che ci aiutino a comportarci responsabilmente anche in contesti di grande incertezza ed opportunità rappresentati dalla diversità delle culture, religioni e credenze non religiose di cui gli studenti degli istituti professionali fanno esperienza. Da questo punto di vista l'educazione, o se si preferisce l'istruzione con un *focus* sulla diversità culturale e religiosa è ormai un diritto fondamentale, al quale non è possibile derogare né rinunciare. Proprio questa irrinunciabilità ci rammenta l'antica massima pedagogica, secondo la quale per insegnare bene il latino a Giovanni è innanzitutto necessario conoscere bene Giovanni²⁴⁹.

7.2 Gli Istituti professionali di Stato nella scuola dell'autonomia

Prima di passare all'analisi del ruolo che occupano i temi della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle Indicazioni nazionali, Linee guida e programmi scolastici degli Istituti professionali di Stato, ritengo opportuno sintetizzare in termini di esclusività l'orientamento e l'organizzazione dei percorsi professionali con l'obiettivo di comprendere maggiormente il quadro in cui si colloca il lavoro di ricerca.

7.2.1 Gli ordinamenti

La recente riforma degli istituti professionali si annovera nel più ampio quadro dell'approvazione dei Regolamenti di revisione dell'assetto ordinamentale, organizza-

²⁴⁹ C.M. CIPOLLA, 1990.

tivo e didattico dei licei e degli istituti tecnici. Questo intervento normativo segna una tappa significativa della scuola secondaria superiore in Italia, punto di arrivo di un percorso di riforma avviato da più di dieci anni e primo riassetto organico dal 1923, anno della riforma Gentile. Certo la scuola non è rimasta immobile di fronte ai mutamenti sociali, economici e culturali e si è trasformata nel corso degli anni attraverso cambiamenti introdotti per via amministrativa o con sperimentazioni, alcune dal basso, altre “assistite” direttamente dal Ministero, ma senza un progetto sistematico: per queste ragioni, quella appena varata è apparsa ad alcuni osservatori un rioridino, piuttosto che una vera e propria riforma.

7.2.2 Le linee fondamentali

La legge 53/03 e il collegato decreto legislativo 226/05, recependo quanto stabilito dagli articoli 117 e 118 della Legge Costituzionale n. 3/01 circa le competenze dello Stato e delle Regioni in materia di istruzione e di formazione professionale, avevano previsto un sistema caratterizzato da un “doppio canale”: il sistema dei “licei” e quello dell’istruzione e della formazione professionale”, di esclusiva competenza regionale. Nella legge 53/03 il sistema dei licei comprende otto licei, di durata quinquennale. L’attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì la maturazione delle competenze mediante l’approfondimento delle conoscenze e l’acquisizione di capacità e di abilità caratterizzanti il Profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi stabilite a livello nazionale e di competenza dello Stato. I percorsi dei licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l’accesso all’università e all’alta formazione artistica, musicale e coreutica. Il titolo di studio ha valore ovviamente a tutti gli altri effetti e competenze previsti dall’ordinamento giuridico.

L’ammissione al quinto anno dà accesso all’istruzione e formazione tecnica superiore. I percorsi dell’istruzione e formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti, secondo quanto stabilito dal nuovo art. 117 della Costituzione, su base nazionale. Tali titoli e qualifiche costituiscono condizione per l’accesso all’istruzione e formazione tecnica superiore e consentono, se conseguiti al termine di percorsi di durata almeno quadriennale, di sostenere l’esame di Stato utile per l’accesso all’Università e all’alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa la frequenza di un apposito corso annuale.

La Legge 2 aprile 2007, n. 40, (art. 13 Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico professionale e di valorizzazione dell’autonomia scolastica) ha previsto una sostanziale revisione del quadro brevemente delineato. Il passaggio al nuovo ordinamento doveva slittare all’anno scolastico 2009/2010. In luogo dell’espressione “sistema dei licei” utilizzata dal Legge 53/03 e dal collegato D. L.vo 226/05, troviamo ora quella di “istruzione secondaria superiore” all’interno del quale vengono di nuovo collocati gli istituti tecnici e quelli professionali che, nel sistema definito dal precedente Governo, sarebbero dovuti confluire o nei licei “tecnologico” ed “economico” o nei percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale. “Fanno parte del sistema dell’istruzione secondaria superiore di cui al decre-

to legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 e successive modificazioni, i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui all'articolo 191, comma 2 del Testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore" (art. 13 c. 1). Di conseguenza, viene stabilita la cancellazione dei licei "economico" e "tecnologico" e il liceo artistico viene articolato in indirizzi. "Gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui al comma 1 sono riordinati e potenziati come istituti tecnici e professionali, appartenenti al sistema dell'istruzione secondaria superiore, finalizzati istituzionalmente al conseguimento del diploma" (art. 13 c. 1bis).

Gli istituti di istruzione secondaria superiore, ai fini di quanto previsto dall'articolo 3 del D.P.R. n. 275/99, "attivano ogni opportuno collegamento con il mondo del lavoro e dell'impresa, ivi compresi il volontariato e il privato sociale, con la formazione professionale, con l'università e la ricerca e con gli enti locali" (art. 13 c. 1bis).

Per quanto riguarda l'istruzione formazione professionale, di competenza delle Regioni, l'art. 13, c.1 prevede l'adozione da parte del Ministero della pubblica istruzione, d'intesa con la Conferenza unificata, di "apposite linee guida" per la realizzazione di "organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle regioni compresi in un apposito repertorio nazionale".

In questo senso l'art. 1, comma 622 della Legge n. 296 del 27 dicembre 2006 che ha elevato da quindici a sedici l'"obbligo di istruzione", prevede che l'istruzione impartita per almeno dieci anni "è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale della durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età". I ragazzi, dopo la scuola media e fino a 16 anni, dovranno dunque frequentare almeno un biennio obbligatorio nei percorsi liceali, tecnici o professionali o nei corsi di istruzione e formazione professionale triennale o quadriennale.

Il Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni in Legge 6 agosto 2008, n. 133, articolo 64, comma 4bis, ha modificato il comma 622, articolo 1, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, prevedendo l'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale, di cui al Capo III, del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e, sino alla completa messa a regime delle disposizioni ivi contenute, nei percorsi sperimentali, di cui all'Accordo quadro in sede di Conferenza Unificata 19 giugno 2003.

7.2.3 Il sistema di istruzione

La emanazione da parte del Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 dei Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali - registrati alla Corte dei Conti in data 1 giugno 2010 - segna la conclusione del percorso di riordino del secondo ciclo di istruzione. I regolamenti pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010, supplemento ordinario n. 128/L, sono ora identificati con numerazione progressiva: il Regolamento di riordino degli istituti professionali è contenuto nel D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87; il Regolamento di riordino degli istituti tecnici nel D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, e quello di riordino dei licei è contenuto nel D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89. I tre regolamenti di riforma della

scuola secondaria superiore sono dunque entrati in vigore dal 16 giugno e troveranno graduale attuazione a cominciare dalle prime classi del prossimo anno scolastico. Essi disegnano il nuovo volto della scuola secondaria superiore in Italia e costituiscono il frutto di un lungo percorso normativo - e politico - che ha attraversato le ultime quattro legislature. I nuovi Regolamenti sono attuativi della Legge n. 133 del 6 agosto 2008, conversione del Decreto legge 25.06.2008, n. 112 Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria, che all'art. 64, c 3 prevedeva "un piano programmatico di interventi volti ad una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili, che conferiscano una maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico" attraverso una serie di azioni tra le quali la "ridefinizione dei curricula vigenti nei diversi ordini di scuola anche attraverso la razionalizzazione dei piani di studio e dei relativi quadri orari, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali" (c. 4, b). Essi recepiscono inoltre quanto contenuto nella Legge 30.10.2008, n. 169 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università. I tre Regolamenti completano l'iter legislativo avviato dalla Legge del 28 marzo 2003, n. 53 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, con i decreti legislativi collegati²⁵⁰.

Ricordiamo che la Legge 2 aprile 2007, n. 40 Conversione in legge, con modificazioni del Decreto legge del 31 gennaio 2007 n. 7 recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese, aveva modificato il quadro delineato in precedenza, reintroducendo in particolare nel quadro dell'istruzione, accanto ai percorsi liceali, anche quelli tecnico e professionali²⁵¹.

7.2.4 La normativa

Il riferimento normativo imprescindibile per gli Istituti professionali di Stato è rappresentato dal D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico degli istituti professionali a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, converti-

²⁵⁰ In particolare, per quanto riguarda il secondo ciclo: il D.L.vo 15 aprile 2005, n. 76 (Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53; il D.L.vo 15 aprile 2005, n. 77 Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n.53; il D.L.vo 17 ottobre 2005, n. 226 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53 e il D. L.vo n. 17 ottobre 2005, n. 227 Norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della legge n. 53, del 28 marzo 2003.

²⁵¹ Rinvio al sito del MIUR per una consultazione più dettagliata dei tre Regolamenti (www.archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html). Ultimo accesso 20 gennaio 2013. In questa sede metteremo in evidenza i tratti più significativi degli istituti professionali.

to, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (Regolamento sui professionali)²⁵².

La Direttiva n. 65 del 28 luglio 2010 ha definito le Linee guida per gli istituti professionali, a norma dell'articolo 8, comma 6, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87. Il nuovo assetto Secondo i dati forniti dal Ministero, in Italia, in questo anno scolastico, studiano, in 1.425 istituti professionali, 547.826 alunni suddivisi in 25.445 classi. Attualmente sono 5 i settori di istruzione professionale, con 27 indirizzi. Con il riordino dell'istruzione professionale si intende riaffermare l'identità di questo tipo di scuola nell'ambito dell'istruzione superiore e i giovani dovranno acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per ricoprire ruoli tecnici operativi nei settori produttivi di riferimento. Il nuovo assetto si propone di superare la sovrapposizione con l'istruzione tecnica e di porre le basi per un raccordo organico con il sistema d'istruzione e formazione professionale, di competenza delle Regioni.

I nuovi istituti professionali si articolano in due macro settori: istituti professionali per il settore dei servizi; istituti professionali per il settore industria e artigianato. Ai due settori corrispondono sei indirizzi: Settore dei servizi: Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale; Servizi socio-sanitari; Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera; Servizi commerciali. Settore industria e artigianato: Produzioni artigianali e industriali; Servizi per la manutenzione e l'assistenza tecnica.

L'identità degli istituti professionali - D.P.R. n. 87/2010, Art. 2 - si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'Università e all'istruzione e formazione tecnica superiore. I percorsi degli istituti professionali hanno durata quinquennale e si concludono con il conseguimento di diplomi di istruzione secondaria superiore in relazione ai settori e agli indirizzi di cui agli articoli 3 e 4, con riferimento al profilo di cui all'articolo 1, comma 2, riguardante tutti i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione, nonché al profilo educativo, culturale e professionale, costituenti parte integrante del presente regolamento. L'insegnamento di scienze motorie è impartito secondo le Indicazioni nazionali relative al medesimo insegnamento dei percorsi liceali. Gli istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, ai fini del conseguimento, anche nell'esercizio dell'apprendistato, di qualifiche e diplomi professionali previsti all'articolo 17, com-

²⁵² È accompagnato da alcuni allegati: Allegato A. Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali. Allegato B, Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del settore Servizi Costituisce il riferimento per tutti gli indirizzi del settore servizi, che si articolano nel modo seguente: B1. "Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale". B2 "Servizi socio-sanitari". Articolazioni: "Arti ausiliarie delle professioni sanitarie, Odontotecnico" e "Arti ausiliarie delle professioni sanitarie, Ottico". B3 "Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera". Articolazioni: "Enogastronomia", "Servizi di sala e di vendita" e "Accoglienza turistica". B4 "Servizi commerciali" Allegato B, "Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del settore Industria e artigianato". Costituisce il riferimento per tutti gli indirizzi del settore industria e artigianato, che si articola nel modo seguente: C1 "Produzioni industriali e artigianali". Articolazioni: "Industria" e "Artigianato". C2 "Manutenzione e assistenza tecnica".

ma 1, lettere a) e b), inclusi nel repertorio nazionale previsto all'articolo 13 del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito, con modificazioni, dalla legge 2 aprile 2007, n. 40, secondo le linee guida adottate ai sensi del comma 1 dell'articolo medesimo. Agli istituti professionali si riferiscono gli istituti tecnici superiori secondo quanto previsto dal decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 86 dell'11 aprile 2008, con l'obiettivo prioritario di sostenere lo sviluppo delle professioni tecniche a livello terziario, mediante le specializzazioni richieste dal mondo del lavoro, con particolare riferimento alle piccole e medie imprese.

7.3 Diversità religiosa e convinzioni non religiose nelle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici

La fonte principale dei contenuti di questo paragrafo è rappresentato da una raccolta di documenti ministeriali²⁵³, disponibili sul sito del Ministero dell'Istruzione²⁵⁴, documenti che ho rielaborato mettendomi dal punto di vista dei lettori per capire che posto occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose all'interno delle indicazioni nazionali e linee guida della riforma delle scuole professionali.

7.3.1 Analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici

Istituto professionale servizi

La prima sezione oggetto dell'analisi riguarda la macro area dei servizi, essa si articola in quattro sezioni: servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale; servizi socio-sanitari (arti ausiliarie delle professioni sanitarie, ottico - odontotecnico); servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera (enogastronomia; servizi di sala e vendita e accoglienza turistica) e servizi commerciali.

In riferimento ai risultati di apprendimento generali, il profilo del settore dei servizi non menziona direttamente il tema della diversità religiosa e delle credenze non religiose. Tuttavia si rilevano numerosi riferimenti al tema della diversità culturale, quando si afferma che gli studenti, a conclusione del processo di studio, devono essere in grado di

riconoscere nell'evoluzione dei processi dei servizi le componenti culturali, sociali, economiche e tecnologiche che li caratterizzano, in riferimento ai diversi contesti, locali e globali; [...] cogliere criticamente i mutamenti culturali, sociali, economici e tecnologici che influiscono sull'evoluzione dei bisogni e sull'innovazione dei processi di servizio; [...] essere sensibili alle differenze di cultura e di atteggiamento dei destinatari, al fine di fornire un servizio il più possibile personalizzato; [...] sviluppare

²⁵³ Regolamenti di revisione e riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica il 15 marzo 2010.

²⁵⁴ Si veda: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html (ultimo accesso 20 gennaio 2013).

ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo.

Istituto professionale industria e artigianato

L'altra macro area è quella dell'indirizzo "Industria e artigianato" anche in questo caso a conclusione del periodo di studio gli studenti devono essere in grado di

riconoscere nell'evoluzione dei processi produttivi le componenti scientifiche, economiche, tecnologiche e artistiche che li hanno determinati nel corso della storia, con riferimento sia ai diversi contesti locali e globali sia ai mutamenti delle condizioni di vita.

Le materie

Nell'analisi delle Linee guida degli istituti professionali si è adottato il criterio metodologico: mettere in corrispondenza tra loro le conoscenze e le abilità, etichettandole con un titolo. Questo ha permesso di cogliere a colpo d'occhio gli argomenti che si riferiscono direttamente o indirettamente ai temi della diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose.

Lingua e letteratura italiana - primo biennio

Risultati di apprendimento:

Primo biennio	Conoscenze	Abilità
LINGUA		
Ascoltare e parlare	Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale.	Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, attraverso l'ascolto attivo e consapevole, padroneggiare la situazione di comunicazione tenendo conto dello scopo, del contesto, dei destinatari.
LETTERATURA		
Opere e autori	Opere e autori significativi della tradizione letteraria e cultura italiana, europea e di altri paesi, inclusa quella scientifica e tecnica.	Leggere e commentare testi significativi in prosa e in versi tratti dalla letteratura italiana e straniera.

Tabella 7. Analisi dei risultati di apprendimento lingua e letteratura italiana, primo biennio.

Secondo biennio	Conoscenze	Abilità
LINGUA		
Comunicazione scritta, orale e multimediale	Strumenti e codici della comunicazione e loro connessioni in contesti formali, organizzativi e professionali.	Ideare e realizzare testi multimediali su tematiche culturali, di studio e professionali.
Riflessione sulla lingua	Affinità e differenze tra lingua italiana ed altre lingue studiate.	Istituire confronti a livello storico e semantico tra lingua italiana e lingue straniere.
LETTERATURA		
Storia e cultura	Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi.	Individuare, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi.
Quinto anno	Conoscenze	Abilità
LETTERATURA		
Storia e cultura	Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi con riferimento al periodo studiato.	Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia ad oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento.
Autori, opere, testi	Testi di autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale nelle varie epoche.	Identificare relazioni tra i principali autori della tradizione italiana e altre tradizioni culturali anche in prospettiva interculturale.

Tabella 8. Analisi dei risultati di apprendimento lingua e letteratura italiana secondo biennio.

Lingue e culture straniere, lingua inglese - secondo biennio e quinto anno

Competenze di base

Per quanto riguarda le competenze riferite alla lingua inglese che gli studenti devono possedere al termine del secondo biennio troviamo:

[...] stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; Essere sensibili alle differenze di cultura e di atteggiamento dei destinatari, al fine di fornire un servizio il più possibile personalizzato [...] Sviluppare ed esprimere le

proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo.

Risultati di apprendimento

Quinto anno	Conoscenze	Abilità
LINGUA INGLESE		
Civiltà	Aspetto socio-culturali della lingua inglese e del linguaggio settoriale.	Riconoscere la dimensione culturale della lingua ai fini della mediazione linguistica e della comunicazione interculturale.

Tabella 9. Analisi dei risultati di apprendimento, lingua inglese, quinto anno.

Seconda lingua comunitaria / straniera - primo biennio (settore servizi).

Risultati di apprendimento

Primo biennio	Conoscenze	Abilità
SECONDA LINGUA COMUNITARIA / LINGUA STRANIERA		
Civiltà	Aspetti socio-culturali dei Paesi di cui si studia la lingua.	Cogliere gli aspetti socio-culturali della varietà di registro.

Tabella 10. Analisi dei risultati di apprendimento, seconda lingua comunitaria, lingua straniera primo biennio.

Seconda lingua comunitaria / straniera - secondo biennio e quinto anno.

Competenze di base

Per quanto riguarda le competenze riferite alla seconda lingua comunitaria che gli studenti devono possedere al termine del secondo biennio e quinto anno troviamo:

stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro [e nell'indirizzo dei servizi commerciali] Valorizzare e promuovere le tradizioni locali, nazionali e internazionali individuando le nuove tendenze di filiera.

Indirizzo servizi socio-sanitari - secondo biennio

Competenze di base

Anche le competenze da raggiungere nel secondo biennio dell'indirizzo servizi socio-sanitari riferiscono l'obiettivo di

facilitare la comunicazione tra persone e gruppi, anche di culture e contesti diversi, attraverso linguaggi e sistemi di relazione adeguati.

Risultati di apprendimento

Secondo biennio	Conoscenze	Abilità
SECONDA LINGUA COMUNITARIA / LINGUA STRANIERA		
Civiltà	Aspetti socio-culturali della lingua e dei Paesi in cui è parlata.	Riconoscere la dimensione culturale e interculturale della lingua ai fini della trasposizione di testi in lingua italiana.
Quinto anno	Conoscenze	Abilità
SECONDA LINGUA COMUNITARIA / LINGUA STRANIERA		
Civiltà	Aspetti socio-culturali della lingua e dei Paesi in cui è parlata.	Riconoscere la dimensione culturale della lingua ai fini della mediazione linguistica e della comunicazione interculturale.

Tabella 11. Analisi dei risultati di apprendimento, seconda lingua comunitaria, lingua straniera, secondo biennio, indirizzo servizi socio-sanitari.

Storia - primo biennio

Competenze di base

Le competenze di base per storia del primo biennio:

comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali; [...] Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.

Risultati di apprendimento

Primo biennio	Conoscenze	Abilità
STORIA		
Antropizzazione periodizzazione	La diffusione della specie umana sul pianeta, le diverse tipologie di civiltà e le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale.	Collocare gli eventi storici affrontati nella giusta successione cronologica e nelle aree geografiche di riferimento.
Dalle civiltà antiche all'alto Medioevo	Approfondimenti semplificativi relativi alle civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica;	Discutere e confrontare diverse interpretazioni di fatti e fenomeni storici, sociali ed

	la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa alto-medievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; Imperi e regni nell'alto Medioevo; il particolarismo signorile e feudale.	economici anche in riferimento alla realtà contemporanea.
Economia, società, tecnica	Elementi di storia economica e sociale, delle tecniche e del lavoro, con riferimento al periodo studiato nel primo biennio e che hanno coinvolto il territorio di appartenenza.	Riconoscere le origini storiche delle principali istituzioni politiche, economiche e religiose nel mondo attuale e le loro interconnessioni.
Cittadinanza e Costituzione	Origine ed evoluzione storica dei principi e dei valori fondativi della Costituzione italiana.	Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale, anche alla luce della Costituzione italiana.

Tabella 12. Analisi dei risultati di apprendimento, storia, primo biennio.

Storia - secondo biennio

Competenze di base

Per quanto riguarda le competenze di base del secondo biennio:

Correlare la competenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento; [...] Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo.

Risultati di apprendimento

Secondo biennio	Conoscenze	Abilità
STORIA		
Dall'anno Mille alla fine dell'Ottocento	Principali persistenze e processi di trasformazione tra il secolo XI e il secolo XIX in Italia, in Europa e nel mondo.	Ricostruire processi di trasformazione individuando elementi di persistenza e discontinuità.
I sistemi politici ed economici	Evoluzione dei sistemi politico-istituzionali ed economici, con riferimenti agli aspetti demografici, sociali e culturali.	Riconoscere la varietà e lo sviluppo storico dei sistemi economici e politici e individuarne i nessi con i contesti internazionali e gli intrecci

	Principali persistenze e mutamenti culturali in ambito religioso e ampio.	con alcune variabili ambientali, il demografiche, sociali e culturali. Individuare i cambiamenti culturali, socio-economici e politici-istituzionali.
Microstoria	Territorio come fonte storica: tessuto socio-economico e patrimonio ambientale, culturale e artistico. Aspetti della storia locale quali configurazioni della storia generale.	Individuare l'evoluzione sociale, culturale ed ambientale del territorio con riferimenti ai contesti nazionali e internazionali. Leggere ed interpretare gli aspetti della storia locale in relazione alla storia generale.

Tabella 13. Analisi dei risultati di apprendimento, storia, secondo biennio.

Quinto anno	Conoscenze	Abilità
STORIA		
Il Novecento	Principali persistenze e processi di trasformazione tra il secolo XIX e il secolo XXI in Italia, in Europa e nel mondo.	Riconoscere nella storia del Novecento e nel modo attuale le radici storiche del passato, cogliendo gli elementi di continuità e discontinuità.
Cultura materiale e ideologia	Aspetti caratterizzanti la storia del Novecento ed il mondo attuale (quali in particolare: industrializzazione e società post-industriale; limiti dello sviluppo; violazione e conquiste dei diritti fondamentali; nuovi soggetti e movimenti; Stato socialista e sua crisi; globalizzazione. Modelli culturali a confronto: conflitti, scambi e dialogo interculturale. Innovazioni scientifiche e tecnologiche e relativo impatto su modelli e mezzi di comunicazione,	Analizzare problematiche significative del periodo considerato. Riconoscere la varietà e lo sviluppo storico dei sistemi economici e politici e individuare i nessi con i contesti internazionali e alcune variabili ambientali, demografiche, sociali e culturali. Effettuare confronti tra diversi modelli/tradizioni culturali in un'ottica interculturale.

Quinto anno	Conoscenze	Abilità
Cultura materiale e ideologia (continua)	condizioni socio-economiche e assetti politico-istituzionali.	<p>Riconoscere le relazioni fra evoluzione scientifica e tecnologia e contesti ambientali, demografici, socio-economici, politici e culturali.</p> <p>Individuare i rapporti fra cultura umanistica e scientifico-tecnologica con riferimento agli ambiti professionali.</p>
Metodo storiografico	<p>Categorie lessico, strumenti e metodi della ricerca storica (es. critica delle fonti).</p> <p>Radici storiche della Costituzione italiana e dibattito sulla Costituzione europea.</p> <p>Carte internazionali dei diritti. Principali istituzioni internazionali, europee e nazionali.</p>	<p>Utilizzare fonti storiche di varia tipologia per ricerche su specifiche tematiche, anche pluri/interdisciplinari.</p> <p>Interpretare e confrontare testi di orientamento storiografico.</p> <p>Utilizzare ed applicare categorie, metodi e strumenti della ricerca storica in contesti laboratoriali per affrontare, in un'ottica storica-disciplinare, situazioni e problemi, anche in relazione agli indirizzi di studio ed ai campi professionali di riferimento.</p> <p>Analizzare criticamente le radici storiche e l'evoluzione delle principali carte costituzionali e delle istituzioni internazionali, europee e nazionali.</p>

Tabella 14. Analisi dei risultati di apprendimento, storia, quinto anno.

Diritto ed economia - primo biennio.*Competenze di base*

Primo biennio	Conoscenze	Abilità
STORIA		
Diritto	[...] Fonti normative e loro gerarchia. Costituzione e cittadinanza principi, libertà, diritti e doveri [...]. Lo Stato e la sua struttura secondo la Costituzione italiana [...]. Istituzioni locali, nazionali e internazionali.	Distinguere le differenti fonti normative e la loro gerarchia con particolare riferimento alla Costituzione italiana e alla sua struttura.

Tabella 15. Analisi delle competenze di base, diritto ed economia, primo biennio.**Materie di indirizzo****Istituto professionale - Servizi: Scienza e cultura dell'alimentazione****Articolazioni Enogastronomia Servizi di sala e di vendita***Competenze di base*

Riguardo alle materie di indirizzo, le competenze di base di scienza e cultura dell'alimentazione riportano la:

[...] Valorizzare e promuovere le tradizioni locali, nazionali e internazionali individuando le nuove tendenze di filiera; Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni.

Secondo biennio	Conoscenze	Abilità
SCIENZA E CULTURA DELL'ALIMENTAZIONE		
La cultura degli alimenti	Concetto di alimentazione come espressione della cultura, delle tradizioni e della storia locale e nazionale.	Porre in relazione epoche e fenomeni storici con le tradizioni e le culture alimentari.
Quinto anno	Conoscenze	Abilità
SCIENZA E CULTURA DELL'ALIMENTAZIONE		
Tendenze alimentari, fisiologia della nutrizione, igiene	Consuetudini alimentari nelle grandi religioni.	Individuare gli alimenti in relazione alle consuetudini alimentari delle grandi religioni.

Tabella 16. Analisi delle competenze di base, scienza e cultura dell'alimentazione, secondo biennio e quinto anno, Articolazioni Enogastronomia Servizi di sala e di vendita.

Articolazione Accoglienza turistica.*Competenze di base*

E per finire le competenze dell'articolazione turistica indicano le competenze riferite a

valorizzare e promuovere le tradizioni locali, nazionali e internazionali individuando le nuove tendenze di filiera [...]. Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel tempo.

Risultati di apprendimento

Secondo biennio	Conoscenze	Abilità
SCIENZA E CULTURA DELL'ALIMENTAZIONE		
La cultura degli alimenti	<p>Caratteristiche alimentari e culturali del cibo.</p> <p>Stili alimentari, tutela della salute del consumatore, tracciabilità e sicurezza degli alimenti.</p>	<p>Collegare l'evoluzione dell'alimentazione e la cultura del territorio.</p> <p>Contribuire all'elaborazione di pacchetti turistici, in base alle risorse culturali ed enogastronomiche del territorio.</p>

Tabella 17. Analisi dei risultati di apprendimento, scienza e cultura dell'alimentazione, secondo biennio, Articolazione accoglienza turistica.

Quinto anno	Conoscenze	Abilità
SCIENZA E CULTURA DELL'ALIMENTAZIONE		
Principi di scienza degli alimenti	<p>Caratteristiche del territorio e risorse artistiche, culturali ed enogastronomiche.</p>	<p>Individuare e promuovere i prodotti locali, nazionali e internazionali e le risorse artistiche, culturali ed enogastronomiche del territorio.</p> <p>Riconoscere le nuove tendenze del settore dell'ospitalità e del turismo a livello internazionale.</p>

Tabella 18. Analisi dei risultati di apprendimento, scienza e cultura dell'alimentazione, quinto anno, Articolazione accoglienza turistica.

7.3.2 Indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica

Il 28 giugno 2012 si è concluso il cammino avviato per giungere ad una nuova Intesa tra la Conferenza Episcopale Italiana e il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca in materia di insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica. Le due Intese, rappresentano la fonte principale dei contenuti di questo paragrafo specificatamente dedicato all'analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle griglie orarie, degli approcci pedagogici utilizzati nell'insegnamento della religione cattolica.

Anche in questo caso i contenuti dei documenti sovraesposti sono stati rielaborati per capire che posto occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose all'interno delle Indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione e formazione e l'Intesa per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubblica²⁵⁵.

Il principio ispiratore che sottende alla costituzione della nuova Intesa è quello dello spirito di cooperazione, sintonia di intenti, impegno e passione educativa nella prospettiva del bene comune che è costituito anche dagli alunni e dalle loro famiglie²⁵⁶. Le due intese rispondono a una duplice esigenza: “da una parte, quella di ridefinire il profilo di qualificazione professionale dei futuri insegnanti di religione cattolica, armonizzando il percorso formativo richiesto per l'insegnamento della religione

²⁵⁵ I documenti di riferimento che sottendono alla costituzione della nuova Intesa sono i seguenti:

- Delibera del Consiglio dei Ministri adottata nella riunione del 26 giugno 2012 a norma della legge 23 agosto 1988, n. 400;
- Intesa del 14 dicembre 1985, resa esecutiva nella Repubblica Italiana con D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751, e modificata con l'intesa del 13 giugno 1990, resa esecutiva con D.P.R. 23 giugno 1990, n. 202;
- Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e in particolare gli articoli 309 e 310.

Quelli sulle indicazioni didattiche per l'Insegnamento della religione cattolica nelle scuole del secondo ciclo di istruzione e nei percorsi di istruzione e formazione professionale sono:

- attuazione di quanto stabilito dall'Accordo di revisione del Concordato lateranense tra la Santa Sede e la Repubblica Italiana del 18 febbraio 1984 (art. 9.2 e Protocollo Addizionale, punto 5, lettera b), n. 1) e dal punto 1 della successiva Intesa tra la Conferenza episcopale italiana e il Ministero della pubblica istruzione (ora Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, firmata il 14 dicembre 1985;
- attesa la necessità di adeguare le indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica nei percorsi di studio del secondo ciclo di istruzione e formazione, quali definiti dal decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 e dai regolamenti di cui ai decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89, nonché dalle indicazioni per i licei di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 ottobre 2010, n. 211, dalle linee guida per gli istituti tecnici di cui alle direttive 15 luglio 2010, n. 57 e 16 gennaio 2012, n. 4, dalle linee guida per gli istituti professionali di cui alle direttive 28 luglio 2010, n. 65 e 16 gennaio 2012, n. 5, e da quanto stabilito per i percorsi di istruzione e formazione professionale in base all'Accordo raggiunto nella Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011, recepito con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali 11 novembre 2011, rep. n. 137.

²⁵⁶ Indirizzo di saluto di S. Em. Card. Angelo Bagnasco al Ministro Prof. Francesco Profumo in occasione della firma delle nuove Intese CEI-MIUR, p. 2.

cattolica con quanto previsto, oggi, per l'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado in Italia; dall'altra, quella di definire una nuova versione delle indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo, sulla base dei rinnovati documenti che il MIUR ha elaborato in un quadro di riforma dell'intero sistema educativo di istruzione e formazione²⁵⁷.

Per quanto concerne il primo aspetto, l'emanazione dell'Istruzione sugli Istituti Superiori di Scienze Religiose, da parte della Congregazione per l'educazione cattolica, e l'approvazione in ambito civile dei nuovi percorsi di formazione accademica per l'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado, così come i passi di riforma che hanno interessato tutto il sistema educativo di istruzione e formazione in Italia, hanno reso necessario procedere all'aggiornamento dell'Intesa in materia di insegnamento della religione cattolica, sottoscritta il 14 dicembre 1985 dal Ministro della Pubblica Istruzione e dal Presidente della CEI. Circa il secondo aspetto, tenendo conto del nuovo assetto dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali, nonché dei percorsi di istruzione e formazione professionale, sono state sottoscritte le nuove indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo, differenziandole in modo tale da rispecchiare al meglio il carattere e l'impostazione culturale di ciascuna tipologia di scuola e del particolare ordinamento dell'istruzione e formazione professionale.

La sottoscrizione di questa nuova Intesa non solo conferma lo stile di dialogo e di collaborazione che caratterizza i rapporti tra la Conferenza Episcopale Italiana e il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca in materia di insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, ma consolida ulteriormente l'armonioso inserimento dell'insegnamento della religione cattolica nei percorsi formativi della scuola italiana. Infatti, l'Accordo di revisione del Concordato Lateranense che colloca l'insegnamento della religione cattolica "nel quadro delle finalità della scuola" - art. 9, n. 2 - è stato costantemente tenuto presente nell'impegno della Conferenza Episcopale Italiana, non solo nell'aggiornare periodicamente i programmi di insegnamento - oggi indicazioni - adeguandoli al processo di riforma che, nel corso degli anni, ha interessato la scuola italiana, ma anche nel ritenere l'insegnamento della religione cattolica espressione dell'impegno educativo della Chiesa nella scuola. In quest'ottica si colloca il grande lavoro di ricerca circa lo statuto epistemologico della disciplina di cui tante realtà accademiche, dalle Università Pontificie alle Facoltà Teologiche e agli Istituti Superiori di Scienze religiose, sono state protagoniste sin dalla revisione dei Patti lateranensi. Gli stessi insegnanti di religione cattolica ricevono ancora oggi la loro formazione iniziale proprio nelle strutture accademiche della Chiesa e la loro formazione in servizio è spesso accompagnata dalle stesse.

Nel protocollo addizionale relativo al medesimo accordo sulle indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica al punto 1.1. si premette altresì che l'insegnamento della religione cattolica è impartito, nel rispetto della libertà di coscienza degli alunni, secondo indicazioni didattiche che devono essere conformi alla dottrina della Chiesa e collocarsi nel quadro delle finalità della scuola. Nella consapevolezza che - come ha sottolineato Benedetto XVI - "la dimensione religiosa è intrinseca al fatto culturale, concorre alla formazione globale della persona e permette di trasformare la conoscenza in sapienza di vita"²⁵⁸, la Conferenza Episcopale Italiana auspica di vedere quanto prima i positivi risultati che scaturiranno da questo rin-

²⁵⁷ A. BAGNASCO, 2012, p. 2.

²⁵⁸ BENEDETTO XVI, *Discorso agli insegnanti di religione cattolica*, 25 aprile 2009.

novato accordo, sicuri dell'impegno delicato in vista della maturazione integrale delle persone degli alunni grazie al lavoro costante e professionale di tutta la comunità educante della scuola, compreso l'impegno professionale degli insegnanti di religione cattolica.

7.3.3 Indicazioni didattiche per l'insegnamento dell'Irc nel secondo ciclo di istruzione e formazione nelle scuole pubbliche

Le "Linee guida per l'insegnamento della religione cattolica negli istituti professionali"²⁵⁹ contenute nell'Intesa sulle indicazioni didattiche, sono state adottate a partire dall'anno scolastico 2012-13, per l'insegnamento della religione cattolica nei percorsi di studio statali e paritari del secondo ciclo del sistema di istruzione e di formazione.

Area di istruzione generale Settori: Servizi; Industria e artigianato

L'insegnamento della religione cattolica risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano. Nel rispetto della legislazione concordataria, l'Irc si colloca nel quadro delle finalità della scuola con una proposta formativa specifica, offerta a tutti coloro che intendano avvalersene. Contribuisce alla formazione globale della persona con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita sociale, nel mondo universitario e professionale. L'Irc, con la propria identità disciplinare, assume le linee generali del profilo culturale, educativo e professionale degli istituti professionali e si colloca nell'area di istruzione generale, arricchendo la preparazione di base e lo sviluppo degli assi culturali, interagendo con essi e riferendosi in particolare all'asse dei linguaggi per la specificità del linguaggio religioso nella lettura della realtà.

Il docente di religione cattolica, attraverso un'adeguata mediazione educativo didattica, contribuisce a far acquisire allo studente i seguenti risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi:

agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali e sociali; utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale collegate ai settori di riferimento; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; conoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, comprendere e utilizzare i principali concetti relativi all'economia, all'immaginazione, allo svolgimento dei

²⁵⁹ In riferimento al DPR 15 marzo 2010 n. 87, alle Linee Guida per gli Istituti Professionali di cui alla Direttiva n. 65 del 28 luglio 2010 e alla Direttiva n. 5 del 16 gennaio 2012.

processi produttivi e dei servizi; utilizzare i concetti e i fondamentali strumenti delle diverse discipline per comprendere la realtà ed operare in campi applicativi; utilizzare strategie orientate al risultato, al lavoro per obiettivi e alla necessità di assumere responsabilità nel rispetto dell'etica e della deontologia professionale; partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario (DPR 15 marzo 2010, n. 87, Allegato A, paragrafo 2.1).

In particolare lo studio della religione cattolica, in continuità con il primo ciclo di istruzione promuove la conoscenza della concezione cristiano-cattolica del mondo e della storia, come risorsa di senso per la comprensione di sé, degli altri, della vita. A questo scopo, l'Irc affronta la questione universale della relazione tra Dio e l'uomo, la comprende attraverso la persona e l'opera di Gesù Cristo e la confronta con la testimonianza della Chiesa nella storia. In tale orizzonte, offre contenuti e strumenti per una lettura critica del rapporto tra dignità umana, sviluppo sociale e mondo della produzione, nel confronto aperto tra cristianesimo e altre religioni, tra cristianesimo e altri sistemi di significato.

Nell'attuale contesto multiculturale, il percorso scolastico proposto dall'Irc favorisce la partecipazione ad un dialogo aperto e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace. I contenuti disciplinari, anche alla luce del quadro europeo delle qualifiche, sono declinati in competenze e obiettivi specifici di apprendimento articolati in conoscenze e abilità, come previsto per gli istituti professionali, suddivise in primo biennio, secondo biennio e quinto anno.

È responsabilità del docente di religione cattolica progettare adeguati percorsi di apprendimento, anche attraverso opportuni raccordi interdisciplinari, elaborando queste indicazioni secondo le specifiche esigenze formative dei diversi indirizzi del settore di riferimento: servizi; industria e artigianato.

Lo studente al termine del biennio sarà messo in grado di maturare le seguenti competenze specifiche: costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa; valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose; valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano.

Area di istruzione generale Settori: Servizi; Industria e artigianato

Insegnamento religione cattolica - primo biennio

Primo biennio: lo studente al termine del biennio sarà messo in grado di maturare le seguenti conoscenze e abilità.

Risultati di apprendimento

Primo biennio	
Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Interrogativi universali dell'uomo, risposte del cristianesimo, confronto con le altre religioni. - Natura e valore delle relazioni umane e sociali alla luce della rivelazione cristiana e delle istanze della società contemporanea. - Le radici ebraiche del cristianesimo e la singolarità della rivelazione cristiana di Dio Uno e Trino nel confronto con altre religioni. - la Bibbia come fonte del cristianesimo: processo di formazione e criteri interpretativi. - eventi, personaggi e categorie più rilevanti dell'Antico e del Nuovo Testamento. - la persona, il messaggio e l'opera di Gesù Cristo nei Vangeli, documenti storici, e nella tradizione della Chiesa. - elementi di storia della Chiesa fino all'epoca medievale e loro effetti sulla cultura europea. - il valore della vita e la dignità della persona secondo la visione cristiana: diritti fondamentali, libertà di coscienza, responsabilità per il bene comune e per la promozione della pace, impegno per la giustizia sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulare domande di senso a partire dalle proprie esperienze personali e di relazione. - utilizzare un linguaggio religioso appropriato per spiegare contenuti, simboli e influenza culturale del cristianesimo. - distinguendo espressioni e pratiche religiose da forme di fondamentalismo, superstizione, esoterismo. - impostare un dialogo con posizioni religiose e culturali diverse dalla propria nel rispetto, nel confronto e nell'arricchimento reciproco. - riconoscere le fonti bibliche e altre fonti documentali nella comprensione della vita e dell'opera di Gesù di Nazareth. - spiegare origine e natura della Chiesa e le forme del suo agire nel mondo: annuncio, sacramenti, carità. - leggere i segni del cristianesimo nell'arte e nella tradizione culturale. - operare scelte morali, circa le esigenze dell'etica professionale, nel confronto con i valori cristiani.

Tabella 19. Analisi dei risultati di apprendimento insegnamento Religione Cattolica, primo biennio, area di istruzione generale Settori: Servizi; Industria e artigianato.

Insegnamento religione cattolica - secondo biennio e quinto anno

Lo studente al termine del secondo biennio e quinto anno sarà messo in grado di maturare le seguenti competenze specifiche: sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità; utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità.

Secondo biennio e quinto anno: lo studente al termine del biennio sarà messo in grado di maturare le seguenti conoscenze e abilità.

Risultati di apprendimento

Secondo biennio	
Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Questioni di senso legate alle più rilevanti esperienze della vita umana. - Linee fondamentali della riflessione su Dio e sul rapporto fede-scienza in prospettiva storico-culturale, religiosa ed esistenziale. - Identità e missione di Gesù Cristo alla luce del mistero pasquale. - Storia umana e storia della salvezza: il modo cristiano di comprendere l'esistenza dell'uomo nel tempo. - Senso e attualità di alcuni grandi temi biblici: Regno di Dio, vita eterna, salvezza, grazia. - Elementi principali di storia del cristianesimo fino all'epoca moderna e loro effetti per la nascita e lo sviluppo della cultura europea. - Ecumenismo e dialogo interreligioso - Nuovi movimenti religiosi. - Orientamenti della Chiesa sull'etica personale e sociale, sulla comunicazione digitale, anche a confronto con altri sistemi di pensiero. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impostare domande di senso e spiegare la dimensione religiosa dell'uomo tra senso del limite, bisogno di salvezza e desiderio di trascendenza, confrontando il concetto cristiano di persona, la sua dignità e il suo fine ultimo con quello di altre religioni o sistemi di pensiero. - Collegare la storia umana e la storia della salvezza, ricavandone il modo cristiano di comprendere l'esistenza dell'uomo nel tempo. - Analizzare e interpretare correttamente testi biblici scelti. - Ricostruire, da un punto di vista storico e sociale, l'incontro del messaggio cristiano universale con le culture particolari. - Ricondurre le principali problematiche del mondo del lavoro e della produzione a documenti biblici o religiosi che possano offrire riferimenti utili per una loro valutazione. - Confrontarsi con la testimonianza cristiana offerta da alcune figure significative del passato e del presente anche legate alla storia locale. - Confrontare i valori etici proposti dal cristianesimo con quelli di altre religioni e sistemi di significato.
Quinto anno	
Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Ruolo della religione nella società contemporanea: secolarizzazione, pluralismo, nuovi fermenti religiosi e globalizzazione. - Identità del cristianesimo in riferimento ai suoi documenti fondanti e all'evento centrale della nascita, morte e risurrezione di Gesù Cristo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivare, in un contesto multiculturale, le proprie scelte di vita, confrontandole con la visione cristiana nel quadro di un dialogo aperto, libero e costruttivo. - Individuare la visione cristiana della vita umana e il suo fine ultimo, in un confronto aperto con quello di altre

<ul style="list-style-type: none"> - Il Concilio Ecumenico Vaticano II come evento fondamentale per la vita della Chiesa nel mondo contemporaneo. - La concezione cristiano-cattolica del matrimonio e della famiglia; scelte di vita, vocazione, professione. - Il magistero della Chiesa su aspetti peculiari della realtà sociale, economica, tecnologica. 	<ul style="list-style-type: none"> religioni e sistemi di pensiero. - Riconoscere il rilievo morale delle azioni umane con particolare riferimento alle relazioni interpersonali, alla vita pubblica e allo sviluppo scientifico e tecnologico. - Riconoscere il valore delle relazioni interpersonali e dell'affettività e la lettura che ne dà il cristianesimo. - Usare e interpretare correttamente e criticamente le fonti autentiche della tradizione cristiano-cattolica.
--	--

Tabella 20. Analisi dei risultati di apprendimento insegnamento Religione Cattolica secondo biennio e quinto anno, area di istruzione generale Settori: Servizi; Industria e artigianato.

7.4 Analisi dei riferimenti alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa

7.4.1 Il Piano dell'offerta formativa

Il Piano dell'offerta formativa (Pof) è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia, in altri termini il progetto nel quale si sostanzia il complessivo processo educativo promosso dalla scuola in un'ottica di sviluppo anche pluriennale. Il Pof è coerente con le finalità delle leggi di ordinamento e con gli obiettivi generali del processo formativo dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità. La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo che analizzeremo nel proseguo dell'obiettivo specifico 4, sono coerenti con quanto previsto nel Piano dell'offerta formativa.

Il Pof è elaborato dal Collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal Consiglio di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e degli studenti. Il Piano è adottato dal Consiglio di istituto. Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275).

7.4.2 I Piani di studio e la Programmazione educativa e didattica

Le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della autonomia didattica, regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni, adottando le forme più opportune di flessibilità didattica e organizzativa e esercitando l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, secondo quanto previsto dal Piano dell'offerta formativa.

Al Collegio dei docenti spetta il compito di elaborare le linee generali della programmazione didattica educativa e la progettazione dei percorsi formativi correlati agli obiettivi e alle finalità delineati nei programmi che qualificano il Piano dell'offerta formativa. Le scelte operate dal Collegio dei docenti vengono declinate a, livello operativo, attraverso la progettazione didattica dei Consigli di classe e dei singoli docenti, sulla base di una ripartizione di compiti e responsabilità coerenti con gli ambiti di rispettiva competenza. Sulla base dei criteri espressi dal Consiglio di istituto, il Collegio elabora le attività riguardanti l'orientamento, la formazione integrata, i corsi di recupero, gli interventi di sostegno. Alla progettazione dei Consigli di classe è affidata l'elaborazione e l'approvazione della programmazione didattica che: delinea il percorso formativo della classe e del singolo alunno, adeguando ad essi gli interventi operativi; utilizza il contributo delle varie aree disciplinari per il raggiungimento degli obiettivi e delle finalità educative indicati dal consiglio di intersezione, di interclasse o di classe e dal collegio dei docenti; è sottoposta a verifica e valutazione dei risultati, al fine di adeguare l'azione didattica alle esigenze formative che emergono "*in itinere*".

In particolare, la programmazione di classe deve tener conto dell'analisi della situazione iniziale, della definizione degli obiettivi trasversali riferiti a conoscenze, competenze e capacità; della individuazione dei contenuti pluridisciplinari ed interdisciplinari; della individuazione di metodi e strumenti; della definizione dei criteri di verifica e valutazione.

Alla progettazione dei singoli docenti sono affidate principalmente le seguenti competenze: definizione degli obiettivi didattici annuali disciplinari in termini di competenze con riferimento agli obiettivi individuati nell'ambito della programmazione di classe; definizione dei contenuti funzionali al raggiungimento delle competenze; definizione dei metodi; individuazione dei mezzi; definizione delle modalità di verifica con riferimento a strumenti e tempistica; definizione delle modalità e dei criteri di valutazione; relazione annuale dell'attività didattica. Ampliamento dell'offerta formativa.

7.5 Metodologie

La prima fase della ricerca impegna per quel che concerne il reperimento dei documenti da analizzare. Si è scelto di prendere in considerazione i Pof dei 22 Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia, riferiti al solo anno scolastico 2011/2012. Non sono stati considerati i documenti degli anni precedenti perché da una lettura preventiva è emerso che i riferimenti significativi per il presente progetto

di ricerca erano contenuti nell'ultima versione del Pof. In altri termini il Pof 2011/2012 costituisce la somma dei Pof degli anni precedenti.

Come si può notare dalla tabella 21, in un secondo momento si è optato per un approccio quantitativo al fine di realizzare una sintesi dei dati relativi ai Pof da analizzare. Si è altresì costruita una codificazione degli stessi per la successiva analisi qualitativa.

Codificazione analisi²⁶⁰	Istituto	Indirizzo/i	Numero pagine
(POF01)	F. Tassara (Breno)	Produzioni artigianali e industriali. Manutenzione e assistenza tecnica.	80
(POF02)	A. Mantegna (Brescia)	Servizi per l'enogastronomia e la ricettività alberghiera.	52
(POF03)	C. Golgi (Brescia)	Servizi commerciali. Servizi socio-sanitari.	42
(POF04)	P. Sraffa (Brescia)	Servizi commerciali.	19
(POF05)	Fortuny (Brescia)	Produzioni artigianali e industriali.	48
(POF06)	Moretto (Brescia)	Manutenzione e assistenza tecnica.	12
(POF07)	V. Dandolo (Bagnano)	Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo.	72
(POF08)	T. Olivelli (Darfo Boario Terme)	Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera-enogastronomia.	96
(POF09)	L. Bazoli - Marco Polo (Desenzano del Garda)	Servizi commerciali.	52
(POF10)	F. Meneghini (Edolo)	Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo.	97
(POF11)	C. De Medici (Gardone Riviera)	Servizi per l'enogastronomia e la ricettività alberghiera.	21
(POF12)	C. Beretta (Gardone Val Trompia)	Manutenzione e assistenza tecnica.	73
(POF13)	G. Perlasca (Idro)	Servizi per l'enogastronomia e la ricettività alberghiera.	57
(POF14)	G. Antonietti (Iseo)	Manutenzione e assistenza tecnica.	112
(POF15)	V. Capirola (Leno)	Servizi commerciali.	89
(POF16)	R. Cerebotani (Lonato del Garda)	Manutenzione e assistenza tecnica.	51

²⁶⁰ Il criterio della classificazione si riferisce al *codex* dato per la rielaborazione delle unità di testo utilizzate nella stesura del rapporto da parte dell'autore della ricerca.

Codificazione analisi (cont.)	Istituto	Indirizzo/i	Numero pagine
(POF17)	F. Moretti (Lumezzane)	Manutenzione e assistenza tecnica.	24
(POF18)	Don Milani (Montichiari)	Produzioni artigianali e industriali.	22
(POF19)	G. Cossali (Orzinuovi)	Manutenzione e assistenza tecnica.	54
(POF20)	Giovanni Falcone (Palazzo sull'oglio)	Servizi Commerciali. Servizi Socio-Sanitari.	46
(POF21)	L. Gigli (Rovato)	Manutenzione e assistenza tecnica.	94
(POF22)	P. Levi (Sarezzo)	Servizi commerciali.	51

Tabella 21. Sintesi dei dati relativi ai POF a.s. 2011/2012.

7.5.1 Strumenti

Per poter analizzare efficacemente i Pof, è stata predisposta una griglia di analisi che potesse fornire un valido sostegno nel corso dell'indagine. La griglia si articola in tre sezioni: la prima è inerente ad un'analisi quantitativa, la seconda è relativa a un'analisi metodologica e la terza riguarda l'analisi qualitativa.

(a) Strumenti analisi quantitativa

La prima parte è costituita dal gruppo di informazioni relative all'identificazione del testo, alla sua struttura, descrizione e partizione interna in termini quantitativi.

Dati identificativi del Piano dell'offerta formativa

Voci	Descrizione
Istituto	IPPSAR "T. Olivelli" Darfo Boario Terme (BS)
Anno Scolastico	2011/2012
Delibera del Collegio dei docenti	27/09/2011
Delibera del Consiglio di Istituto	28/09/2011
È presente una commissione interculturale	Si
Esiste una funzione strumentale interculturale	No

Struttura del documento

Codificazione documento	POF-08
Pagine	96

Elementi di valutazione

Voci	Numero paragrafi	Numero volte termine
Religione - religioni	1 (p. 68; 73)	4 (p. 68; 73)
Religione cattolica	1 (p. 55)	5 (p. 55)
Diversità	2 (p. 26; 66)	2 (p. 26; 66)
Diversità religiosa	1 (p. 81)	1 (p. 81)
Diversità culturale	0	0
Intercultura	6 (p. 8; 36; 67; 84 tre volte)	6 (p. 8; 36; 67; 84 tre volte)
Tolleranza	2 (p. 14; 45)	2 (p. 14; 45)
Diritti dell'uomo	14 (p. 21; 27; 45 due volte; 51; 59 due volte; 64; 66 due volte; 67; 69; 72; 74)	14 (p. 21; 27; 45 due volte; 51; 59 due volte; 64; 66 due volte; 67; 69; 72; 74)
Laicità	0	0
Cooperazione	2 (p. 57; 60)	2 (p. 57; 60)

Tabella 22. Griglia di analisi quantitativa Piano dell'offerta formativa (esemplificazione).**(b) Strumenti analisi metodologica**

La seconda parte, invece, riguarda l'analisi dell'impostazione del testo, con particolare riferimento alle scelte metodologiche adottate per la stesura delle parti scritte, per la scelta delle immagini e anche di altri strumenti di lavoro.

Voci	Lunghezza media dei paragrafi	Alternanza testo immagine	Mappe concettuali		Schemi	Tabelle
			Parole	Immagini		
Religione religioni	8 righe	0	0	0	0	0
Religione cattolica	0	0	0	0	0	3
Diversità	12 righe	1	0	0	0	0
Diversità religiosa	0	0	0	0	0	0
Diversità culturale	0	0	0	0	0	0
Intercultura	10 righe	0	2	0	0	0
Tolleranza	13 righe	0	0	0	1	0
Diritti dell'uomo	11 righe	1	3	0	2	0
Laicità	0	0	0	0	0	0
Cooperazione	9 righe	0	0	0	1	0

Tabella 23. Griglia di analisi metodologica Piano dell'offerta formativa (esemplificazione).

(c) Strumenti analisi qualitativa

L'analisi della terza parte della griglia è decisamente la più complessa riferendosi allo studio qualitativo dei testi forniti dai Pof. Obiettivo dell'analisi è la ricerca del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose. A queste due aree concettuali si sono aggiunte altre voci nella convinzione che potessero essere utili per far comprendere meglio il quadro della postura degli stessi Pof.

Voci	Unità di testo - Espressioni linguistiche	Stringa	Codificazione
Religione religione	<p>La vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale.</p> <p>[...] per fatti che turbino il regolare andamento della scuola si infligge la sanzione del temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica fino ad un massimo di giorni cinque. Si considerano, altresì, turbative del regolare andamento della scuola anche le offese al decoro personale, alla religione ed alle istituzioni.</p>	<p><i>Libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione.</i></p> <p><i>Offese alla religione.</i></p>	<p>POF08: 68</p> <p>POF08: 73</p>
Religione cattolica	<p>Asse storico. Insegnamento della religione cattolica. [Lo studente] si accosta in maniera corretta ed adeguata alla Bibbia e ai documenti principali della tradizione cristiana. Conosce le molteplici forme del linguaggio religioso, con particolare riguardo a quello cattolico in quanto parte della cultura italiana [...] Comprende e rispetta le diverse posizioni che le persone assumono in materia etica e religione.</p>	<p><i>Insegnamento della religione cattolica.</i></p>	<p>POF08: 55</p>
Diversità	<p>La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In</p>	<p><i>Diversità dei ruoli</i></p>	<p>POF08: 68</p>

	essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia fatta a New York il 20 novembre 1989 e con i principi generali dell'ordinamento italiano.		
Diversità religiosa	<p>[Lo studente] sa elaborare confronti tra il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane, le altre religioni e i vari sistemi di significato.</p> <p>Gli studenti stranieri hanno diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità alla quale appartengono. La scuola promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza e alla tutela della loro lingua e cultura e alla realizzazione di attività interculturali.</p>	<p><i>Confronto tra cattolicesimo e le altre confessioni.</i></p> <p><i>Diritti vita culturale e religiosa.</i></p>	<p>POF08: 81</p> <p>POF08: 67</p>
Intercultura	Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro.	<i>Valorizzare le culture.</i>	POF08: 8
Tolleranza	[L'alunno] dovrà dimostrare di essere flessibile e adattabile ai cambiamenti; dovrà avere la capacità di impegnarsi a fondo per raggiungere un obiettivo; dovrà avere adeguate doti di precisione, attenzione, concentrazione; dovrà mantenere un comportamento improntato alla tolleranza, all'autocontrollo ed al senso della misura; dovrà avere la consapevolezza del proprio ruolo.	<i>Comportamento tollerante.</i>	POF08: 14

Voci	Unità di testo - Espressioni linguistiche	Stringa	Codificazione
Tolleranza (continua)	[La scuola deve] promuovere il senso di responsabilità basato sul rispetto della persona e dell'ambiente, sulla tolleranza e la solidarietà; responsabilità rispetto al proprio lavoro.	<i>Responsabilità e tolleranza.</i>	POF08: 45
Diritti dell'uomo	<p>[Lo studente dovrà] conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini.</p> <p>Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo le conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.</p> <p>Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.</p> <p>La valutazione del comportamento si propone di favorire l'acquisizione di una coscienza civile basata sulla consapevolezza che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei propri doveri, nella conoscenza e nell'esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che governano la convivenza civile in generale e la vita scolastica in particolare.</p>	<p><i>Diritti e doveri dei cittadini.</i></p> <p><i>Riconoscimento dei diritti.</i></p> <p><i>Diritti personali e collettivi.</i></p> <p><i>Consapevolezza dei propri diritti.</i></p>	<p>POF08: 27</p> <p>POF08: 45</p> <p>POF08: 45</p> <p>POF08: 51</p>

Diritti dell'uomo	Nell'esercizio dei loro diritti e nell'adempimento dei loro doveri gli studenti sono tenuti a mantenere un comportamento corretto e coerente.	<i>Esercizio dei diritti.</i>	POF08: 67
	Nell'accertamento delle responsabilità si dovrà distinguere tra situazioni occasionali o mancanze determinate da circostanze fortuite, rispetto a gravi mancanze che indichino, viceversa, un costante e persistente atteggiamento irrispettoso dei diritti altrui, in particolare della comunità scolastica e delle sue componenti, atteggiamento che si esprima in manifestazioni di sopruso o di violenza esercitata nei confronti dell'istituzione educativa e degli insegnanti, o nei confronti dei compagni.	<i>Rispetto dei diritti.</i>	POF08: 73
Cooperazione	Attività di sviluppo del Terzo mondo.	<i>Cooperazione internazionale e sviluppo.</i>	POF08: 57
	Sviluppo delle capacità di cooperazione e di confronto costruttivo.	<i>Cooperazione e confronto costruttivo.</i>	POF08: 60

Tabella 24. Analisi delle informazioni che richiamano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose (esemplificazione).

7.6 Analisi comparata

Per facilitare la lettura e la comprensione delle analisi dei Pof, la comparazione seguirà la suddivisione delle tre parti essenziali delle griglie: una prima dove vengono confrontate le strutture testuali dei diversi Pof, una seconda, in cui vengono analizzate le differenti impostazioni metodologiche, e infine una terza, la più lunga, nella quale si comparano i dati ottenuti attraverso l'analisi qualitativa dei documenti.

7.6.1 Analisi quantitativa

Ad una prima analisi, ci si è subito resi conto che, da un punto di vista strutturale e generale, i documenti presentano una certa disomogeneità nell'utilizzo delle parole chiave del presente progetto di ricerca.

Codice Analisi	Religioni	Religione cattolica	Convinzioni non religiose	Diversità	Diversità religiosa	Diversità culturale	Intercultura	Tolleranza	Diritti dell'uomo	Laicità	Cooperazione
POF - 01	0	50	0	5	0	0	0	2	0	0	0
POF - 02	0	0	3	6	0	0	4	1	12	0	4
POF - 03	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
POF - 04	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1
POF - 05	0	10	0	1	0	0	3	1	1	0	1
POF - 06	0	0	2	0	0	0	5	0	0	0	0
POF - 07	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1
POF - 08	0	23	1	2	0	0	7	1	0	0	2
POF - 09	1	10	0	3	0	0	2	0	14	0	0
POF - 10	1	15	0	4	0	0	8	2	3	0	1
POF - 11	0	4	0	4	0	0	0	1	0	0	0
POF - 12	1	13	1	0	0	0	1	1	1	0	1
POF - 13	1	3	1	1	0	0	2	3	2	0	1
POF - 14	2	21	0	1	0	1	6	4	7	0	4
POF - 15	0	27	0	4	0	0	6	2	2	0	1
POF - 16	0	6	0	2	0	1	1	3	5	0	0
POF - 17	0	11	1	4	0	0	6	1	11	0	0
POF - 18	0	5	0	2	0	0	2	1	0	0	1
POF - 19	0	7	2	1	0	0	2	2	4	0	0
POF - 20	0	3	0	1	0	0	3	0	3	0	3
POF - 21	2	2	2	0	0	0	0	1	9	0	2
POF - 22	1	9	1	0	0	0	1	2	0	0	0
Totale	10	231	14	39	0	2	59	28	73	0	24
Percentuali	2,5%	48%	3%	8%	0,5%	0%	12%	6%	15%	0%	5%

Tabella 25. Analisi quantitativa delle parole chiave.

Come si può notare dalla tabella 25 e dal grafico 1, di seguito riportato, si evidenzia un utilizzo significativo della voce “Religione cattolica”, il 48% del totale delle voci analizzate si riferisce a questa area tematica. Seguono al 15% i “Diritti dell’uomo”, la macro area tematica “Intercultura”, 12%, il contenitore concettuale rappresentato dal tema “diversità”, l’8%, la “Tolleranza”, 6%, la “Cooperazione” ad ogni livello, 5%, il termine generico “Religione”, 2% e la “Laicità” con nessun riferimento. In ordine ai criteri delle aree tematiche prevalenti per l’oggetto della ricerca si segnala un 3% in riferimento all’area tematica delle “Convinzioni ideali non religiose” e un esiguo ruolo, alle voci “Diversità religiosa” e “Diversità culturale”, che ottengono rispettivamente una percentuale di 0,5% e dello 0%.

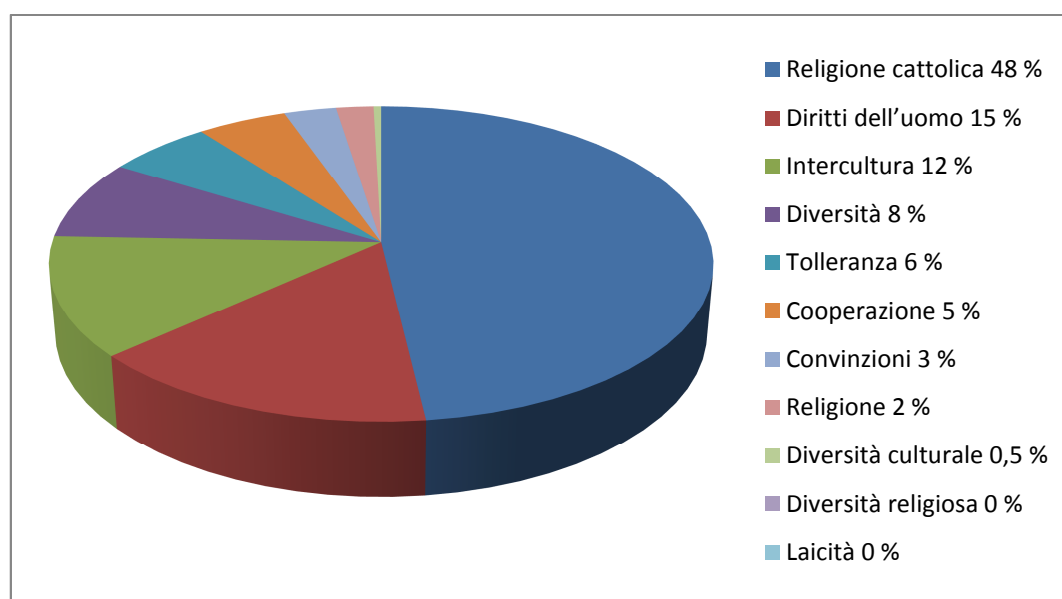


Grafico 1. Analisi quantitativa delle parole chiave.

7.6.2 Analisi metodologica

La seconda parte dell'analisi consiste nella comparazione delle impostazioni metodologiche dei Pof. Anche questa sezione è interessante poiché è in grado di mostrare come vengono veicolati i contenuti, cioè a quale logica corrisponde l'impostazione metodologica del testo.

Codificazione analisi ²⁶¹	Istituto	Mappe concettuali		Schemi	Tabelle
		Immagini	Parole		
(POF01)	F. Tassara (Breno)	0	1	5	28
(POF02)	A. Mantegna (Brescia)	0	1	1	15
(POF03)	Camillo Golgi (Brescia)	0	0	0	12
(POF04)	P. Sraffa (Brescia)	0	0	2	3
(POF05)	Fortuny (Brescia)	0	0	12	32
(POF06)	Moretto (Brescia)	35	0	4	3
(POF07)	V. Dandolo (Bargnano)	0	0	0	17
(POF08)	T. Olivelli (Darfo B. T.)	0	3	0	25
(POF09)	L. Bazoli (Desenzano d. G.)	0	0	0	14
(POF10)	F. Meneghini (Edolo)	5	4	0	35

²⁶¹ Il criterio della classificazione si riferisce al *codex* dato per la rielaborazione delle unità di testo utilizzate nella stesura del rapporto da parte dell'autore della ricerca.

Codificazione analisi	Istituto	Mappe concettuali		Schemi	Tabelle
		Immagini	Parole		
(POF11)	C. De Medici (Gardone Riviera)	0	0	0	3
(POF12)	C. Beretta (Gardone V. T.)	0	1	1	9
(POF13)	G. Perlasca (Idro)	0	0	0	5
(POF14)	G. Antonietti (Iseo)	0	0	0	24
(POF15)	V. Capirola (Leno)	0	2	0	11
(POF16)	R. Cerebotani	0	0	0	10
(POF17)	F. Moretti (Lumezzane)	0	3	0	12
(POF18)	Don Milani (Montichiari)	6	2	2	23
(POF19)	G. Cossali (Orzinuovi)	0	1	3	13
(POF20)	G. Falcone (Palazzolo sull'oglio)	0	1	1	17
(POF21)	L. Gigli (Rovato)	0	1	0	14
(POF22)	P. Levi (Sarezzo)	0	0	1	11
Totale		46	20	32	323
Percentuali		11%	5%	8%	77%

Tabella 26. Analisi metodologica dei POF.

Dallo studio dei dati, presentati nella tabella, si può osservare che nella maggior parte dei casi la struttura del Pof assume lo strumento delle tabelle, per il 77%, poco interesse assumono invece le mappe concettuali supportate da immagini, l'11%, gli schemi, l'8% e le mappe concettuali in forma di parole per il 5%.

Voci	Lunghezza media dei paragrafi	Alternanza testo immagine
Religione religioni	8 righe	0
Religione cattolica	13 righe	0
Diversità	6 righe	0
Diversità religiosa	4 righe	0
Diversità culturali	14 righe	0
Intercultura	10 righe	0
Tolleranza	6 righe	0
Diritti dell'uomo	7 righe	0
Cooperazione	3 righe	0
Media generale	7 righe	0

Tabella 27. Voci di preminente importanza.

Riguardo alle voci di preminente importanza per la ricerca si registra immediatamente uno scarso interesse per l'utilizzo dell'alternanza tra testo ed immagini. Si è potuto osservare che essa è assente in tutti i Pof analizzati. La lunghezza media generale dei paragrafi è di 7 righe. Si è rilevata una certa differenziazione da testo a testo. Esistono lunghezze medie dei paragrafi piuttosto corte, solamente tre righe, come nel caso della voce sulla "cooperazione" ed altre più lunghe, come quelle della "diversità culturale" con 14 righe.

A partire dalle differenti funzioni di questi strumenti - le mappe concettuali servono ad organizzare il pensiero in una rete generale di temi posti in relazione tra loro, gli schemi servono a spiegare meglio e in modo più semplice determinati concetti, fatti, avvenimenti, mentre le tabelle servono ad organizzare gli elementi in modo tale da far risaltare le contemporaneità e le comparazioni - è interessante notare che nessuna mappa concettuale in forma di immagine o parole è stata utilizzata come strumento per argomentare i temi riassunti nelle voci della ricerca, così anche riguardo agli schemi e alle tabelle.

7.6.3 Analisi qualitativa

Obiettivo di questa sezione è la ricerca del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose attraverso i criteri di varie aree tematiche: religione/religioni; religione cattolica; credenze e convinzioni non religiose; diversità (nel senso ampio del termine); diversità religiosa e culturale; intercultura; tolleranza; diritti dell'uomo (umani) e cooperazione.

c.1 Religione - religioni (codice 3A.1)

Il primo grande criterio di area tematica è quello rappresentato da "religione e religioni". Riguardo alla *mission* degli Istituti professionali si segnala l'importanza di una postura educativa attenta alla

formazione integrale degli studenti a stretto contatto con la cultura [*al fatto che si debba avere attenzione verso gli studenti perché rappresentano per la scuola*] una risorsa e un'occasione di incontro e di crescita a partire dall'eterogeneità per cultura, religione, [*presso l'istituto professionale essi trovano un'occasione*] per integrarsi con la realtà della scuola, che, in definitiva, rispecchia la realtà della società italiana. E' questa la nostra scommessa. Impegnandoci nel rendere concreta l'attuazione del diritto-dovere allo studio, stabilito dalla Costituzione, ci permettiamo di fare promesse che vogliamo mantenere, alle famiglie che ci affidano i loro ragazzi, perché trovino [...] una scuola che si occupa [degli studenti], senza discutere del loro passato, della loro provenienza scolastica o nazionale (POF03: 2).

E ancora rispetto alla *mission*, in rapporto allo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, la scuola è presentata come vita di comunità, come luogo di formazione e di educazione, come luogo in cui si acquisiscono le conoscenze e dove si sviluppa la coscienza critica del futuro cittadino. La vita scolastica in questi termini è dunque intesa come comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale fondata sui valori democratici, come sviluppo delle potenzialità di ciascuno in armonia con i principi sanciti dalla nostra Costituzione e dalla Con-

venzione internazionale sui diritti dell'infanzia di New York. La *mission* dell'Istituto è quindi fondata

sul diritto di ogni studente ad avere una vita scolastica all'insegna della libertà di espressione, di pensiero, di coscienza, di religione e del rispetto reciproco di tutti coloro che la compongono, quali che siano l'età e la condizione. Si individua altresì la "*mission*" nel diritto di ogni studente ad avere una formazione culturale e professionale qualificata, che rispetti e valorizzi al massimo l'identità di ciascuno (POF14: 6).

E ancora rispetto allo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria

la vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale (POF08: 61; 68).

Tra le finalità e programmazioni dei laboratori linguistici per l'insegnamento dell'italiano agli alunni stranieri viene rilevato come importante per l'acquisizione della lingua italiana il

riconoscere in una frase alcune parti del discorso (articolo, nome, aggettivo, verbo, preposizione); costruire correttamente frasi minime e periodi semplici con più proposizioni legate dai connettivi più diffusi; narrare aspetti ed esperienze relativi alla propria storia e alla cultura d'origine (feste, religione, cultura, tradizioni, etc.); confrontare elementi della cultura d'origine e della cultura italiana (POF09: 32).

Questa argomentazione appare oltremodo importante poiché mostra il tentativo da parte della scuola di accostare alla preoccupazione e all'urgenza di alfabetizzare gli studenti di nazionalità altra rispetto a quella italiana, la possibilità, da parte degli stessi studenti, di contribuire in modo originale alla loro istruzione e formazione e così facendo di rivendicare la propria identità a livello culturale e religioso.

Sempre riguardo al tema della/e religione/i sottolinea la necessità di formare i giovani che al termine del percorso d'istruzione professionale dovranno

possedere una approfondita cultura scientifica ed una cultura di base capace di spaziare dalle scienze all'arte dalle lingue e dalle letterature al sapere storico - filosofico, dalla conoscenza del proprio corpo alle religioni (POF10: 15).

Rispetto alla formazione in rapporto all'asse storico sociale, lo studente deve

accostarsi in maniera corretta alla Bibbia e ai documenti principali della tradizione cristiana. Deve conoscere le molteplici forme del linguaggio religioso, con particolare riguardo a quello cattolico in quanto parte della cultura del popolo italiano [...] (POF14: 81).

E ancora rispetto alla proposta formativa in rapporto al tema dell'uguaglianza, il

soggetto protagonista del percorso educativo della scuola è l'alunno, persona in formazione che ha il diritto di accedere alla cultura. Nessuna discriminazione deve essere posta in atto nell'erogazione del servizio scolastico per motivi di sesso, razza, etnia, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni psicofisiche e socioeconomiche (POF14: 4).

Uno dei comportamenti sanzionati a livello disciplinare è proprio riferito al

mancare di rispetto alla religione, alla cultura, alle caratteristiche etniche o individuali di docenti e compagni (POF21: 40). [*Si segnala, altresì, che per gravi e ripetuti fatti che turbino il regolare andamento della scuola si infligge la sanzione del temporaneo allontanamento dello studente dalla comunità scolastica fino ad un massimo di giorni cinque e*] si considerano turbative del regolare andamento della scuola anche le offese al decoro, alle religioni, alle istituzioni e gli atti di razzismo e di intolleranza (POF21: 41 - POF08: 73).

c.2 Religione cattolica (codice 3A.2)

All'interno dei Pof analizzati, l'elevato indice di riferimenti alla religione cattolica non corrisponde ad un altrettanto elevato indicatore qualitativo. La maggior parte delle descrizioni si riferiscono ad aspetti generali di carattere burocratico amministrativo, come la verifica e la valutazione dell'apprendimento, infatti

per quanto riguarda la religione cattolica, la valutazione è espressa senza attribuzione di voto numerico. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi fissati dai Consigli di Classe, dettagliati nei piani di lavoro degli insegnanti. L'Istituto assicura alle famiglie una informazione tempestiva circa il processo di apprendimento e la valutazione degli alunni tramite il libretto dello studente e i colloqui individuali settimanali e infra quadrimestrali anche nell'ottica di una tempestivo riorientamento nel caso in cui la scelta del percorso di studi si riveli inadatta o inappropriata alle caratteristiche personali dell'allievo (POF01: 59).

E ancora riguardo alla valutazione

l'attribuzione del punteggio, nell'ambito della banda di oscillazione, tiene conto, in coerenza con quanto previsto all'art.11, comma 2, del DPR n.323 del 23.7.1998, del giudizio formulato dai docenti di cui al precedente comma 13 riguardante l'interesse con il quale l'alunno ha seguito l'insegnamento della religione cattolica che si sia tradotto in un arricchimento culturale o disciplinare specifico, purché certificato e valutato dalla scuola secondo modalità deliberate dalla istituzione scolastica medesima. Nel caso in cui l'alunno abbia scelto di assentarsi dalla scuola per partecipare ad iniziative formative in ambito extrascolastico, potrà far valere tali attività come crediti formativi se presentino i requisiti previsti dal D.M. n. 49 del 24/02/2000 (POF08: 57).

c.3 Convinzioni - convinzioni non religiose (3A.3)

Riguardo al criterio dell'area tematica delle convinzioni non religiose, in rapporto alle finalità formative ed educative la nuova scuola dell'autonomia intende offrire agli

studenti concrete possibilità per far corrispondere il percorso di studio alle convinzioni ideali della propria vita; infatti per ciascuno degli studenti promuove

il possesso di un atteggiamento positivo e motivato nei confronti dell'attività scolastica; [...] l'applicazione della legalità intesa come rispetto del diritto; il riconoscimento di una cultura basata sull'accettazione e conoscenza di diversità etniche e culturali; [...] un atteggiamento critico verso affermazioni e informazioni al fine di pervenire a convinzioni fondate e decisioni consapevoli; l'autovalutazione come risultato di un processo di correzione e riflessione critica sulle proprie convinzioni (POF21: 17).

Viene considerata una mancanza grave da parte degli studenti l'esercizio di

qualsiasi comportamento di violenza fisica o psicologica atta ad intimidire i compagni o a limitare la libertà personale; [o il fatto di] mancare di rispetto alla religione, alla cultura, alle caratteristiche etniche o individuali di docenti e compagni [o anche] assumere comportamenti che possano offendere le altrui convinzioni morali (POF21: 40).

In rapporto all'identità educativa e culturale, gli Istituti dichiarano di adottare un modello "Equo ed eccellente" orientato verso

il principio dell'equità come valore di una scuola che sa presentare proposte diverse ad alunni con caratteristiche diverse ma garantendo a tutti percorsi formativi di pari dignità [...] (POF02: 6).

e ancora nel quadro dei principi ispiratori affermati dalla Costituzione italiana e con riferimento alle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio d'Europa sulle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" di cui alla "Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione",

l'identità dell'Istituto si delinea intorno alle finalità: della formazione dell'uomo e del cittadino; della conoscenza del valore della legalità e della convivenza civile; della promozione del benessere psicofisico e sociale e della qualità della vita scolastica dello studente; della trasmissione del senso profondo del rispetto delle convinzioni altrui intesa come modo di convivere, comunicare e stare insieme accogliendo e accettando gli altri; della promozione dell'educazione tra pari come elemento di crescita responsabile capace di valorizzare le diversità delle culture non autoctone [...] (POF02: 4).

La scuola che viene descritta nei Pof, attraverso gli strumenti della ricerca, sperimentazione e innovazione si prefigge di raggiungere i seguenti obiettivi:

sforzarsi di ascoltare e di ascoltarsi; [...] riflettere ed imparare dalla lettura delle trasformazioni sociali, [...] accettare la sfida del cambiamento e cogliere nelle criticità gli elementi positivi per trasformarle in risorse. Coerentemente con quanto sopra esposto, i principi ispiratori del Piano dell'Offerta Formativa sono: centralità della persona: i percorsi didattici sono organizzati tenendo in considerazione la provenienza scolastica, l'età evolutiva degli allievi, le esigenze dell'educazione e

dell'istruzione, la collaborazione con le convinzioni delle famiglie [...] (POF02: 6 - POF17: 50)

Le linee essenziali della programmazione educativa sono dettate dalla convinzione che solo un clima sereno e collaborativo permette di creare premesse di carattere emotivo che consentono di attivare in modo proficuo i processi cognitivi

per impegnarsi a riconoscere, accettare e valorizzare le differenze e le convinzioni di ciascuno e di tutti per un arricchimento comune, come impegno vissuto nella pratica quotidiana da tutte le componenti scolastiche, sia nella realizzazione di rapporti umani significativi, sia nello svolgimento di un'attività didattica coinvolgente per tutti (POF04: 3).

Un altro aspetto che l'analisi porta all'attenzione è quello della partecipazione attiva degli studenti. La convinzione è che la scuola sia capace di realizzare una vera partecipazione degli studenti al dialogo educativo e di responsabilizzarli come persone

infatti la motivazione allo studio e alla ricerca della propria identità possono essere attivate esclusivamente attraverso metodologie di insegnamento che privilegiano il coinvolgimento attivo degli studenti e la problematizzazione delle loro esperienze e convinzioni di vita in rapporto ai saperi che acquisiscono. [*La programmazione didattica prevede quindi degli*] spazi di flessibilità perché è disponibile ad accogliere esigenze, interessi, problemi emergenti dal vissuto degli alunni, dal mondo giovanile o dall'attualità. La partecipazione attiva e responsabile degli studenti, nel rispetto delle regole stabilite per una serena convivenza e finalizzate ad un lavoro comune, è un'esperienza concreta nell'ambito della comunità scolastica, che prepara i giovani a diventare cittadini capaci di comprendere i valori della democrazia e di viverli pienamente, sostenendo le proprie convinzioni, i propri diritti e rispettando i doveri imposti dalla convivenza nella società civile (POF04: 7).

È altresì importante che gli studenti siano in grado di

accettare le idee e comportamenti altrui [*come?*] riconoscendo e accettando le diversità di opinione e di idee; e sapersi confrontare con opinioni diverse comprendendo, analizzando e valutando i punti di vista degli altri (POF01: 52) [*una proposta concreta viene offerta riguardo alla possibilità di realizzare un*] confronto tra il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane, le altre religioni e i vari sistemi di significato, comprendendo e rispettando le diverse convinzioni che ciascuno può assumere in materia etica e religiosa (POF10: 15).

c.4 Diversità (3A.4)

Riguardo all'area tematica della "diversità", il nuovo percorso di istruzione professionale invita a

comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali (POF02: 26).

In termini specifici l'asse storico sociale

ha l'obiettivo di promuovere la comprensione del cambiamento e della diversità in dimensione diacronica e sincronica, l'educazione civica e alla cittadinanza, di favorire la consapevolezza di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, di educare lo studente alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza, di fornire gli strumenti per la conoscenza del tessuto sociale ed economico del territorio e delle regole del mercato del lavoro, promuovendo in tal modo la percezione degli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale collocandoli secondo le coordinate spazio-temporali per cogliere nel passato le radici del presente (POF02: 28).

Le finalità del servizio scolastico nell'impartire ai propri alunni un'istruzione adeguata in tutte le discipline curriculari, si attiene ai seguenti principi:

uguaglianza, in quanto garanzia di pari opportunità per tutti gli allievi; educazione alla civile convivenza democratica nel rispetto delle diversità; imparzialità e regolarità del servizio didattico; accoglienza e interazione ai fini del superamento delle situazioni di difficoltà e di disagio degli alunni stranieri (POF05: 15).

Al termine del percorso di istruzione professionale gli studenti dovranno dimostrare di aver acquisito

la capacità di accettare la diversità come valore e la flessibilità come forma mentale per affrontare le novità (POF10: 15).

Riguardo alle finalità e agli obiettivi istituzionali della scuola italiana, l'istituto professionale fa propri i principi di

uguaglianza come garanzia di pari opportunità; educazione alla convivenza civile democratica, alla pace, alla legalità, al rispetto per l'ambiente; imparzialità e regolarità del servizio; accoglienza e integrazione per il superamento delle situazioni di difficoltà e di disagio degli alunni; accettazione e rispetto della diversità, integrazione, inclusione e non assimilazione.

In conformità all'art. 4 del Regolamento (DPR 275) anche la scuola, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema,

concretizzerà gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscendo e valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno e adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo inteso come possibilità di ogni alunno di ottenere un inserimento positivo: nel mondo del lavoro; in segmenti ulteriori di formazione; nella società in generale con attenzione alle tradizioni del territorio (POF11: 3).

L'Istituto professionale, riguardo ai principi ispiratori che sottendono alla cittadinanza democratica

fa propria l'idea della scuola come comunità di dialogo, di confronto, di esperienza sociale, ispirata ai valori democratici in cui ognuno - insegnanti, studenti, genitori - con pari dignità e nella diversità dei ruoli si impegna per garantire la formazione alla cittadinanza nel rispetto della libertà di espressione, di pensiero, di coscienza (POF15: 7).

Rispetto agli impegni dichiarati delle studentesse e degli studenti si indica fra le prevalenti necessità quelle di

rispettare i compagni e il personale della scuola; rispettare le diversità personali e culturali, nonché le sensibilità altrui (POF16: 49-50).

Con attenzione alle finalità educative e alla dimensione storico socio culturale

l'inserimento della scuola in un contesto più ampio e potenzialmente globale e planetario, si deve tradurre sul piano formativo in una visione della realtà aperta, pluralistica e consapevole della sua complessità sistemica. [*Questo esige una realtà educativa che*] favorisca lo sviluppo dello spirito critico, per cogliere i diversi aspetti del reale, la pluralità dei valori, il senso del passato e il suo vitale rapporto con il presente e il futuro; promuova atteggiamenti di reciproco rispetto delle diversità, muovendo da un confronto che porti ad una loro comprensione, accettazione e valorizzazione (POF17: 11).

c.5 Diversità religiosa (3A.4.1)

È oltremodo chiaro che l'area tematica della "diversità religiosa" assume per il presente progetto di ricerca un valore primario. Purtroppo il posto che ad essa viene riservato è contratto. L'unico riferimento riguarda i principi che regolano la vita della comunità scolastica, dove si afferma che

lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee e alle diversità religiose. [...] Lo studente ha il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni in modo corretto e non lesivo dell'altrui personalità (POF16: 28).

c.6 Diversità culturale (3A.4.2)

Fra gli obiettivi didattici trasversali non cognitivi si riconosce il ruolo che lo studente deve assumere nel gruppo classe riguardo al fatto di

accettare e rispettare il ruolo degli altri impostare un rapporto basato sulla collaborazione e sul rispetto delle regole consolidare l'autocontrollo, il senso di responsabilità e l'autonomia, accettare, rispettare, essere disponibili e comprensivi nei confronti delle diversità personali, sociali culturali ed etniche, rendere coscienza che

l'esercizio dei diritti presuppone l'ottemperanza ai doveri promuovere la conoscenza del territorio (POF11: 10).

E per la finalità e gli obiettivi del progetto Erasmus junior quello di

sviluppare la comprensione della diversità culturale e linguistica presente in Europa; sviluppare la dimensione europea dell'educazione scolastica; sviluppare capacità di adattamento e autonomia; migliorare le proprie attitudini relazionali; migliorare la conoscenza della lingua straniera (POF14: 86-87).

Nel contratto formativo e per la dimensione etico - civile lo studente deve essere disponibile

al dialogo e al confronto tra modelli e contenuti diversi; è consapevole che la sua identità si rivela e si arricchisce anche nel rapporto con le diversità culturale; sa rielaborare criticamente i contenuti proposti; sa assumere un atteggiamento responsabile ed è capace di rendere conto a se stesso e agli altri dei propri comportamenti e delle proprie ragioni (POF14: 8).

c.7 Intercultura (3A.5)

Il criterio dell'area tematica "Intercultura" rappresenta un contenitore ampio e articolato in cui il linguaggio dei Pof fa confluire diverse istanze che andremo a descrivere nel proseguo di questo paragrafo.

Il primo esempio ci viene fornito dalla descrizione delle attività d'inclusione degli alunni di nazionalità altra rispetto a quella italiana, a riguardo

le diverse identità e competenze degli studenti costituiscono un valore e una risorsa da far emergere. Costruire una dimensione interculturale nella scuola, come indicato nei relativi documenti nazionali, ha il fine di coniugare la capacità di conoscere e apprezzare le differenze tra le persone e le culture con la ricerca di una coesione sociale aperta al contesto culturale del territorio, secondo una visione della "cittadinanza" coerente con i valori della Costituzione. [*In questa prospettiva*], le problematiche interculturali assumono negli istituti professionali una particolare rilevanza, in quanto sono numerosi gli studenti non italo-foni che li frequentano. [*Gli Istituti professionali di Stato*] costituiscono già di per sé un'opportunità di integrazione: i laboratori di cucina, sala-bar, pasticceria e ricevimento rappresentano altrettante occasioni di inserimento nel lavoro d'équipe per tutti gli studenti; la possibilità di rendere operative le forme di apprendimento e, al contempo, di mettere in gioco necessarie strategie di socializzazione, fornisce agli studenti stranieri un vantaggio non trascurabile agli effetti dell'inserimento e della partecipazione (POF02: 10).

In tutti gli indirizzi del settore servizi, a conclusione del percorso quinquennale, lo studente deve conseguire i risultati di apprendimento di seguito specificati in termini di competenze:

valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani; [...] stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed inter-

nazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro (POF02: 16 - POF05: 39).

Nel progetto denominato “Incontro tra culture” gli obiettivi dichiarati sono:

promuovere pratiche condivise all'interno dell'Istituto in tema di accoglienza degli alunni stranieri; agevolare l'ingresso di ragazzi di altra nazionalità nel sistema scolastico e sociale; sostenere un clima di accoglienza e di attenzione alle relazioni che impedisca e elimini potenziali difficoltà all'inserimento; promuovere qualsiasi iniziativa di comunicazione e di collaborazione tra scuole e tra scuola e il territorio in merito ai temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale; creare e costruisce rapporti tra scuola, famiglia e facilitatori culturali [...] (POF03: 36-37).

Per quanto concerne l'ambito degli obiettivi comportamentali si attesta che gli studenti al termine del primo biennio dovranno essere in grado di

[...] sviluppare comportamenti partecipativi ai processi di cambiamento della scuola; superare l'individualismo e aprirsi al dialogo interpersonale e interculturale; [...] creare in Istituto un clima di ascolto improntato su atteggiamenti di rispetto e di fiducia reciproca (POF05: 16).

Riguardo allo statuto delle studentesse e degli studenti si dichiara

che gli studenti stranieri hanno diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità alla quale appartengono. La scuola promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza e alla tutela della loro lingua e cultura e alla realizzazione di attività interculturali. (POF08: 69).

Con attenzione alle competenze sociali e civiche si afferma che le

competenze personali, interpersonali e interculturali riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica (POF09: 16).

Per l'integrazione degli studenti stranieri e l'intercultura, è attiva una convenzione con il CTI (Centro Territoriale Intercultura) promosso dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Brescia. Esso rappresenta un chiaro e determinato atto di politica educativa per intervenire nella realtà scolastica bresciana progettando e attivando una

prima ineludibile risposta di sistema, un anello di approfondimento delle problematiche dell'intercultura e dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana [...] (l'art. 1 della convenzione) (POF10: 36).

Tale atto ha inteso dare una prima risposta, (utilizzando gli strumenti giuridico - amministrativi predisposti) sia ai bisogni di educazione e di istruzione della nuova

utenza scolastica, sia alla necessità di adempiere a nuovi compiti da parte dei docenti chiamati a governare i complessi processi d'integrazione degli alunni di lingua madre diversa dall'italiano. Le finalità del CTI sono:

favorire il coordinamento sul territorio e la ricerca di collaborazioni; costruire, raccogliere e divulgare buone pratiche didattiche; offrire consulenza; ottimizzare le risorse. [Le attività del CTI] comprendono: accoglienza, inserimento, alfabetizzazione; ricerca e sperimentazione di modelli organizzativi; formazione e aggiornamento per il personale docente; raccolta, condivisione e diffusione delle esperienze realizzate. [Nel concreto il referente di Istituto] censisce la presenza degli alunni stranieri e ne aggiorna le schede personali ottenute dal progetto di passaggio tra scuola media e scuola superiore; fornisce riferimenti relativi a materiale di supporto all'attività didattica; segnala "buone pratiche" in atto e ne promuove la divulgazione; recepisce i documenti prodotti dal centro territoriale e li divulga; fornisce, se necessario, ai consigli di classe informazioni relative alla stesura del Piano Educativo Personalizzato (POF10: 36).

Sempre riguardo le finalità e gli obiettivi dell'educazione interculturale si dichiarano la volontà di

ampliare gli orizzonti culturali; educare al rispetto del diverso e alla tolleranza; accrescere la motivazione allo studio delle lingue e culture straniere (POF14: 87).

Rispetto alla proposta di un "Progetto di integrazione, alfabetizzazione e intercultura" la scuola

ha visto, in questi anni, crescere in modo significativo la presenza di alunni stranieri che, nella maggior parte dei casi, non hanno alcuna competenza linguistica della lingua italiana essendo arrivati da poco nel nostro Paese. [...] Pertanto anche nei prossimi anni sarà sempre più urgente la realizzazione di opportuni percorsi di integrazione e supporto specifico a questo gruppo di alunni stranieri. L'intervento programmato per gli alunni stranieri è stato strutturato su quattro assi portanti sui quali la scuola intende agire: Integrazione sociale affettiva relazionale. Partecipazione ad eventi o iniziative aperte a tutti i ragazzi della scuola predisposte per agevolare e ricercare un inserimento ed una integrazione all'interno del gruppo allargato (progetto integrazione e recupero).

Il progetto vuole raggiungere gli obiettivi della

integrazione culturale, attività volte alla valorizzazione e al recupero del proprio patrimonio culturale all'interno del gruppo classe o di piccoli gruppi [...]; dell'alfabetizzazione, attività individualizzate o in piccoli gruppi omogenei tendenti ad agevolare e favorire un corretto apprendimento della lingua italiana; del coinvolgimento nucleo familiare; [della promozione] di un corretto percorso di integrazione non può che passare attraverso il coinvolgimento diretto e partecipativo della famiglia e alla condivisione del progetto educativo (POF15: 77-78 - POF17: 53-54).

Gli obiettivi educativi e le scelte didattico-culturali dell'istituto professionale fanno riferimento ad un'azione educativa quotidiana che persegue la formazione degli studenti, attraverso il raggiungimento di questi obiettivi:

sviluppo umano e culturale per favorire il benessere, attraverso: educazione alla conoscenza di se stessi; educazione alla gestione del conflitto; educazione al rispetto della legalità; educazione alla tolleranza; educazione al pensiero critico [...] sviluppo della dimensione mondiale dell'istruzione, attraverso: acquisizione di esperienze utili a favorire scambi culturali conoscenza, rispetto e valorizzazione delle altrui civiltà; sensibilizzazione ai temi interculturali; sostegno all'integrazione di soggetti appartenenti sia alla Comunità Europea sia ad altre Comunità; innovazione qualitativa sui piani didattico e metodologico; valutazione della qualità dell'istruzione, con riferimento ad indicatori oggettivi (POF18: 5).

c.8 Tolleranza (3A.6)

La ricerca secondo il criterio tematico della “tolleranza” ha prodotto i seguenti risultati.

Sempre riguardo all'inclusione degli alunni stranieri si sottolinea la necessità di programmare e di scambiare nuove competenze tra tutte le componenti scolastiche: insegnanti, genitori, studenti, sono dunque fondamentali. L'Istituto professionale ha recepito quanto espresso dal D.L. n. 286 del 25 luglio 1998 (Testo unico) in materia di disciplina della immigrazione e di normativa sulla condizione dello studente straniero con particolare riferimento alla comunità scolastica e, pertanto,

accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza (POF02; 47- 48).

Riguardo agli obiettivi comportamentali gli allievi devono

comportarsi in modo rispettoso e responsabile nei confronti di tutti; ascoltare con piena disponibilità gli altri; dialogare con proprietà e correttezza; rifiutare ogni forma di violenza ed intolleranza; rispettare e applicare le leggi ed i regolamenti (POF01: 50); costituire un ambiente formativo fondato sulla tolleranza e la solidarietà ed essere disponibili all'ascolto di opinioni diverse dalle proprie (POF05: 15).

A prescindere dalle finalità d'istruzione, specifica dei vari settori, l'Istituto professionale si pone come finalità quelle

dell'educare alla tolleranza, alla pace, alla solidarietà, al rispetto degli altri; promuovendo momenti di scambi culturali e prese di contatto con ambienti diversi, nell'ottica di formazione di cittadino europeo (POF10: 9).

Lo studente, il futuro tecnico del settore turistico

dovrà dimostrare di essere flessibile e adattabile ai cambiamenti; dovrà avere la capacità di impegnarsi a fondo per raggiungere un obiettivo; dovrà avere adeguate doti di precisione, attenzione, concentrazione; dovrà mantenere un comportamento improntato alla tolleranza, all'autocontrollo ed al senso della misura (POF11: 21).

La finalità e gli obiettivi della collaborazione scolastica devono far riferimento alla promozione

dell'educazione interculturale; all'ampliamento degli orizzonti culturali; all'educazione al rispetto del diverso e alla tolleranza [...] (POF14: 87).

Anche il "Progetto Storia e memoria" riguardante degli incontri a forte valenza culturale sul tema della Shoà cerca di coinvolgere gli studenti perseguendo gli obiettivi di

educare alla memoria storica degli eventi fondanti del nostro tempo; migliorare la conoscenza di eventi cruciali del '900; motivare alla conoscenza della storia attraverso la proposta di obiettivi cognitivi di forte significato; favorire la costruzione di una coscienza civica rispettosa dei valori della tolleranza e della libertà; rafforzare l'immagine della scuola come centro di formazione culturale forte (POF14: 89).

Le medesime finalità e obiettivi vengono dichiarate nelle iniziative del progetto di "scambio culturale":

abituare alla multiculturalità e ampliare gli orizzonti culturali; cogliere le potenzialità offerte dallo spazio europeo; favorire la conoscenza e la cooperazione fra studenti di vari paesi; confrontare esperienze e culture diverse per favorire la tolleranza verso l'altro; migliorare il senso di autostima favorendo l'interazione con altri in situazioni non conosciute; migliorare la motivazione allo studio delle lingue; testare le competenze linguistiche acquisite (POF14: 85).

Anche le finalità e gli obiettivi delle iniziative di "approfondimento linguistico" oltre a favorire l'ampliamento degli orizzonti culturali e approfondire la conoscenza del paese straniero di cui si studia la lingua vuole condurre al confronto con esperienze e culture diverse

per conoscere l'altro e quindi favorire la tolleranza; migliorare il senso di autostima favorendo l'interazione con altri in situazioni non conosciute (POF14: 85). [*Così anche il progetto "lingua" intende realizzare un*] servizio di aiuto per migliorare l'insegnamento delle lingue e delle culture straniere favorendo uno scambio continuo e non occasionale delle culture e delle esperienze che coinvolgano l'educazione dei giovani alla conoscenza del diverso, alla tolleranza e all'integrazione culturale (POF15: 81).

Anche i regolamenti per la convivenza all'interno dell'istituto,

sono regolati da una serie di norme improntate al rispetto alla tolleranza" (POF15: 67). [*Quindi l'istituto professionale si è dotato di un regolamento generale*] ed ha fatto proprio lo statuto delle studentesse e degli studenti. [*Le indicazioni del documento ricoprono un ruolo rilevante nella acquisizione di una formazione di base flessibile e polivalente, perché si propone di*] sollecitare lo studente ad affrontare nuovi problemi con spirito autonomo e creativo; promuovere atteggiamenti socializzanti, il confronto delle idee, la tolleranza verso la critica esterna, la revisione critica del proprio giudizio, la modifica della propria condotta di fronte a prove ed argomentazioni convincenti (POF16: 15) [*im-*

prontate] all'accoglienza, all'educazione alla tolleranza, all'ascolto dei bisogni e del punto di vista dell'altro (POF16: 24). [*Risulta altresì inaccettabile*] qualsiasi forma di intimidazione, di intolleranza di violenza (POF16: 29 - POF17: 72 - POF18: 5).

c.9 Diritti dell'uomo [umani (3A.7)]

I risultati di apprendimento degli insegnamenti comuni a tutti gli indirizzi del settore servizi a conclusione del percorso quinquennale, vengono specificati nei termini delle seguenti competenze:

valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani (POF02: 16). Dimostrare consapevolezza che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei propri doveri, nella conoscenza e nell'esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che governano la convivenza civile nei contesti di vita scolastica (POF02: 26).

In riferimento al criterio dell'area "Diritti dell'uomo" l'istituto professionale

ha l'obiettivo di promuovere la comprensione del cambiamento e della diversità in dimensione diacronica e sincronica, l'educazione civica e alla cittadinanza, di favorire la consapevolezza di essere inserito in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul riconoscimento dei diritti e dei doveri, [*di educare lo studente*] alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza, [...] promuovendo in tal modo la percezione degli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale (POF02: 28). [*La partecipazione attiva e responsabile degli studenti*], nel rispetto delle regole stabilite per una serena convivenza e finalizzate ad un lavoro comune, è un'esperienza concreta nell'ambito della comunità scolastica, che prepara i giovani a diventare cittadini capaci di comprendere i valori della democrazia e di viverli pienamente, sostenendo i propri diritti e rispettando i doveri imposti dalla convivenza nella società civile (POF04: 7).

Riguardo ai risultati di apprendimento degli insegnamenti comuni agli indirizzi del settore servizi-industria e artigianato e socio sanitari lo studente sa

valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani (POF05: 39) [...] stimolare la crescita della personalità, [la scuola deve] favorire l'inserimento nel dialogo educativo e la partecipazione attiva alla vita in comune; promuovere il senso di responsabilità basato sul rispetto della persona [...]; sulla tolleranza e la solidarietà; [...] promuovere una cultura fondata sui diritti (POF08: 46). [*La formazione avrà quindi come obiettivi*] lo sviluppo della maturità umana, civile, culturale e morale dell'individuo; la costruzione dell'identità personale dell'alunno; la capacità di compiere scelte libere, consapevoli, motivate e responsabili; la capacità di comprendere la realtà e di muoversi consapevolmente in essa; la comprensione del valore della solidarietà e del rispetto per gli altri e per l'ambiente; la comprensione dei diritti e dei doveri inerenti alla convivenza democratica (POF16: 5).

Gli obiettivi fondamentali individuati e formalizzati nel Piano dell'Offerta Formativa d'istituto si ispirano

ai principi della Costituzione e delle carte internazionali dei diritti umani, in base ai quali lo scopo generale della scuola è quello di favorire la crescita, la valorizzazione e lo sviluppo armonico della persona; di promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino [...] Lo scopo è quello di formare il cittadino quale soggetto autonomo con consapevolezza critica dei processi socio-culturali [...] nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori. [...] Fondamentale e primaria è, pertanto, la condivisione del rispetto [...] delle differenze e dell'identità di ciascuno (POF20: 15).

c.10 Cooperazione (3A.9)

L'ultima area tematica, quella della "cooperazione", a prescindere dagli esigui riferimenti registrati, rappresenta un ambito importante, poiché rappresenta uno strumento efficace per la realizzazione di una scuola dove la diversità religiosa e le convinzioni non religiose assumono un ruolo di rilievo. A riguardo l'istituto professionale intende proseguire e garantire nel tempo

la sempre maggiore soddisfazione dell'alunno, delle famiglie e della collettività, formando risorse umane con competenze adeguate all'ambiente circostante, attraverso una cultura orientata al servizio, in uno spirito di cooperazione e nel rispetto dell'individualità della persona (POF05: 12) [*e riconoscere*] la cooperazione come esperienza e attività idonea al conseguimento dei crediti formativi (POF18: 17).

7.7 Analisi del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nel tempo riservato all'apprendimento

Dopo aver indagato circa il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle indicazioni nazionali, linee guida, programmi e Piani dell'offerta formativa degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia, ci apprestiamo, ora, ad analizzare il tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie e negli approcci pedagogici degli insegnanti di storia, italiano, educazione civica, cittadinanza, costituzione e religione cattolica.

7.7.1 Note metodologiche

Per ottenere le informazioni riguardo il tempo riservato all'apprendimento, degli studenti, in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie e negli approcci pedagogici utilizzati, ho somministrando un questionario ai responsabili dei dipartimenti di storia, italiano, degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia. Il questionario riconducibile a un approccio di natura quantitativa è stato suddiviso in tre sezioni.

La prima riguarda il tempo riservato alle pratiche di insegnamento, più specificamente al tempo dedicato dagli insegnanti ai seguenti argomenti: il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane, le religioni presenti sul territorio, le convinzioni non religiose e la sensibilizzazione degli studenti circa l'importanza della diversità. La seconda sezione è stata costruita a partire dal ruolo che la scuola può assumere in materia di educazione religiosa. Si è indagato sull'importanza che gli insegnanti attribuiscono ad alcuni obiettivi come la conoscenza delle tradizioni religiose che hanno segnato la storia del proprio paese, l'approfondimento della comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese, la conoscenza delle grandi religioni del mondo, l'aiuto fornito agli studenti per affrontare le questioni sul senso della vita, la formazione dei giudizi morali e lo studio dei grandi temi etici del nostro tempo. Nella terza parte si è, invece, chiesto agli insegnanti di esprimersi in rapporto all'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali - della vita all'interno della società - , valori morali - che guidano la società -, valori religiosi - legati a una religione - e ai valori spirituali, più specificatamente riferiti al senso della vita e non necessariamente legati a una religione in particolare.

Informazioni generali sulla somministrazione dei questionari

Come si può notare dalla tabella 28, il numero complessivo dei questionari è 66, rispettivamente 22 per il dipartimento di storia, 22 per italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione, visto che l'insegnante è il medesimo, e 22 per l'insegnamento di religione cattolica.

Dipartimenti	N. questionari
Storia	22
Italiano - educazione civica, cittadinanza e costituzione	22
Insegnamento religione cattolica	22
Totale	66

Tabella 28. Numero complessivo dei questionari.

Il campione

I dati raccolti nella tabella 29 riguardo alle informazioni generali sui docenti suggeriscono che l'età media dei 66 intervistati è di 45 anni. Venti sono di sesso maschile, il 30% e 46 di sesso femminile, il 70%. L'età media dell'anzianità di servizio è 18 anni.

Codice questionario	Età	Sesso		N. anni esperienza	Disciplina	Istituto
		M	F			
QSTO01	41		x	16	Storia	F. Tassara (Breno)
QSTO02	45		x	22	Storia	A. Mantegna (Brescia)
QSTO03	37		x	13	Storia	C. Camillo (Brescia)

Codice questionario (continua)	Età	Sesso		N. anni esperienza	Disciplina	Istituto
		M	F			
QSTO04	54	x		29	Storia	P. Sraffa (Brescia)
QSTO05	39		x	13	Storia	Fortuny (Brescia)
QSTO06	43		x	19	Storia	Moretto (Brescia)
QSTO07	48		x	22	Storia	V. Dandolo (Bagnano)
QSTO08	54		x	28	Storia	T. Olivelli (Darfo B. T.)
QSTO09	34	x		11	Storia	L. Bazoli (Desenzano d.G)
QSTO10	51		x	22	Storia	F. Meneghini (Edolo)
QSTO11	47		x	19	Storia	C. De Medici (Gardone Rivie- ra)
QSTO12	46		x	20	Storia	C. Beretta (Gardone V. T.)
QSTO13	57	x		33	Storia	G. Perlasca (Idro)
QSTO14	45	x		20	Storia	G. Antonietti (Iseo)
QSTO15	43	x		18	Storia	V. Capirola (Leno)
QSTO16	39		x	13	Storia	R. Cerebotani (Lonato del G.)
QSTO17	49		x	25	Storia	F. Moretti (Lumezzane)
QSTO18	50	x		24	Storia	Don Milani (Montichiari)
QSTO19	47		x	21	Storia	G. Cossali (Orzinuovi)
QSTO20	52		x	28	Storia	G. Falcone (Palazzolo s/O)
QSTO21	39		x	14	Storia	L. Gigli (Rovato)
QSTO22	51		x	27	Storia	P. Levi (Sarezzo)
QITA01	56		x	28	Ita ed civ ²⁶²	F. Tassara (Breno)
QITA02	43		x	17	Ita ed civ	A. Mantegna (Brescia)
QITA03	48		x	24	Ita ed civ	Camillo Golgi (Brescia)
QITA04	57		x	31	Ita ed civ	P. Sraffa (Brescia)

²⁶² Italiano - educazione civica, cittadinanza e costituzione.

QITA05	50		x	25	Ita ed civ	Fortuny (Brescia)
QITA06	43		x	17	Ita ed civ	Moretto (Brescia)
QITA07	55	x		31	Ita ed civ	V. Dandolo (Bagnano)
QITA08	42	x		16	Ita ed civ	T. Olivelli (Darfo B. T.)
QITA09	47		x	21	Ita ed civ	L. Bazoli (Desenzano d. G.)
QITA10	51		x	28	Ita ed civ	F. Meneghini (Edolo)
QITA11	38		x	12	Ita ed civ	C. De Medici (Gardone Riviera)
QITA12	46		x	22	Ita ed civ	C. Beretta (Gardone V. T.)
QITA13	41		x	18	Ita ed civ	G. Perlasca (Idro)
QITA14	39		x	16	Ita ed civ	G. Antonietti (Iseo)
QITA15	51	x		25	Ita ed civ	V. Capirola (Leno)
QITA16	53		x	25	Ita ed civ	R. Cerebotani (Lonato del G.)
QITA17	36		x	11	Ita ed civ	F. Moretti (Lumezzane)
QITA18	47		x	22	Ita ed civ	Don Milani (Montichiari)
QITA19	43		x	18	Ita ed civ	G. Cossali (Orzinuovi)
QITA20	61		x	37	Ita ed civ	G. Falcone (Palazzolo s/O)
QITA21	38	x		14	Ita ed civ	L. Gigli (Rovato)
QITA22	45	x		19	Ita ed civ	P. Levi (Sarezzo)
QIR01	36		x	6	Irc	F. Tassara (Breno)
QIR02	41		x	17	Irc	A. Mantegna (Brescia)
QIR03	50		x	20	Irc	Camillo Golgi (Brescia)
QIR04	39		x	10	Irc	P. Sraffa (Brescia)
QIR05	45	x		8	Irc	Fortuny (Brescia)
QIR06	50	x		19	Irc	Moretto (Brescia)
QIR07	37	x		9	Irc	V. Dandolo (Bagnano)
QIR08	41		x	10	Irc	T. Olivelli (Darfo B. T.)

Codice questionario (continua)	Età	Sesso		N. anni esperienza	Disciplina	Istituto
		M	F			
QIR09	51	x		14	Irc	L. Bazoli (De- senzano d. G.)
QIR10	48	x		17	Irc	F. Meneghini (Edolo)
QIR11	36		x	13	Irc	C. De Medici (Gardone Rivie- ra)
QIR12	32		x	8	Irc	C. Beretta (Gar- done V. T.)
QIR13	45		x	17	Irc	G. Perlasca (Idro)
QIR14	49		x	20	Irc	G. Antonietti (Iseo)
QIR15	31	x		14	Irc	V. Capirola (Le- no)
QIR16	37	x		13	Irc	R. Cerebotani (Lonato del G.)
QIR17	39	x		19	Irc	F. Moretti (Lumezzane)
QIR18	47		x	17	Irc	Don Milani (Montichiari)
QIR19	38		x	13	Irc	G. Cossali (Orzinuovi)
QIR20	51	x		21	Irc	G. Falcone (Palazzolo s/O)
QIR21	49		x	18	Irc	L. Gigli (Rovato)
QIR22	42		x	10	Irc	P. Levi (Sarezzo)
Totale	2975	20	46	1247		
Media	45.07			18,89		
Percentuale		30 %	70 %			

Tabella 29 Il campione.

7.7.2 Il tempo riservato all'apprendimento in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose

Dipartimenti di storia

Come si può notare dalla ricostruzione dei dati in tabella 30, rispetto al totale delle ore annuali, l'86% dei docenti di storia afferma di dedicare tra il 5 e il 20% del tempo a disposizione all'argomento della religione cattolica. Sempre riguardo al cattolicesimo, solo il 14% dei docenti afferma di riservare un tempo compreso tra il 40 e 60%. Alle altre confessioni cristiane, invece, viene riservato un tempo inferiore al

5%. È interessante rilevare che quasi tutti i docenti, non dedichino nessuna ora alle altre religioni presenti sul territorio, così anche al tema delle convinzioni non religiose. La maggior parte però, l'81%, afferma di dedicare tra il 5 e il 20 % del tempo disponibile alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità.

Nelle pratiche del suo insegnamento quanto è la percentuale dedicata ai seguenti argomenti (rispetto al totale delle ore annuali):							
Argomento	0%	Meno del 5%	Tra il 5% e il 20%	Tra il 20% e il 40%	Tra il 40% e il 60%	Tra il 60% e l'80%	Più dell'80%
a) Al cattolicesimo	(0) 0%	(0) 0%	(19) 86%	(3) 14%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Alle altre confessioni cristiane	(0) 0%	(21) 95%	(1) 5%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
c) Alle altre religioni presenti sul territorio	(19) 86%	(3) 14%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
d) Alle convinzioni non religiose	(21) 95%	(1) 5%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
e) Alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità	(0) 0%	(0) 0%	(18) 81%	(2) 9,5%	(2) 9,5%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 30. Tempo riservato agli argomenti nelle pratiche di insegnamento nei dipartimenti di storia.

Dipartimenti di italiano

In riferimento all'elaborazione dei dati in tabella 31, l'81% dei docenti di italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione, afferma di dedicare meno del 5% del tempo a disposizione all'area tematica del cattolicesimo. Sempre riguardo alla religione cattolica, solo il 19% dei docenti afferma di riservare un tempo compreso tra il 5 e 20%. Risultano significative le risposte riguardo alle altre confessioni cristiane, l'81% dei docenti dichiara di non riservare nessuna ora, solo il 13% indica meno del 5%. La percentuale sale riguardo al tempo dedicato alle altre religioni presenti sul territorio e alle convinzioni non religiose, anche in questo caso gli insegnanti, rispettivamente l'86 e il 95%, affermano di non dedicare nessuna frazione di tempo. Anche in questo caso, analogamente a quanto registrato per gli insegnanti di storia, la maggior parte dei docenti, l'81% per la precisione, afferma di dedicare tra il 5 e il 20% del tempo disponibile alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità, mentre il 19% afferma di riservarne meno del 5%.

Nelle pratiche del suo insegnamento quanto è la percentuale dedicata ai seguenti argomenti (rispetto al totale delle ore annuali):							
Argomento	0%	Meno del 5%	Tra il 5% e il 20%	Tra il 20% e il 40%	Tra il 40% e il 60%	Tra il 60% e l'80%	Più dell'80%
a) Al cattolicesimo	(0) 0%	(18) 81%	(4) 19%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Alle altre confessioni cristiane	(18) 81%	(3) 13%	(1) 6%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
c) Alle altre religioni presenti sul territorio	(19) 86%	(3) 14%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
d) Alle convinzioni non religiose	(21) 95%	(1) 5%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
e) Alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità	(0) 0%	(4) 19%	(18) 81%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 31. Tempo riservato agli argomenti nelle pratiche di insegnamento nei dipartimenti di italiano.

Dipartimenti di Religione cattolica

Come si può notare dall'elaborazione dei dati in tabella 32, il 77% degli insegnanti di religione cattolica afferma di dedicare tra il 60 e l'80% del tempo a loro disposizione all'argomento della religione cattolica. Sempre riguardo al cattolicesimo solo il 5% afferma di riservare un tempo compreso tra il 40 e 80% e il 18%, invece, più dell'80%. Alle altre confessioni cristiane viene riservato il 77% del tempo, il restante 23% si colloca nella banda tra il 5 e il 20%.

Anche alle altre religioni presenti sul territorio, il 95% degli IdRc dedica il 5% del tempo disponibile. Si confermano significativi i dati riferiti alle convinzioni non religiose, infatti, l'86% degli insegnanti coinvolti nella ricerca non dedica nessuna ora a questa area tematica, mentre il 14% si attesta su un meno 5% del tempo a disposizione. Anche nel caso degli IdRc, analogamente a quanto si è registrato per i colleghi di storia e italiano la percentuale sale riguardo al tempo dedicato alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità, l'81% dichiara di dedicarvi tra il 20 e il 40% del suo tempo.

Nelle pratiche del suo insegnamento quanto è la percentuale dedicata ai seguenti argomenti (rispetto al totale delle ore annuali):							
Argomento	0%	Meno del 5%	Tra il 5% e il 20%	Tra il 20% e il 40%	Tra il 40% e il 60%	Tra il 60% e l'80%	Più dell'80%
a) Al cattolicesimo	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(1) 5%	(17) 77%	(4) 18%

b) Alle altre confessioni cristiane	(0) 0%	(19) 77%	(3) 23%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
c) Alle altre religioni presenti sul territorio	(0) 0%	(21) 95%	(1) 5%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
d) Alle convinzioni non religiose	(19) 86%	(3) 14%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
e) Alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità	(0) 0%	(0) 0%	(3) 13%	(18) 81%	(1) 6%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 32. Tempo riservato agli argomenti nelle pratiche di insegnamento nei dipartimenti di Religione Cattolica.

Analisi complessiva dei dati dei dipartimenti di storia, italiano e religione

Come si può notare dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 33, riguardanti le convinzioni espresse dagli insegnanti di storia, italiano, cittadinanza, costituzione e religione volte a definire il tempo riservato all'apprendimento in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose si può affermare che solo il 35% dei docenti afferma di dedicare tra il 5 e il 20% del tempo a loro disposizione all'area tematica della religione cattolica. Sempre riguardo al cattolicesimo il 27% ne dedica meno del 5%, il 26% tra il 60 e l'80% e solo il 6% dei docenti afferma di riservare più dell'80%. Risultano significative le risposte riguardo alle altre confessioni cristiane, infatti, il 65% dei docenti dichiara di riservare meno del 5% del tempo delle loro lezioni, l'8 tra il 5 e il 20% e il 27% nessuna. In rapporto alle altre religioni presenti sul territorio il 57% del totale degli insegnanti intervistati dichiara di non dedicare nessuna ora, il 41,5% invece meno del 5% e solo l'1,5% tra il 5 e il 20%. Il dato più significativo si riferisce alle convinzioni non religiose, i dati confermano a riguardo che la quasi totalità degli insegnanti, il 92%, non dedica nessuna ora fra quelle disponibili. Anche l'analisi complessiva conferma la tendenza a considerare importante il tempo dedicato alla sensibilizzazione degli alunni circa i valori della diversità, il 59% vi dedica tra il 5 e il 20%, il 30% tra il 20 e 40%, con punte del 5% tra il 40 e 60%.

Nelle pratiche del suo insegnamento quanto è la percentuale dedicata ai seguenti argomenti (rispetto al totale delle ore annuali):							
Argomento	0%	Meno del 5%	Tra il 5% e il 20%	Tra il 20% e il 40%	Tra il 40% e il 60%	Tra il 60% e l'80%	Più dell'80%
a) Al cattolicesimo	(0) 0%	(18) 27%	(23) 35%	(3) 4,5%	(1) 1,5%	(17) 26%	(4) 6%
b) Alle altre confessioni cristiane	(18) 27%	(43) 65%	(5) 8%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
c) Alle altre religioni presenti sul territorio	(72) 57%	(27) 41,5%	(1) 1,5%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Argomento (continua)	0%	Meno del 5%	Tra il 5% e il 20%	Tra il 20% e il 40%	Tra il 40% e il 60%	Tra il 60% e l'80%	Più dell'80%
d) Alle convinzioni non religiose	(61) 92%	(5) 8%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
e) Alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità	(0) 0%	(4) 6%	(39) 59%	(20) 30%	(3) 5%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 33. Analisi complessiva dei dati dei dipartimenti di storia, italiano e religione.

7.7.3 Il tempo riservato all'apprendimento della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose negli approcci pedagogici degli insegnanti

Come già argomentato nelle note metodologiche della presente sezione della ricerca, la seconda parte del questionario ha come obiettivo l'importanza che gli insegnanti attribuiscono ad alcuni obiettivi come la conoscenza delle tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese, l'approfondimento della comprensione della tradizione religiosa maggioritaria, la conoscenza delle grandi religioni del mondo, l'aiuto fornito agli studenti per affrontare le questioni sul senso della vita, la formazione dei giudizi morali e lo studio dei grandi temi etici del nostro tempo.

Dipartimenti di storia

Come si può notare dalla ricostruzione dei dati in tabella 34, l'81% dei docenti di storia dichiara di ritenere molto importante l'obiettivo della conoscenza delle tradizioni religiose che hanno segnato il paese. Al contrario il 50%, sottolinea che è "un po' importante" l'approfondimento della comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese, solo il 18% definisce questo obiettivo molto importante e il 32% moderatamente importante. L'obiettivo rappresentato dalla conoscenza delle grandi religioni del mondo è definito, invece, molto importante da quasi tutto gli insegnanti intervistati. Riguardo l'obiettivo "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita" si registrano delle opzioni differenziate. Infatti il 50% degli insegnanti definisce questo obiettivo come molto importante, il 27% moderatamente importante e il 18% un po' importante. Di rilievo sono anche le preferenze manifestate dai docenti riguardo all'obiettivo del ruolo della scuola nella formazione dei giudizi morali. Il 50% definisce questo aspetto un po' importante e il 25% rispettivamente molto e moderatamente importante. Lo studio dei grandi temi etici del nostro tempo, invece, assume un carattere di molta importanza per il 64% degli intervistati e di moderata importanza per il 27%. Nulla è invece da segnare relativamente all'opportunità data agli insegnanti di indicare degli ulteriori obiettivi che non sono stati menzionati nella griglia.

L'educazione religiosa nella scuola può perseguire diversi obiettivi. Quanto sono importanti i seguenti obiettivi:				
Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(18) 80%	(2) 10%	(2) 10%	(0) 0%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(4) 18%	(7) 32%	(10) 50%	(0) 0%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(18) 81%	(2) 9%	(0) 0%	(0) 0%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(10) 50%	(6) 27%	(4) 18%	(0) 0%
e) Formare i giudizi morali	(5) 25%	(5) 25%	(10) 50%	(0) 0%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(11) 64%	(6) 27%	(2) 9%	(0) 0%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 34. Importanza dei diversi obiettivi di educazione religiosa nel dipartimento di storia.

Dipartimenti di italiano

Dall'elaborazione dei dati in tabella 35, si evince che il 90% degli insegnanti di italiano definisce l'obiettivo della conoscenza delle tradizioni religiose che hanno segnato il paese come molto importante. I termini percentuali di preferenza diminuiscono riguardo all'approfondimento della comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese, infatti, solo il 68% dichiara un "molto importante"; il 23% moderatamente importante e il 9% un po' importante. L'obiettivo "Conoscere le grandi religioni del mondo" è definito molto importante da quasi tutti gli insegnanti intervistati. "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita", rispetto alle dichiarazioni degli insegnanti di storia registra un aumento delle preferenze di positiva importanza, infatti, il 73% dei docenti di italiano definisce questo obiettivo molto importante, il 18% moderatamente importante e il 9% un po' importante. Anche nel caso degli insegnanti di italiano l'obiettivo "Formare i giudizi morali" riscuote un timido consenso. Il 41% definisce questo aspetto un po' importante, il 32% moderatamente importante e solo il 27% molto importante. La considerazione

dei grandi temi etici del nostro tempo, invece, rispetto agli insegnanti di storia assume un carattere di minor ruolo, infatti, il 41% lo definisce come obiettivo molto importante, il 37% un po' importante e il 17% moderatamente importante. Anche nel caso degli insegnanti di italiano come già per quelli di storia, nulla è stato segnalato relativamente all'opportunità di indicare degli ulteriori obiettivi.

L'educazione religiosa nella scuola può perseguire diversi obiettivi. Quanto sono importanti i seguenti obiettivi:				
Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(20) 90%	(2) 10%	(0) 0%	(0) 0%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(15) 68%	(5) 23%	(2) 9%	(0) 0%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(19) 86%	(1) 4%	(0) 0%	(0) 0%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(16) 73%	(4) 18%	(2) 9%	(0) 0%
e) Formare i giudizi morali	(6) 27%	(7) 32%	(9) 41%	(0) 0%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(9) 41%	(6) 27%	(7) 32%	(0) 0%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 35. Importanza dei diversi obiettivi di educazione religiosa nel dipartimento di Italiano.

Dipartimenti di religione cattolica

Dalla ricostruzione dei dati della tabella 36, si può notare a colpo d'occhio che tutte le opzioni preferenziali degli insegnanti di religione cattolica, in riferimento ai 6 obiettivi dichiarati, si attesta su una quasi totale adesione alla voce "molto importante". La totalità degli insegnanti, infatti, definisce gli obiettivi "Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese", "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria" e "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita" come molto importanti. Anche gli obiettivi "Conoscere le grandi religioni", "Formare i giudizi morali" e "Studiare i grandi temi etici del nostro tem-

po' assumono, sia pur con qualche leggera flessione, un ruolo di significativa importanza.

L'educazione religiosa nella scuola può perseguire diversi obiettivi. Quanto sono importanti i seguenti obiettivi:				
Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(22) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(22) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(19) 86%	(1) 4%	(0) 0%	(0) 0%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(22) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
e) Formare i giudizi morali	(20) 91%	(2) 9%	(0) 0%	(0) 0%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(20) 91%	(2) 27%	(0) 0%	(0) 0%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 36. Importanza dei diversi obiettivi di educazione religiosa nei dipartimenti di Religione Cattolica.

Analisi complessiva dei dati dei dipartimenti di storia, italiano e religione

Come si può notare dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 37, riguardanti le convinzioni espresse dai docenti di storia, italiano, cittadinanza, costituzione e religione riguardo l'importanza che gli stessi insegnanti attribuiscono agli obiettivi più volte richiamati si può immediatamente notare che il 91% degli intervistati ritiene molto importante l'obiettivo "Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese". Sono, invece, diversificate le opzioni di preferenza riguardanti l'obiettivo "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria". Il 62% della popolazione intervistata lo ritiene molto importante, il 20% moderatamente importante e il 18% un po' importante. Di rilievo è l'opzione dell'obiettivo riguardante la conoscenza delle grandi religioni del mondo con l'85%

delle preferenze. “Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita” assume un ruolo di particolare importanza nelle convinzioni degli insegnanti, il 73% lo definisce molto importante e il 15% moderatamente importante. Rispetto alle analisi parcellizzate per materia, la formazione dei giudizi morali si attesta su un 47% di preferenze per il molto importante, il 21% moderatamente importante e il 31% per un po' importante. Lo stesso si può affermare riguardo all'obiettivo “Studiare i grandi temi etici del nostro tempo”.

L'educazione religiosa nella scuola può perseguire diversi obiettivi. Quanto sono importanti i seguenti obiettivi:				
Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(60) 91%	(4) 6%	(2) 3%	(0) 0%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(41) 62%	(13) 20%	(12) 18%	(0) 0%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(56) 85%	(10) 15%	(0) 0%	(0) 0%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(48) 73%	(10) 15%	(8) 12%	(0) 0%
e) Formare i giudizi morali	(31) 47%	(14) 21%	(21) 32%	(0) 0%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(45) 68%	(19) 29%	(2) 3%	(0) 0%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 37. Analisi complessiva dell'importanza dei diversi obiettivi di educazione religiosa nei dipartimenti di storia, italiano e religione.

Terza sezione del questionario

La terza, ed ultima parte del questionario, ha avuto come *focus* l'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali (della vita all'interno della società), valori morali (che guidano la società), valori religiosi (legati a

una religione) e valori spirituali (sul senso della vita e non necessariamente legati a una religione in particolare).

Dipartimenti di storia

Dall'analisi dei dati contenuti in tabella 38, si può riscontrare una unanimità di preferenze degli insegnanti di storia nel definire il ruolo della scuola come “molto importante” riguardo ai valori sociali. Il 91% degli intervistati ritiene molto importante il ruolo della scuola anche riguardo ai valori morali. Con riferimento ai valori religiosi legati a una religione, le opzioni preferenziali si differenziano, il 32% ritiene che il ruolo della scuola sia moderatamente importante, il 23% lo ritiene un po' importante e per niente importante. La tendenza varia in riferimento ai “valori spirituali”, il 55%, infatti, ritiene che la scuola giochi un ruolo importante e il 45% moderatamente importante. Analogamente a quanto rilevato nelle precedenti sezioni del questionario, nessun docente ha fruito della possibilità di aggiungere altri valori.

La scuola gioca un ruolo molto importante, abbastanza importante, un po' importante nell'educazione degli studenti in relazione ai:				
Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(22) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Valori morali (che guidano la società)	(20) 91%	(2) 9%	(0) 0%	(0) 0%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(5) 23%	(7) 32%	(5) 23%	(5) 23%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(12) 55%	(10) 45%	(0) 0%	(0) 0%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 38. Analisi dei dati relativi all'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali nel dipartimento di storia.

Dipartimenti di italiano

I dati riguardanti i docenti di italiano confermano l'importante ruolo della scuola nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, la totalità degli insegnanti, infatti, sceglie l'opzione “molto importante”. Riguardo ai valori morali la metà degli

intervistati ritiene il ruolo della scuola molto importante e moderatamente importante per l'educazione dei giovani. Differentemente dagli insegnanti di storia il 41% dei docenti di italiano ritengono che il ruolo della scuola in funzione all'educazione ai valori religiosi, sia per niente importante, il 32% un po' importante e a pari merito al 14% moderatamente e molto importante. Il ruolo della scuola in rapporto ai valori spirituali, importanza per l'82% degli intervistati.

La scuola gioca un ruolo molto importante, abbastanza importante, un po' importante nell'educazione degli studenti in relazione ai:				
Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(22) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Valori morali (che guidano la società)	(12) 55%	(10) 45%	(0) 0%	(0) 0%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(3) 14%	(3) 14%	(7) 32%	(9) 41%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(18) 82%	(4) 18 %	(0) 0%	(0) 0%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 39. Analisi dei dati relativi all'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali nel dipartimento di italiano.

Dipartimenti di religione cattolica

I dati di seguito riportati, nella tabella 40, riguardo alle preferenze manifestate dagli insegnanti di religione, per quanto riguarda il ruolo della scuola nell'educazione degli studenti in rapporto ai valori sociali confermano quanto già detto per i docenti di storia e italiano. Il 100% degli insegnanti, infatti, lo considera molto importante, così come il 91% giudica molto importante il ruolo della scuola riguardo ai valori morali che guidano la società. Lo stesso si può dire per i valori religiosi, l'86% degli intervistati lo considera molto importante e il 14% moderatamente importante. Anche in riferimento ai valori spirituali la scuola assumerebbe un ruolo molto importante per l'82% degli intervistati.

La scuola gioca un ruolo molto importante, abbastanza importante, un po' importante nell'educazione degli studenti in relazione ai:				
Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(22) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Valori morali (che guidano la società)	(20) 91%	(2) %	(0) 0%	(0) 0%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(19) 86%	(3) 14%	(0) 0%	(0) 0%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(18) 82%	(4) 18%	(0) 0%	(0) 0%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 40. Analisi dei dati relativi all'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali nel dipartimento di Religione Cattolica.

Analisi complessiva dei dati dei dipartimenti di storia, italiano e religione

A partire dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 41, riguardo le convinzioni espresse dai docenti di storia, italiano, cittadinanza, costituzione e religione si può affermare che la totalità delle preferenze espresse attribuisce un ruolo molto importante alla scuola nell'educazione degli studenti ai valori sociali. Per il 79% degli intervistati la scuola assumerebbe un ruolo molto importante anche riguardo all'educazione ai valori morali che guidano la società. Il 41% degli insegnanti attribuisce alla scuola un compito di particolare rilievo nell'educazione ai valori religiosi, il 20% lo definisce moderatamente importante, il 18% un po' importante e il 21% per niente importante. Il ruolo della scuola in rapporto ai valori spirituali, assumerebbe invece, una particolare importanza per il 73% degli intervistati.

La scuola gioca un ruolo molto importante, abbastanza importante, un po' importante nell'educazione degli studenti in relazione ai:				
Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(66) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%
b) Valori morali (che guidano la società)	(52) 79%	(14) 21%	(0) 0%	(0) 0%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(27) 41%	(13) 20%	(12) 18%	(14) 21%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(48) 73%	(18) 27%	(0) 0%	(0) 0%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 41. Analisi complessiva dei dati relativi all'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali nei dipartimenti di storia, italiano e Religione Cattolica.

7.8 Conclusioni

In questo capitolo si è cercato di realizzare il terzo obiettivo specifico che concerne l'organizzazione scolastica, in particolar modo il ruolo che i curricula riservano alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose. Gli esiti della ricerca, per ragioni di chiarezza espositiva dei risultati, sono stati suddivisi in tre sezioni.

7.8.1 Esiti della ricerca: analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici

Nella prima parte del capitolo, si sono analizzate le indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia e religione cattolica degli Istituti professionali di Stato. In riferimento ai risultati di apprendimento generali delle discipline in oggetto, i profili dei differenti settori professionali analizzati non indicano direttamente il tema della diversità religiosa e delle credenze o convinzioni non religiose. Tuttavia sono stati rilevati numerosi riferimenti alla diversità culturale. L'adozione del metodo comparativo tra cono-

scenze e abilità, infatti, riguardo alla lingua e letteratura italiana del primo biennio ha fatto rilevare una corrispondenza tra la conoscenza “Struttura della comunicazione e forme linguistiche di espressione orale” e l’importanza di saper “Padroneggiare la situazione di comunicazione tenendo conto dello scopo e del contesto dei destinatari”. Per la stessa disciplina letteraria, nel secondo biennio, riguardo agli “Strumenti e codici della comunicazione e loro connessioni in contesti formali, organizzativi e professionali” si riferisce la corrispondente abilità di saper “Ideare e realizzare testi multimediali su tematiche culturali, di studio e professionali”. E ancora nella sezione delle conoscenze degli “Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e culture di altri Paesi con riferimento al periodo studiato” si evidenzia l’abilità di saper “Individuare, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi”. Un altro riferimento, questa volta, riguardo agli autori, opere e testi, sottolinea l’abilità di saper “Identificare relazioni tra i principali autori della tradizione italiana e altre tradizioni culturali anche in prospettiva interculturale”.

Anche i risultati di apprendimento del primo biennio dell’insegnamento di storia, rispetto al contenitore temporale che va dalle civiltà antiche, all’alto Medioevo, riporta nella sezione delle conoscenze il riferimento all’“Approfondimento sulla nascita e diffusione dell’Islam”. Riguardo, invece, alle abilità dell’etichetta “Economia società, tecnica” si indica la conoscenza del “Riconoscere le origini storiche delle principali istituzioni politiche, economiche e religiose nel mondo attuale con le loro interconnessioni”. Per quanto riguarda le conoscenze di base di storia del secondo biennio, all’etichetta “I sistemi politici ed economici” si fanno corrispondere le conoscenze “Principali persistenza e mutamenti culturali in ambito religioso e ampio”.

Le informazioni legate alla diversità culturale non si registrano solo nei programmi di italiano e storia, ma anche nelle competenze di base della lingua inglese. Al termine del secondo biennio, infatti, gli studenti devono essere in grado di “Stabilire dei collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro” oltre che “Essere sensibili alle differenze di cultura e di atteggiamento dei destinatari, al fine di fornire un servizio il più possibile personalizzato”. Sempre riguardo alla lingua inglese nella sezione delle abilità troviamo il saper “Riconoscere la dimensione culturale della lingua italiana ai fini della mediazione linguistica e della comunicazione interculturale” a cui si aggiunge la capacità di saper “Cogliere gli aspetti socio-culturali della varietà di registro”.

Anche per quanto riguarda le competenze di base riferite alla seconda lingua comunitaria che gli studenti devono possedere al termine del secondo biennio e quinto anno si trova “Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro”. E ancora, riguardo alle competenze di base, nell’indirizzo dei servizi commerciali “Valorizzare e promuovere le tradizioni locali, nazionali e internazionali individuando le nuove tendenze di filiera”. Così, anche per le competenze da raggiungere nel secondo biennio dell’indirizzo dei servizi socio-sanitari si legge “Facilitare la comunicazione tra persone e gruppi, anche di culture e contesti diversi, attraverso linguaggi e sistemi di relazione adeguati”. Per la seconda lingua comunitaria del secondo biennio e quinto anno, invece, alle conoscenze “Aspetti socio-culturali della lingua e dei Paesi in cui è parlata” si fa corrispondere l’abilità “Riconoscere la dimen-

sione culturale della lingua ai fini della mediazione linguistica e della comunicazione interculturale”.

Un ruolo minimo, ma non per questo banale, è dedicato alla diversità religiosa nelle materie di indirizzo. Ci si riferisce in termini specifici all'insegnamento “Scienza e cultura dell'alimentazione” del secondo biennio. All'etichettatura “Cultura degli alimenti” si fa corrispondere la conoscenza “Consuetudini alimentari nelle grandi religioni” e l'abilità “Individuare gli alimenti in relazione alle consuetudini alimentari delle grandi religioni”.

Riguardo alla sezione specifica dedicata all'insegnamento della religione cattolica, le Indicazioni didattiche per gli istituti professionali, adottate a partire dall'anno scolastico 2012/2013²⁶³, nell'area generale dei settori servizi, industria e artigianato, segnalano che lo studente al termine del biennio deve maturare la conoscenza riguardante “Le radici ebraiche del cristianesimo e la singolarità della rivelazione cristiana di Dio Uno e Trino nel confronto con altre religioni”. Per quanto riguarda il secondo biennio, invece, fra le diverse competenze specifiche di fine percorso si indica l'“Apertura all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale” e l'abilità di saper “Confrontare i valori etici proposti dal cristianesimo con quelli di altre religioni e sistemi di significato”. Nel quinto anno, nella sezione delle conoscenze, le indicazioni didattiche adottate negli istituti professionali fanno riferimento al “Ruolo della religione nella società contemporanea: secolarizzazione, pluralismo, nuovi fermenti religiosi e globalizzazione”. Le abilità, invece, indicano “Motivare, in un contesto multiculturale, le proprie scelte di vita, confrontandole con la visione cristiana nel quadro di un dialogo aperto, libero e costruttivo” e ancora “Individuare la visione cristiana della vita umana e il suo fine ultimo, in un confronto aperto con quello di altre religioni e sistemi di pensiero”.

Gli esiti generali dell'analisi del ruolo che le indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici delle diverse discipline degli istituti professionali riservano al tema della diversità religiosa delle credenze o convinzioni non religiose mostrano come le competenze, conoscenze e abilità dedicate ai temi in oggetto della presente ricerca siano poco rilevanti. Pur nell'esiguità dei riferimenti, il maggior numero di indicazioni sono fornite per l'insegnamento di “Lingua e letteratura italiana”, poco rilevanti quelli di storia superati da quelli della “Lingua inglese” e alla “Seconda lingua comunitaria”. Minimi, ma pur sempre interessanti, i riferimenti espliciti alla diversità religiosa dell'insegnamento di “Scienza e cultura dell'alimentazione”. Anche le nuove Indicazioni didattiche per gli istituti professionali per l'“Insegnamento della religione cattolica” mostrano dei cenni alle tematiche affini alla diversità religiosa in una dimensione di confronto con i principi ispiratori del cristianesimo. Gli esiti della ricerca sull'analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici confermano una scarsa attenzione alla diversità religiosa e alle credenze o convinzioni non religiose. Questa postura è validata anche dal fatto che nessuna competenza, conoscenza e abilità degli insegnamenti obbligatori e di indirizzo non menzionati in precedenza si occupano dei temi in oggetto. Mi riferisco in particolare alle discipline: Scienze umane e sociali; Elementi di storia dell'arte ed espressione grafiche; Igiene e cultura medico-sanitaria; Psicologia generale e applicata; Diritto ed economia.

²⁶³ Ci si riferisce alla nuova Intesa tra la Conferenza Episcopale Italiana e il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, firmata il 28 giugno 2012 ed entrata in vigore il 31 ottobre 2012 (DPR 175 del 20 agosto 2012).

7.8.2 Esiti della ricerca: analisi dei Piani dell'offerta formativa degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia

Nella seconda sezione sono stati analizzati i riferimenti alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa dell'anno scolastico 2011/2012 dei 22 Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia. Le riflessioni conclusive qui proposte, seguono l'articolazione delle tre sezioni della griglia predisposta per l'analisi dei Pof, rispettivamente quantitativa, metodologica e qualitativa.

Nella prima sezione l'analisi quantitativa dei testi, dal punto di vista strutturale e generale, ha messo in evidenza una certa disomogeneità nell'utilizzo delle parole chiave. Si è potuto registrare un utilizzo significativo della voce "Religione cattolica", infatti, il 48% del totale delle voci analizzate si riferisce a questa area tematica. In ordine ai criteri concettuali prevalenti per l'oggetto della ricerca si segnala un 8% di riferimenti all'area tematica della "Diversità" nel senso ampio del termine, un 3% alle "Convinzioni ideali non religiose" e un ruolo minimale alle voci "Diversità religiosa" e "Diversità culturale", che ottengono rispettivamente una percentuale dello 0,5% e dello 0%.

La seconda parte della griglia, dedicata all'analisi metodologica, ha avuto il merito di mostrare come vengono veicolati i contenuti dei Pof e a quale logica corrisponde l'impostazione metodologica del testo. Si è osservato come nella maggior parte dei casi la struttura dei testi ha assunto lo strumento delle tabelle. Poco interesse assumono, invece, le mappe concettuali supportate da immagini, schemi e parole. Riguardo alle voci di preminente importanza per la ricerca si è registrato uno scarso interesse per l'utilizzo dell'alternanza tra testo ed immagini. Si è potuto osservare che essa è assente in tutti i Pof analizzati. La lunghezza media generale dei paragrafi è di sette righe. Si è rilevata una certa differenziazione da testo a testo. Esistono lunghezze medie dei paragrafi piuttosto corte, solamente tre righe, come nel caso della voce sulla "cooperazione" ed altre più lunghe, come quelle della "diversità culturale" con 14 righe. A partire dalle differenti funzioni di questi strumenti, è stato interessante notare che nessuna mappa concettuale in forma di immagine o parole è stata utilizzata come strumento per argomentare i temi riassunti nelle voci della ricerca, così anche riguardo agli schemi e alle tabelle.

La terza parte della griglia è risultata più complessa riferendosi allo studio qualitativo dei testi. Per individuare il ruolo della diversità religiosa e delle credenze o convinzioni non religiose sono state individuati 9 criteri di area tematica. Il primo, "Religione e religioni", ha evidenziato come nella *mission* degli Istituti professionali è presente una postura educativa attenta alla formazione integrale degli studenti e di come essi rappresentino una risorsa e un'occasione di incontro e di crescita a partire dalla loro eterogeneità culturale e religiosa. La *mission* degli Istituti sarebbe, quindi, fondata sul diritto di ogni studente ad avere una vita scolastica all'insegna della libertà di espressione, di pensiero, di coscienza, di religione e di rispetto reciproco di tutti coloro che la compongono, quali che siano l'età e la condizione socio-economica. Tra le finalità e programmazioni dei laboratori linguistici, per l'insegnamento dell'italiano agli alunni stranieri, viene rilevata come importante la narrazione degli aspetti e delle esperienze relative alla propria storia e alla cultura d'origine, in particolare per quanto riguarda la religione, cultura e tradizioni. Questa argomentazione appare oltremodo importante perché mostra il tentativo da parte della scuola di acco-

stare alla preoccupazione e all'urgenza di alfabetizzare gli studenti di nazionalità altra rispetto a quella italiana, la possibilità, da parte degli stessi studenti, di contribuire in modo originale alla loro istruzione e formazione e così facendo di rivendicare la propria identità a livello culturale e religioso. Rispetto alla formazione in rapporto all'asse storico sociale i Pof sottolineano che gli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica, devono accostarsi in maniera corretta alla Bibbia e ai documenti principali della tradizione cristiana. I giovani, a riguardo, devono conoscere le molteplici forme del linguaggio religioso, in particolare quelle cattolicesime in quanto parte del patrimonio storico del popolo italiano.

Rispetto alla proposta formativa in rapporto al tema dell'uguaglianza, i Pof sottolineano che il soggetto protagonista del percorso educativo della scuola è l'alunno, persona in formazione che ha il diritto di accedere alla cultura. Nessuna discriminazione deve essere posta in atto nell'erogazione del servizio scolastico per motivi di sesso, razza, etnia, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni psicofisiche e socioeconomiche. I documenti evidenziano come uno dei comportamenti sanzionabili a livello disciplinare sia proprio quello del mancato rispetto alla religione, alla cultura, alle caratteristiche etniche o individuali degli attori della scuola.

All'interno dei Pof analizzati, l'elevato numero dei riferimenti alla religione cattolica non corrisponde ad un altrettanto significativo indicatore di qualità. Infatti, la maggior parte delle descrizioni si riferiscono ad aspetti generali di carattere burocratico amministrativo, come la verifica e la valutazione dell'apprendimento.

Riguardo al criterio dell'area tematica delle "Convinzioni non religiose", in rapporto alle finalità formative ed educative la nuova scuola dell'autonomia intende offrire agli studenti concrete possibilità per far corrispondere il percorso di studio alle convinzioni ideali della propria vita. Sul tema della "diversità", il nuovo percorso di istruzione professionale invita a comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali. Rispetto agli impegni dichiarati dalle studentesse e degli studenti si indica fra le prevalenti necessità quelle di rispettare le diversità personali e culturali, nonché le sensibilità altrui.

Nonostante il valore primario che l'area tematica della "diversità religiosa" assume per il presente progetto, il posto ad essa riservato è contratto. L'unico riferimento riguarda i principi che regolano la vita della comunità scolastica, dove si afferma che lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità delle idee e alle diversità religiose.

Fra gli obiettivi didattici trasversali non cognitivi i Pof ricordano allo studente la necessità di impostare un rapporto con l'altro basato, oltre che sulla collaborazione e sul rispetto delle regole, anche sul senso di responsabilità, disponibilità e comprensione nei confronti delle diversità personali, sociali culturali, religiose ed etniche. In questi termini nel contratto formativo per la dimensione etico - civile lo studente deve essere disponibile al dialogo e al confronto tra modelli e contenuti diversi nella consapevolezza che l'identità si rivela e si arricchisce anche nel rapporto con le diversità culturali e religiose. Viene, altresì, sottolineata l'importanza, da parte dello studente, di saper rielaborare criticamente i contenuti proposti, assumendo un atteggiamento di responsabilità capace di rendere conto a se stesso e agli altri dei propri comportamenti e delle proprie convinzioni.

Il criterio dell'area tematica "Intercultura" rappresenta un contenitore ampio e articolato in cui il linguaggio dei Pof fanno confluire diverse istanze. Il primo esempio è fornito dalla descrizione delle attività d'inclusione degli alunni di nazionalità altra rispetto a quella italiana. A riguardo le diverse identità e competenze degli studenti vengono definite come un valore e una risorsa da far emergere. Si sottolinea anche che, la costruzione della dimensione interculturale nella scuola ha il fine di coniugare la capacità di conoscere e apprezzare le differenze tra le persone e le culture con la ricerca di una coesione sociale aperta al contesto culturale del territorio, secondo una visione della "cittadinanza" coerente con i valori della Costituzione. Sulla presenza degli studenti stranieri a scuola si ricorda che essi, a partire dalla propria cultura e religione di origine, hanno il diritto di essere rispettati. A riguardo si evidenzia che l'istituzione scolastica, si impegna a promuovere e favorire iniziative volte all'accoglienza e alla tutela della lingua e cultura, degli studenti stranieri, e alla realizzazione di attività interculturali.

In sintesi, il ruolo della diversità religiosa e delle credenze o convinzioni non religiose nei Piani dell'offerta formativa appare esiguo. Anche se minimali, i riferimenti più significativi si registrano nel criterio dell'area tematica della diversità culturale. Gli esiti dei risultati di questa sezione della ricerca hanno evidenziato come, indipendentemente dalle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici, gli istituti professionali non sarebbero particolarmente inclini a tematizzare la diversità religiosa e le credenze non religiose. Questa constatazione assume un contorno di particolare rilievo empirico se si considera che il Pof è il documento fondamentale e costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica. Esso, infatti, esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Si potrebbe affermare, quindi, che i progetti nei quali si sostanziano i complessivi processi educativi promossi dagli istituti professionali di Brescia e provincia in un'ottica di sviluppo anche pluriennale non tengono in dovuta considerazione i temi della diversità religiosa e delle credenze o convinzioni non religiose.

7.8.3 Esiti della ricerca: analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose

Dopo aver restituito i risultati circa il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle indicazioni nazionali, linee guida, programmi e Piani dell'offerta formativa, si cercherà ora di evidenziare gli esiti dell'analisi sul tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie e negli approcci pedagogici degli insegnanti degli istituti professionali. Il numero complessivo dei questionari somministrati è 66, rispettivamente 22 per il dipartimento di storia, 22 per italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione e 22 per l'insegnamento di religione cattolica. Le informazioni generali sui docenti suggeriscono che l'età media degli intervistati è di 45 anni, il 70% sono di sesso femminile. L'età media dell'anzianità di servizio è 18 anni. La restituzione degli esiti di questa sezione di ricerca seguirà la triplice suddivisione del questionario utilizzato per raccogliere i dati.

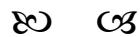
La prima sezione ha riguardato il tempo riservato alle pratiche di insegnamento, più specificatamente al tempo dedicato dagli insegnanti ai seguenti argomenti: il cat-

tolicesimo, le altre confessioni cristiane, le religioni presenti sul territorio, le convinzioni non religiose e la sensibilizzazione degli studenti circa l'importanza della diversità. Oltre il quadro di analisi complessivo dei dati dei docenti di tutte le discipline, già riferito in precedenza, le riflessioni sui dati disaggregati hanno messo in evidenza delle differenze nei diversi dipartimenti. La maggioranza degli insegnanti di storia e italiano, ad esempio, rispetto al totale delle ore annuali, nelle pratiche del loro insegnamento dedica meno del 5% al tema del cattolicesimo. Sempre riguardo alla religione cattolica, invece, gli insegnanti di religione si collocano, in maggioranza, nella fascia tra il 60 e l'80%. Alle altre confessioni cristiane, gli insegnanti di storia dichiarano di riservare meno del 5%. Per la stessa voce, è interessante notare come l'81% dei docenti di italiano non dedichi nessuna ora e il 77% degli stessi insegnanti riservi meno del 5% delle ore annuali. Anche ai temi "Altre religioni presenti sul territorio" e "Convinzioni non religiose" l'86% degli insegnanti del dipartimento di storia e italiano non dedica nessuna ora di quelle a disposizione. A riguardo, gli insegnanti di religione sembrano un poco più attenti alla presenza delle altre religioni presenti sul territorio dedicando loro meno del 5%. L'86% degli stessi docenti di religione dichiara però, di non dedicare nessuna ora alle convinzioni non religiose. "Alla sensibilizzazione degli alunni circa l'importanza della diversità", l'81% dei docenti di storia e italiano riserva "un tempo" che si attesta tra il 5 e il 20%. Anche in questo caso, i docenti di religione cattolica si mostrano più sensibili riservando un tempo tra il 20 e il 40%.

La seconda parte del questionario è stata costruita a partire dal ruolo che la scuola può assumere in materia di educazione religiosa. In particolare ha avuto come finalità l'importanza che gli insegnanti attribuiscono ad alcuni obiettivi che il sistema di istruzione deve perseguire come la conoscenza delle tradizioni religiose che hanno segnato la storia di un paese, l'approfondimento della comprensione della tradizione religiosa maggioritaria, la conoscenza delle grandi religioni del mondo, l'aiuto fornito agli studenti per affrontare le questioni sul senso della vita, la formazione dei giudizi morali e lo studio dei grandi temi etici del nostro tempo. Anche nel caso della seconda parte del questionario, oltre l'analisi complessiva delle preferenze dei docenti già esposti in precedenza, le riflessioni dei dati disaggregati hanno messo in evidenza alcune diversità negli insegnanti delle diverse discipline. Ad esempio, l'obiettivo "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese" mentre per la quasi totalità dei docenti di storia è considerato "un po' importante", per gli insegnanti di italiano e religione è, invece, "molto importante". Tutti gli insegnanti, in egual misura ritengono "molto importante" gli obiettivi della "Conoscenza delle tradizioni religiose che hanno segnato la storia di un paese" e del "Conoscere le grandi religioni del mondo". Riguardo all'obiettivo dell'"Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni del senso della vita" gli insegnanti di religione si mostrano unanimi nel definirlo come "molto importante". Dello stesso parere sono, anche, i due terzi dei docenti del dipartimento di italiano, mentre solo il 50% di quelli di storia lo definisce "molto importante". Solo la maggioranza degli insegnanti di religione ritiene che per la scuola sia "molto importante" l'obiettivo del "Formare i giudizi morali", quelli di storia e italiano, infatti, su questo punto si mostrano più cauti con un 50% di preferenze sulla voce "un po' importante". Anche per quanto concerne l'obiettivo dello "Studiare i grandi temi etici del nostro tempo" si registra una differenziazione di preferenze. Gli insegnanti di religione ritengono che sia un obiettivo

“molto importante”, mentre gli insegnanti di storia e italiano sono divisi, in egual misura, sul “moderatamente importante” e “molto importante”.

La terza, ed ultima parte del questionario, ha avuto come *focus* l'opinione degli insegnanti sull'importanza che la scuola assume nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali. Anche in questo caso, oltre il quadro complessivo dei dati di tutti gli insegnanti, già riportato in precedenza, le analisi dei dati disaggregati hanno messo in evidenza delle differenze nei diversi dipartimenti. La maggioranza degli insegnanti dei tre dipartimenti conferma l'importante ruolo della scuola nell'educazione degli studenti in relazione ai “Valori sociali”. Lo stesso si può affermare, anche se con qualche flessione a carico degli insegnanti di italiano, per i “Valori morali” che guidano la società. Solo i docenti di religione ritengono “molto importante” il ruolo della scuola rispetto ai “Valori religiosi” legati a una religione, mentre gli insegnanti di storia, invece, lo ritengono “moderatamente importante” e quelli di italiano “per niente importante”. Per quanto concerne l'ambito dei “Valori spirituali” sul senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare, la quasi totalità dei docenti dei tre dipartimenti, con una leggera flessione di preferenza da parte di quelli di storia, definisce “molto importante” il ruolo della scuola.



8. Il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei manuali scolastici

In questa sezione del rapporto di ricerca si vuol rendere ragione, del quarto obiettivo specifico, che concerne l'analisi del ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose nei manuali scolastici delle scuole professionali di Stato della provincia di Brescia. Questo obiettivo ha avuto come *focus* i seguenti elementi:

- a) Esame dei contenuti dei manuali scolastici di storia, italiano, scienze dell'alimentazione, religione cattolica, geografia, educazione civica, cittadinanza e costituzione.
- b) Analisi dei riferimenti (conoscenze, competenze e saperi) relativi alla diversità religiosa e alle credenze non religiose.

Nel quadro di questa analisi sul piano pratico dell'educazione, nell'affrontare il nodo costituito dall'intreccio tra educazione, pedagogia, diversità religiosa, credenze non religiose e scuola in Italia, il terreno specifico che questo contributo vuole percorrere è rappresentato da uno degli strumenti concreti su cui si basa l'educazione, il tramite tra l'elaborazione, gli orientamenti culturali e politici in campo educativo e la realtà quotidiana della pratica educativa, in particolare scolastica, nella fattispecie il manuale scolastico. Come abbiamo visto nel capitolo precedente il punto di partenza sono stati, in particolare, i programmi degli Istituti professionali, nel quadro delle ragioni e delle idee che hanno mosso i politici che si sono occupati delle riforme concernenti l'insegnamento.

I quesiti che sottendono a questa sezione di ricerca sono: quali sono state le istituzioni, gli uomini e le donne che hanno lavorato ai programmi disciplinari degli Istituti professionali? Quali autori hanno scritto i manuali, rispettando quali programmi? Quali sono stati i punti di riferimento, gli snodi culturali affrontati nella loro stesura, per capire quanto nei manuali si riversi il tema della diversità religiosa e delle credenze non religiose? Per questa ragione non si può prescindere dal dibattito educativo in corso nei periodi di elaborazione e stesura dei manuali, dal quale essi, a volte più a volte meno direttamente, discendono e sono influenzati.

Il libro per la scuola ha rappresentato e rappresenta lo strumento più utilizzato in tutti i livelli dell'organizzazione scolastica, per lo studio e l'approfondimento delle discipline, per la concreta realizzazione dei percorsi e dei programmi di insegnamento e dunque è sempre stato oggetto di attenzione di chi ha gestito l'organizzazione scolastica, basti pensare alla negazione della libertà nella scelta degli insegnanti a favore di una centralizzazione forzata, con l'introduzione di un testo unico nella scuola

elementare nel periodo fascista²⁶⁴, fino al riconoscimento dell'autonomia più ampia nelle adozioni dei libri di scuola, con la legge 517 del 1977 che consente l'adozione alternativa o plurima, o ancora con le recenti circolari ministeriali per le adozioni, di pari passo con la specificazione del vincolo di coerenza con le Indicazioni ministeriali e con il Piano dell'Offerta formativa di ogni singola istituzione: dal 1995 le indicazioni sulle adozioni entrano nel merito delle funzioni didattiche del testo; nel 1999 compaiono i regolamenti e le norme per la compilazione dei libri di testo, con una abbondanza di documenti dal 2000 a oggi.

I manuali scolastici sono il tramite attraverso il quale gli studenti hanno il loro primo impatto con le discipline oggetto di questo studio: nonostante la forza crescente dei mass media, per gran parte dei giovani rimane ancora la sola occasione di contatto con essa. Studiare i manuali scolastici significa studiare i contenuti dei libri per la scuola, ma anche gli ambienti entro cui sono stati immaginati, elaborati e diffusi ed è utile per numerose altre implicazioni: per porre alcune questioni sul rapporto tra ricerca e didattica, tra diversità religiosa e storia, tra storia e pedagogia, sul ruolo pubblico della diversità religiosa. Come scrive S. Guarracino: "I libri [...] destinati alla scuola sono chiamati manuali quando li consideriamo come una sintesi o un repertorio delle conoscenze accreditate, generalmente riconosciute dagli studiosi; vengono poi chiamati libri di testo quando li consideriamo in rapporto alla procedura di adozione; li possiamo definire libri per l'insegnamento o didattici quando pensiamo ai caratteri specifici che possiedono rispetto alle esposizioni che gli studiosi fanno delle loro ricerche originali"²⁶⁵.

Il manuale, quindi, per certi versi rimane al centro, sopravvive, orientato da decenni di dibattiti, riforme e rinnovamenti, auspicati o messi in atto, benché si debba fare riferimento ad una perdita del monopolio, per la concorrenza di altri strumenti di conoscenza e apprendimento, quali la televisione e, soprattutto il web.

8.1 Obiettivo specifico 4

L'obiettivo specifico 4 riguarda l'analisi dei manuali scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia, scienze dell'alimentazione e religione cattolica delle scuole professionali di Stato della provincia di Brescia.

²⁶⁴ In sintesi il percorso vede nel 1923 l'istituzione di commissioni provinciali o regionali per l'esame dei libri di testo: su 2491 ne furono accettati solo 338. Nel 1923, le norme per l'adozione dei libri di testo per scuole pubbliche e private, per cui si veda la relazione della commissione Balbino Giuliano ministro della P.I del 1926; 1927, modifica della composizione della Commissione; 1928, regio decreto in cui si richiede in modo esplicito l'aderenza e il riferimento ai principi e ai valori della rivoluzione fascista; 1929, istituzione del testo unico di Stato; 1944, avvio della defascistizzazione; 1947, abolizione delle commissioni ministeriali di controllo dei testi scolastici; 1952, legge contro partito fascista in cui si accenna anche ai libri scolastici; 1974, decreti delegati che attribuiscono la funzione di deliberazione per la scelta dei libri di testo al Collegio dei docenti, sentito il parere dei consigli di interclasse. Cfr. L. GUALTIERO, 2010, pp. 53-93.

²⁶⁵ Si veda l'introduzione di S. GUARRACINO, 2010, p. 11.

8.2 Le ricerche progresse sulla diversità religiosa nei manuali scolastici

La prima ricerca dedicata al tema delle religioni e del loro insegnamento, che in questa sede si vuole portare all'attenzione si riferisce al progetto del Consiglio d'Europa "L'insegnamento della storia in prospettiva". Il progetto fornisce una panoramica dei cambiamenti riguardanti il fatto religioso che si sono verificati in Europa dal 1949 mettendo in evidenza le risposte che il Consiglio d'Europa ha dato rispetto alle trasformazioni. Nel 1950, i primi programmi di cooperazione internazionale del Consiglio d'Europa si sono concentrati sulla promozione del patrimonio culturale europeo e la diversità linguistica. L'insegnamento della storia e quindi anche la storia delle religioni hanno subito avuto un posto speciale a causa della loro importanza per (ri)stabilire la comprensione e la fiducia reciproca tra i popoli d'Europa. Il primo passo è stato quello di modificare i manuali scolastici di storia per favorire una corretta e onesta rappresentazione degli eventi storici, escludendo gli stereotipi e i pregiudizi presenti nei libri di testo di storia. Il Consiglio d'Europa nel corso degli anni ha sottolineato l'importanza della qualità dei manuali di storia per educare i giovani e per favorire il cambiamento nei metodi di insegnamento e formazione degli insegnanti soprattutto per quel che concerne la storia delle religioni. La ricerca sottolinea, inoltre, che nel 1990, a seguito degli sconvolgimenti in Europa centrale e orientale, le iniziative in appoggio della transizione democratica devono moltiplicare le attività di cooperazione bilaterale e regionale. Sulla base dell'esperienza di insegnamento della storia appresa in precedenza, il confronto con queste nuove circostanze mostra una ripresa di interesse per la storia delle religioni in Europa, favorendo, così, nuove occasioni per lo sviluppo di questi temi.

La ricerca si conclude affermando che pur continuando la riforma dei libri di testo, i progetti più recenti promossi dal Consiglio d'Europa hanno sempre integrato la dimensione sociale e politica dei programmi educativi centrati sulle conoscenze e competenze necessarie per raggiungere gli obiettivi della cittadinanza democratica, del rispetto per la diversità e l'inclusione sociale. Oltre agli strumenti definiti da ciascun contesto nazionale, il Consiglio d'Europa ha sempre cercato di fornire agli insegnanti degli strumenti pratici per affrontare il tema della storia e quindi anche quello delle religioni che ad essa è indissolubilmente legato. La ricerca "L'insegnamento della storia in prospettiva" mostra anche un progetto attivo nel 2012 dal titolo "L'immagine dell'Altro nell'insegnamento della storia"²⁶⁶.

Al giorno d'oggi, oltre ai progetti patrocinati dalle Istituzioni internazionali come nel caso del Consiglio d'Europa, i ricercatori coinvolti nella ricerca sul ruolo della diversità religiosa nei libri di testo non sono molti²⁶⁷. Per trovare una ricerca in questo ambito disciplinare, che abbia quindi come oggetto un argomento simile a quello che in questo caso si vuole approfondire, è necessario fare un passo indietro e tornare, agli anni Settanta, quando si erano avviati alcuni congressi, seminari e incontri di

²⁶⁶ A riguardo, per il metodo di analisi dei manuali, ricordo i testi di riferimento per la presente sezione di ricerca, PINGEL F., 1999. STRADLING R., 2001, pp. 290. APPLE M., 1986. APPLE M., 1993. APPLE M. - CHRISTIAN-SMITH L., 1991.

²⁶⁷ M.C. GIORDA, 2012.

studio sui manuali di storia attraverso la lente delle religioni e nello specifico della religione cristiana. Nel 1969 infatti, il Consiglio d'Europa appoggiava la fondazione Volkswagen Stiftung affinché nei successivi anni una équipe di esperti prendesse ad esaminare le epoche della storia europea delle religioni e della chiesa, (chiesa antica, medioevo, riforma protestante e cattolica, epoca moderna e contemporanea), in riferimento alla loro presentazione e trattazione nei manuali di storia²⁶⁸. Il primo convegno si ebbe a Braunschweig nel settembre 1971, con riferimento alla chiesa antica; un secondo incontro fu effettuato a Lovanio nel 1972, con un impegno diretto del Consiglio e della Santa Sede, per presentare i risultati delle ricerche dirette da A. D'Haenens; in quell'occasione G. Parrinder tenne una relazione d'inquadramento sul posto della religione nella storia dell'umanità, in riferimento alla didattica della storia²⁶⁹. Ci furono poi due successivi convegni nel 1973 e nel 1975 all'Istituto di Braunschweig che furono dedicati allo studio della presentazione della riforma protestante e cattolica nei manuali di storia²⁷⁰. Dopo anni di silenzio e inattività nel campo della manualistica, della storia delle religioni e della storia religiosa, recentemente una ricerca trans-nazionale condotta presso il Georg Eckert Institut di Braunschweig ha prodotto i primi risultati relativi all'analisi delle presentazioni stereotipe dell'islam nei manuali di storia di Germania, Austria, Francia, Spagna e Inghilterra, dal titolo "Europa moderna" contro "islam antiquato": rappresentazione dell'islam e dei musulmani nei libri scolastici²⁷¹. Si deve tuttavia notare che l'Italia non è presente in questa indagine né tanto meno in questa équipe, che spinge a considerare questo un terreno ancora troppo poco esplorato²⁷². Lo studio europeo riguardo alla percezione della religione e cultura musulmana nei testi scolastici ha segnalato che in 150 manuali dell'Unione europea vengono trasmessi stereotipi e pregiudizi nei confronti della religione e della cultura musulmana. La conclusione di quello che viene presentato come un monitoraggio piuttosto che come un'analisi scientifica è che troppo spesso il mondo musulmano viene banalizzato e ridotto ai soli elementi religiosi nei testi destinati agli studenti europei, mentre pochissimo spazio viene riservato alle peculiarità di una cultura diffusa in tutto il mondo. Nello studio, per esempio, viene riferito che i manuali danno ampio spazio alle sanguinose guerre del medioevo, per poi saltare direttamente alla realtà attuale, affrontando capitoli come l'immigrazione e il terrorismo. Secondo i ricercatori ci sarebbe, pertanto, una tendenza chiara e generalizzata a enfatizzare il confronto con la civiltà europea, piuttosto che gli aspetti che uniscono le culture europee e musulmana. In molti testi, inoltre, la religione musulmana viene rappresentata in modo semplicistico come un'espressione omogenea, senza tenere conto delle differenziazioni che caratterizzano le comunità nei vari Paesi. "Gli studenti - spiega Simon Lassig, direttore del Georg Eckert-Institut - devono

²⁶⁸ M. BENDISCIOLI, 1975, pp. 625-642.

²⁶⁹ Cfr. *La Religion dans les manuels scolaires d'histoire en Europe: Actes du Symposium organise a Louvain du 18 au 23 septembre 1972 par le Saint-Siege sous les auspices du Conseil de la Cooperation culturelle du Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1974; M. BENDISCIOLI, 1975, pp. 637-638.

²⁷⁰ M. BENDISCIOLI, 1975, p. 627.

²⁷¹ Titolo originale: *No Chance of Belonging? Islam and Modern Europe Remain Segregated in European Textbook*.

²⁷² Cfr. <http://www.gei.de/modernes-europa-versus-antiquierter-islam-muslimen-in-1.html> (ultimo accesso 20 gennaio 2013). Per la presentazione di un primo rapporto, avvenuta nell'ottobre del 2011. In Italia, sono alcuni lavori coordinati da Luigi Cajani ad aver fornito dati relativi alle religioni nei manuali scolastici, tra cui si può fare riferimento a L. CAJANI (a cura di), 2008.

per forza confrontarsi, in una fase formativa molto importante della loro vita, con questi strumenti particolari quali sono i libri. Pur non volendo criticare globalmente i testi scolastici, riteniamo tuttavia importante sensibilizzare l'opinione pubblica riguardo a percezioni divenute oramai comuni. Esse vengono trasmesse anche attraverso i libri scolastici, spesso per generazioni, in maniera non ponderata". L'analisi dei ricercatori indica ancora le distinzioni tra l'islam come religione e la vita quotidiana culturale e politica che viene condotta. I libri rendono omaggio al contributo dato alla civiltà europea dalla cultura araba nel medioevo, aggiungendo, tuttavia, che le società arabe dopo questo periodo permangono in una sorta di "stallo culturale". Con riferimento ai rapporti tra l'Europa e il mondo musulmano, il ministro aggiunto del ministero federale degli Affari Esteri, Cornelia Pieper, ha osservato che "le rappresentazioni semplicistiche dell'islam che si riscontrano ancora oggi nei libri di testo europei moderni ostacolano un dialogo interculturale credibile con il mondo musulmano". Nella misura in cui, ha aggiunto, "sarà possibile aprire porte su mondi, culture e religioni diversi e costruire ponti verso altre persone, allora potremo contribuire insieme alla convivenza pacifica nel mondo". I ricercatori osservano anche che i testi scolastici non contrastano, con i loro contenuti, un populismo islamofobico, che in Europa rende le persone di religione musulmana emarginate e bersaglio di un sentimento di rifiuto. A tale riguardo, una ricercatrice, Susanne Kröhnert-Othman, ha auspicato una revisione dei capitoli riguardanti il tema dell'immigrazione. "Occorre evitare di presentare i musulmani come gruppo particolare di migranti extraeuropei, le cui tradizioni impediscono di per sé l'integrazione nelle società europee". L'integrazione in Europa, si precisa sempre nello studio, non deve essere intesa come isolamento dalla religione di appartenenza. Lo sviluppo dell'Europa invece, deve essere inteso come un processo che si è avvalso e si avvale anche del contributo dei migranti extraeuropei, così come delle loro storie personali. Inoltre è caratterizzato in modo significativo dai processi migratori per motivi di lavoro e viene arricchito dal dibattito sulla pluralità religiosa ed etnica dell'Europa. Secondo i ricercatori sarebbe auspicabile impostare i libri di testo in modo tale che possano fornire una percezione diversa della ricca molteplicità religiosa e culturale musulmana. L'islam non deve, apparire come un'unità omogenea, bensì come una costruzione sfaccettata e pluriforme. Nello specifico, questo significa, per esempio, differenziare le comunità religiose che sono inserite in diversi contesti socio-politici, valorizzare gli esempi delle associazioni e dei gruppi religiosi e il ruolo svolto nel processo di integrazione degli immigrati.

Un altro importante studio è stato condotto in Svezia. Anche in questo caso il focus è stato quello della rappresentazione dell'Islam nei libri di testo²⁷³. La ricerca è stata condotta da Jonas Otterbeck, professore presso l'Istituto per le migrazioni e le relazioni etniche dell'Università di Malmö. Il risultato del lavoro di ricerca svolto attraverso l'analisi di otto libri di testo adottati nelle scuole di Malmö (Svezia) ha fatto emergere una rappresentazione dell'Islam molto superficiale. Vengono, altresì, proposte due immagini opposte del mondo islamico: da un lato la fantasia esotica orientale, dall'altro una rappresentazione negativa esplicitamente focalizzata sull'identità implicita stabilita tra Islam e fondamentalismo islamico.

Un'altra ricerca sulle prospettive teoriche dei libri di testo in riferimento al tema delle religioni in Inghilterra è curata da Bengt-Ove Andreassen. Lo studio è in corso

²⁷³ J. OTTERBECK, 2005, n. 4, pp. 795-812.

di stampa (De Gruyter²⁷⁴). Per quanto riguarda lo sviluppo di questa linea di ricerca in Inghilterra, si deve certamente menzionare il Warwick Religions and Education Research Unit²⁷⁵, un centro di ricerca specializzato nello studio del ruolo delle religioni nei manuali scolastici. Il WRERU ha condotto numerose ricerche sui libri di testo nel campo dell'istruzione e della formazione, tra questi si segnala lo studio più importante e ambizioso commissionato dal Ministero dell'istruzione. Il rapporto di ricerca riporta numerosi dati di natura qualitativa e quantitativa riguardo ai materiali utilizzati nelle scuole inglesi per insegnare le religioni presenti nel mondo. Lo scopo di questa ricerca, realizzata tra il 2008 e il 2009 è stato quello di esaminare in che misura i libri di testo sono in grado di promuovere la coesione sociale tra le diverse religioni che da tempo costituiscono il patrimonio culturale del Regno Unito. Il rapporto di ricerca, unitamente ai materiali didattici utilizzati per insegnare le religioni mondiali nelle scuole in Inghilterra è stato pubblicato nel 2010 dalla University of Warwick.

In Francia, l'équipe dell'Istituto Europeo di Scienze Religiose ha analizzato 12 manuali di storia pubblicati tra il 2008 e il 2010. Il rapporto di ricerca mette in evidenza che il posto dato alla religione in questi libri non è trascurabile. Nonostante i curriculum di storia non dedichino molto spazio alla religione, ad esclusione degli "inizi del giudaismo" e al "cristianesimo primitivo" i manuali si mostrano più ricchi di riferimenti, almeno a livello quantitativo. Questa differenza quantitativa tra manuali e programmi viene sottolineata a dimostrazione del fatto che è possibile parlare di religioni senza una spinta o costrizione dal punto di vista burocratico amministrativo. Viene portato all'attenzione il fatto che il dibattito riguardo la legittimità dell'insegnamento dei fatti religiosi all'interno delle classi si è ormai concluso. Gli autori dei libri di testo pongono l'accento sull'importanza della religione. Particolare concentrazione viene posta, a riguardo, alle espressioni e al lessico utilizzato e al continuo tentativo di contestualizzare gli argomenti.

Per quanto concerne la Svizzera si segnala la ricerca "Enbiro". Il progetto propone una riflessione sul ruolo dei libri di testo per l'educazione religiosa nel contesto della riforma del settore dell'istruzione in Svizzera. Il lavoro si basa sullo studio dei libri di testo pubblicati a partire dal 1970 dalla casa editrice Enbiro di Losanna. La prospettiva adottata è di natura multi disciplinare, si annovera l'analisi combinata di tipo storico-sociale (ricerche d'archivio, contestualizzazione dei libri di testo nel loro ambiente di produzione, la storia delle idee), dell'insegnamento (compresa l'analisi delle forme comunicative sviluppate dalle categorie Frank, 2010²⁷⁶) e organizzative (processo di produzione del manuale). Questo progetto ha avuto inizio nel mese di aprile del 2012, in collaborazione con Andrea Rota (Università di Friburgo), e Severine Desponds Fawer Christine Caputo (Scuola Pedagogica Losanna).

Per quanto riguarda il Quebec, Francesca Pavan, ha condotto un'analisi dei libri di testo di etica e cultura religiosa. Il progetto, che è stato anche oggetto della tesi di laurea in Antropologia culturale ed Etnologia, parte da uno studio più ampio dedicato all'etica e alla cultura religiosa insegnata in tutte le scuole pubbliche e private del Quebec, a partire dal 2008. Si tratta di uno studio comparato sui quattro testi in uso

²⁷⁴ Si veda anche FUJIWARA S., 2007 pp. 45-71.

²⁷⁵ WREU: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/research/wreru/research/completed/dcsf>.
Data ultimo accesso 20 gennaio 2013.

²⁷⁶ K. FRANK, 2010.

nelle scuole primarie e secondarie e pubblicati tra il 2008 e il 2009. La ricerca utilizza una combinazione di analisi qualitativa e quantitativa. Si è cercato di quantificare lo spazio dedicato a ciascun tema specifico, come per esempio le singole tradizioni religiose, la frequenza di alcune denominazioni, parole, luoghi che appaiono nel testo. Nella seconda sezione, invece, sono stati analizzati i testi e i discorsi contenuti nei manuali seguendo una prospettiva ermeneutica. L'obiettivo di questa ricerca è stato quello di evidenziare le principali caratteristiche che possono cambiare il senso di un testo di cultura religiosa, che vuole essere imparziale rispetto alla stessa religione.

Per quanto riguarda l'Italia, si segnala l'iniziativa di un gruppo di ricercatori dell'Università di Torino che da qualche tempo ha cominciato un'attività di ricerca sui manuali di storia²⁷⁷. La scelta dei ricercatori della suddetta Università è ricaduta sulla disciplina di storia a causa della mancanza di libri di testo specificatamente dedicati alla storia delle religioni. L'indagine si è quindi concentrata, sul ruolo della religione nei libri sopraindicati per le scuole superiori. L'interesse si è poi esteso in un secondo tempo ai manuali di filosofia, letteratura e arte. Essi vengono definiti come un valido strumento attraverso il quale ricostruire un sistema culturale e religioso che ha contribuito a creare la storia d'Italia. La realtà della storia raccontata, interpretata, trasmessa nei libri è il prodotto di scelte culturali, ideologiche e politiche, così come gli autori che provengono da ambienti eterogenei e, al tempo stesso anche i prodotti dei programmi educativi scolastici sono il risultato delle riforme ministeriali, allo stesso modo l'esito delle strategie politiche, culturali, educative, sono cattoliche o laiche. È per queste ragioni che, attraverso le pagine dei libri di testo, è possibile tracciare una storia della scuola italiana e delle politiche educative. I ricercatori affermano che i libri di testo sono uno strumento importante attraverso il quale gli studenti entrano in contatto con la storia. Infatti, nonostante il fatto che i mass media svolgano un ruolo sempre più imponente nella vita dei giovani, resta vero comunque che i libri rimangono una occasione di contatto e di apprendimento privilegiato della storia. Questo è anche il motivo per cui il libro di testo di storia, essendo uno strumento fondamentale di costruzione dell'identità e della politica sociale di un paese, sono sempre stati più propensi a condizione culturale, ideologico e politiche.

Un'altra recente ricerca, condotta da Maria Chiara Giorda, dal titolo "Religione cattolica e insegnamento nell'Italia unita: un'analisi dei manuali di storia per la scuola superiore - dagli anni Venti a oggi - il caso del Risorgimento", si inserisce nell'ambito di una ricerca sui modi in cui i manuali di storia per la scuola secondaria superiore hanno presentato il ruolo e le funzioni del cattolicesimo, della Chiesa cattolica e dei cattolici dal 1861 a oggi in Italia, tenendo in considerazione anche i programmi ministeriali che si sono succeduti dagli anni Venti del Novecento. La scelta di concentrarsi sulle sezioni dei manuali dedicate al Risorgimento parte dall'ipotesi che le letture di tale periodo storico siano una cartina tornasole per rilevare la diffusione e la trasformazione delle interpretazioni storiografiche sul movimento cattolico, anche perché gli anni che precedono e seguono l'Unità sono stati un argomento ampiamente sfruttato per costruire tra gli studenti una precisa immagine della nazione e per creare consenso verso un determinato indirizzo culturale. Si tratta, inoltre, di un tema che, per ovvie ragioni cronologiche, è sviluppato in tutti i manuali che sono presi in considerazione e che quindi ben si presta a un'analisi comparativa. Sullo sfondo di questa ricerca vi sono alcuni altri temi, quali i rapporti tra Chiesa e Stato, l'identità dei

²⁷⁷ Si ringrazia a riguardo la prof.ssa Maria Chiara Giorda per le informazioni fornitemi che costituiscono la fonte primaria di questa sezione.

cittadini, cattolici e laici, il ruolo della scuola nella costruzione degli “italiani” e, più precisamente, la storia dei differenti progetti educativi ispirati alle varie sensibilità culturali e il loro continuo confronto. In altri termini, si tratta di considerare il tema dell’identità italiana osservata dal punto di vista educativo, vale a dire attraverso i principali strumenti e metodi educativi che furono messi in atto per “fare gli italiani”. Nelle note conclusive del rapporto di ricerca l’analisi del periodo risorgimentale scelto come punto di partenza non solo conferma la periodizzazione e la differenza di approccio storico dei manuali, per come si è ricostruita, ma più in generale è utile ad arricchire il quadro concreto della didattica della storia, della storia dell’educazione laica e cattolica, del ruolo dei cattolici, della chiesa cattolica e del cattolicesimo nella costruzione dell’Italia Unita. In questo senso, i manuali di storia sono, come li ha definiti Guarracino, “libri per l’insegnamento”, ovvero per il carattere specifico che ognuno possiede e per il ruolo centrale che ancora rivestono nell’educazione delle giovani generazioni. Come tali vale la pena continuare a studiarli e analizzarli, nel nostro caso per fare luce sulla storia religiosa dell’Italia unita, al contempo oggetto contenuto in essi e cornice contenente essi.

8.3 Quadro teorico di riferimento

La cornice del quadro teorico di riferimento è rappresentata dalla guida UNESCO per l’analisi e la revisione dei manuali scolastici curata da Falk Pingel. La guida edita nel 1999 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’educazione, la scienza e la cultura ha costituito il principale strumento di riferimento nelle fasi dello studio dei manuali. Il principio ispiratore che sottende alla ricerca dei manuali è quello dell’educazione per la comprensione internazionale, la cooperazione, la pace e i diritti umani²⁷⁸. I testi scolastici rappresentano un supporto educativo molto importante perché riflettono i concetti chiave di una cultura nazionale²⁷⁹. L’UNESCO sottolinea l’importanza di produrre dei manuali privi di stereotipi negativi e delle immagini deformate dell’“altro”²⁸⁰. Nei manuali si possono trovare un gran numero di fatti, autori, date, ma anche di riferimenti espliciti a un gran numero di regole, di norme e di modelli di comportamento che gli adulti desiderano trasmettere alle nuove generazioni. “I manuali scolastici oltre alle conoscenze cercano di trasmettere lo spirito delle norme politiche e sociali”²⁸¹. Essi riflettono le tradizioni che hanno forgiato la so-

²⁷⁸ Si fa riferimento alla raccomandazione su “L’éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l’éducation relative aux droits de l’homme et aux libertés fondamentales (Paris, 1994); alla “Déclaration et le Cadre d’action intégré concernant l’éducation pour la paix, les droits de l’homme et la démocratie (Paris, 1995); la risoluzione 28C/5.42, “Education pour la paix, les droits de l’homme et la démocratie” che riconosce alla revisione dei manuali e dei programmi scolastici un ruolo innegabile all’interno della strategia a lungo termine per lo sviluppo di una cultura della pace. La risoluzione invita anche gli Stati membri a incoraggiare la messa a punto dei manuali esistenti seguendo le indicazioni dell’UNESCO.

²⁷⁹ Le citazioni contenute nel testo si riferiscono a un’apertura menzionata in P. G. ALTBACH, 1991.

²⁸⁰ DAN B. FLEMING, 1989-90, p. 7.

²⁸¹ H. SCHISLER, 1989-90, p. 81.

cietà nel corso dei decenni e dei secoli, contribuiscono alla formazione e al rispetto di ciascun individuo e a delimitare i confini di una società. I manuali tendono ad esplicitare le nostre ragioni e il perché di un certo nostro modo di vivere, in altre parole, quello che noi siamo realmente. Gli insegnamenti scolastici non possono non introdurre dei giudizi di valore, ugualmente gli autori dei manuali non intendono criticare la società in cui vivono, ma celebrare la nazione a cui appartengono e trascurare le altre, valorizzando i gruppi delle persone più presenti nella nazione e nella società e trascurare i gruppi minori. L'UNESCO indica come nell'epoca contemporanea i pedagogisti e i responsabili politici hanno precisa coscienza di come i manuali scolastici non trasmettono solamente dei fatti, ma veicolano anche delle ideologie e sovente anche delle idee politiche, che vengono giustificate in ragione dalla legittimità storica²⁸². L'analisi internazionale dei manuali scolastici promossa dall'UNESCO ha come obiettivo quello di sensibilizzare ad un'educazione per la democrazia e i diritti dell'uomo e ad una coscienza internazionale orientata alla dimensione interculturale. L'analisi pratica dei manuali richiede certamente delle attitudini metodologiche.

8.4 Metodologia

Prima di prendere in considerazione la struttura della ricerca e di dare conto della sua sostanza riguardo alla metodologia, agli indicatori di analisi dei testi e ai risultati dell'indagine sui nodi tematici evidenziati, vorrei fornire alcuni brevi cenni al contesto normativo generale nel quale insegnanti e case editrici si trovano ad operare.

Questa sezione del rapporto di ricerca raccoglie gli esiti del lavoro di studio che si è realizzato negli anni scolastici 2010/2011, 2011/2012 e parte del 2012/2013 nell'ambito degli Istituti professionali della provincia di Brescia. Negli ultimi anni è cambiato frequentemente il contesto istituzionale: si sono succeduti differenti titolari dei Ministeri dell'Istruzione, espressione, come noto, di differenti schieramenti politici. Nell'anno scolastico 2006/2007, la riforma del Ministro Moratti aveva avviato una prima applicazione, provocando una diffusa richiesta di chiarimenti sia di carattere disciplinare, sia di carattere didattico. La riforma prevedeva, accanto ad un'implicita impostazione metodologica con alcuni evidenti sacrifici sulla pratica operativa della didattica più recente, una precisa scelta dei contenuti. Le indicazioni ministeriali contenevano un inventario completo di nodi tematici, a volte articolati anche concettualmente, che potevano configurare una visione della società a senso unico, lontana dalle elaborazioni della storiografia esperta. Sul piano strettamente didattico, inoltre, l'individuazione delle competenze e dei contenuti non sempre era condivisibile, mentre l'introduzione del portafoglio costringeva ad una valutazione eccessivamente articolata, complessa e non sempre definita in modo chiaro.

Le successive indicazioni del Ministro Fioroni si ponevano in modo meno prescrittivo, più rispettose dell'autonomia, delle scelte didattiche e della figura professionale dei docenti. Dopo l'approvazione del Decreto Gelmini, la situazione cambia ancora. Appare di nuovo reale il rischio di una visione della società a senso unico, mentre vengono introdotti elementi che rendono sempre più difficoltosa la scelta di metodologie innovative come, ad esempio, la pratica laboratoriale. A questo proposi-

²⁸² S. GUARRANCINO, 2010, p. 7.

to è utile ricordare il decreto 137/2008 in cui si possono trovare i provvedimenti che riguardano l'adozione dei libri di testo:

L'adozione dei libri di testo avviene nella scuola primaria con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio, e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni a valere per i successivi sei anni [E ancora] a partire dall'anno scolastico 2008/2009 [...] i competenti organi individuano preferibilmente libri di testo disponibili, in tutto o in parte, sulla rete Internet [...]. A partire dall'anno scolastico 2011/2012 il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nella versione on line scaricabile da internet o mista.

I docenti intervistati riferiscono che la proposta di scaricare un testo completo da Internet, con le relative cartine, grafici e immagini a colori, al di là di ogni altra valutazione, sia in realtà tutt'altro che di facile realizzazione. Non tutte le famiglie e le scuole sono dotate degli strumenti e delle competenze necessarie, mentre è piuttosto difficile sostenere che questo comporti necessariamente un risparmio. I contatti con i promotori editoriali ricordano, inoltre, che occorre tenere presente anche la particolare realtà dell'editoria scolastica in Italia: da una parte editori "puri", che producono esclusivamente libri scolastici, dall'altra quattro gruppi²⁸³ editoriali che stampano anche, ma non solo, libri per la scuola come per esempio Pearson, Rizzoli, De Agostini e Mondadori Education. È facile pensare che i nuovi provvedimenti potranno causare problemi alle case editrici che non hanno altra attività se non quella legata ai testi scolastici. In quest'ottica si può temere una crisi dell'editoria scolastica pura a vantaggio delle grandi concentrazioni editoriali, con un notevole danno al pluralismo delle idee, elemento chiave in ambito scolastico.

8.4.1 I manuali

I testi "destinati alla scuola vengono chiamati manuali quando li consideriamo come una sintesi o un repertorio delle conoscenze accreditate, generalmente riconosciute dagli studiosi; vengono chiamati "libri di testo" quando li consideriamo in rapporto alla procedura di adozione; li possiamo infine chiamare libri per l'insegnamento o didattici quando pensiamo ai caratteri specifici che possiedono rispetto alle esposizioni che gli studiosi fanno delle loro ricerche originali"²⁸⁴. A giudizio degli insegnanti anche se i programmi ministeriali impongono criteri molto rigidi su cosa devono contenere i libri, in realtà anche le conoscenze più accreditate lasciano di solito un ampio spazio per interpretazioni più o meno diverse; per conseguenza la diversità religiosa e le credenze non religiose contenute nei manuali ottengono stima e autorevolezza ma non rappresentano una autorità indiscutibile. I libri per l'insegnamento accanto alla sistemazione manualistica della conoscenza presentano infatti una speciale attenzione per ciò che si chiama educazione o formazione.

Sempre secondo gli insegnanti non è una buona pratica avvicinarsi ai testi per la scuola considerandoli solo come combinazione di un manuale e libro di testo, invece che una combinazione di manuale e dispositivo didattico. Questo non vuol dire che

²⁸³ A questo proposito non si può trascurare il fatto che numerosi marchi (Mondadori Scuola - Signorelli Scuola - Juvenila Scuola - Minerva Scuola - Mursia Scuola - Piemme Scuola - Poseidonia Scuola e altri) sono raggruppabili nella Mondadori Education.

²⁸⁴ S. GUARRANCINO, 2010, p. 11.

non sia giustificata l'indagine sui libri di testo per la scuola che trasmettono errori di fatto, falsificazioni interessate e orientamenti ideologici avvalendosi della prerogativa che hanno in quanto libri "adottati". Con questo, ciò che si vuole suggerire è solo che in Italia opere del genere non costituiscono oggi e ormai da qualche decennio un caso molto comune. Se escludiamo gli eventuali esempi non positivi, la cosa migliore è non sottoporre i libri per la scuola a sollecitazioni improprie e lasciare che sia la competenza disciplinare e professionale degli insegnanti a decidere cosa soddisfa meglio le esigenze del loro lavoro. Le "sollecitazioni improprie" secondo i docenti sono di quattro tipi. In primo luogo c'è il controllo eccessivamente sospettoso sulla presenza o meno di argomenti sensibili. Una seconda sollecitazione impropria si ha quando ci si mette a controllare quanto spazio viene dato a questi temi sensibili. L'autore di manuali che dovesse cedervi si troverebbe senz'altro a compilare un'opera che suonerebbe come falsa e sarebbe danneggiata da evidenti sproporzioni interne. Correlato al "quanto" vi è un terzo aspetto, il "come", ovvero l'inserimento di questi temi eseguito come pura aggiunta esteriore e redazionale, per sottrarsi alle sgradevoli polemiche che ogni tanto ricompaiono sui giornali, al silenzio o alla trattazione per vari motivi insoddisfacenti si viene a sostituire una sospetta sollecitudine a dire ciò che può rendere contenti tutti. Ancora più importante, in quarto luogo, è la tendenza a chiedere che il manuale faccia dipendere l'esposizione e l'analisi dei fatti al giudizio morale e politico che si desidera venga su essi portato e agli atteggiamenti di valore che si intendono suscitare. Da questo punto di vista non c'è molta differenza fra patriottismo e nazionalismo da una parte e pacifismo e multiculturalismo dall'altra.

Secondo gli insegnanti ai manuali è legittimo chiedere in primo luogo di rendere conto dello stato della storiografia su ogni determinato argomento. Un buon manuale deve fornire un confronto fra interpretazioni diverse facendo notare di volta in volta con argomenti motivati lo stato della documentazione, la capacità di utilizzarla, il valore delle teorie, che vi sono quelle sicuramente erranee e ne mostrerà i motivi; che sono più di una quelle che hanno buoni argomenti dalla loro parte; che nessuna per ora è davvero soddisfacente; che la conoscenza storica resta sempre soggetta a un certo grado di provvisorietà, senza che questo voglia dire che in ogni momento chiunque può arrivare a qualsiasi conclusione. Inoltre un buon manuale scolastico non dovrebbe mai proporre il "che cosa" senza anche render conto del "come si fa a saperlo". Come strumento didattico dovrebbe inoltre proporre le sue conclusioni e le sue interpretazioni assieme alla sicurezza delle procedure adottate per arrivarci; le conclusioni senza procedure non educano alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose. Allo stesso modo un buon manuale dovrebbe chiarire che non sta facendo la sua parte per insegnare una cosa così illimitata come la diversità, ma che sta cercando di portare chiarezza in un insieme discreto di problemi. I docenti chiedono da ultimo che lo strumento didattico sia chiaro e autorevole. Che sappia in sintesi porre domande e risposte precise, compresa quella che si risolve nell'ammettere che non lo sappiamo ancora e forse non lo sapremo mai che di fronte alle questioni più scottanti non si afferma nulla senza argomentare, invitando a riconoscere le interpretazioni che non vanno prese sul serio, a distinguere ciò che è accertato da ciò che resta incerto e a rendersi conto dell'evoluzione dei dibattiti.

8.4.2 I livelli scolastici del terzo obiettivo specifico

I livelli scolastici riguardanti la quarta sezione del terzo obiettivo specifico dell'indagine sono due: i manuali destinati ai giovani dai 14 ai 19 anni che frequentano le scuole professionali di Stato della provincia di Brescia e le discipline oggetto di studio. Le attività e i risultati attesi dalla ricerca in questa sezione sono: analizzare le caratteristiche principali di un campione rappresentativo dei manuali scolastici utilizzati all'interno di ciascuna disciplina presa in analisi; caratterizzare i riferimenti alle conoscenze, competenze, saperi, e gli approcci pedagogici raccomandati nei manuali scolastici per sensibilizzare gli allievi alla diversità religiosa e alle credenze religiose; determinare quantitativamente, all'interno dei manuali scolastici delle discipline in analisi la presenza dell'insegnamento che riguarda la diversità religiosa e non religiosa e sintesi dei punti precedenti.

Il lavoro di ricerca è stato diviso in 4 tappe fondamentali. 1. Leggere attentamente l'indice per individuare le sezioni e i capitoli che possono riguardare i temi. 2. Andare alle pagine e capitoli individuati nell'indice per vedere quanto spazio occupano all'interno dell'intero libro di testo. 3. Leggere i paragrafi, per vedere quanto e se contengono notizie sui temi. 4. Compilare della griglie di analisi: quantitativa, metodologica e qualitativa.

Nella fase di progettazione iniziale si è pensato di analizzare oltre ai manuali anche altre fonti rappresentate dagli strumenti di approfondimento come i quaderni, eserciziari dello studente, guide per l'insegnante, documenti riferiti al materiale multimediale e testi aggiuntivi individuati dall'insegnante, dizionari e atlanti. Va altresì sottolineato che la gran parte delle fonti prese in considerazione, rispondendo alle nuove disposizioni di legge previste per i documenti scolastici, si presentano, quindi, come strumenti "misti" assumendo una duplice veste: quella digitale, per aprirsi a una didattica "nuova" che richiede forme e tecniche di comunicazione sempre più avanzate, e quella più tradizionale a stampa, per ribadire l'importanza della didattica basata sul contatto personale e l'interazione continua tra insegnante e studente. Trovandoci di fronte a un modo più innovativo e uno più tradizionale di intendere i manuali, e dopo aver compiuto una prima ricognizione, si è optato per la sola analisi dei contenuti cartacei perché le sezioni disponibili on-line, anche se più ricche e voluminose per numero di pagine, non fanno altro che integrare e approfondire i temi proposti in quelle tradizionali.

8.4.3 Le ragioni della scelta dei manuali

Nell'individuazione dei manuali scolastici i parametri che si sono assunti come criterio guida sono: i più adottati negli Istituti professionali di Brescia e provincia di Brescia; i più conformi alle indicazioni dei curriculum; i più originali e i più ricchi di indicazioni metodologiche e pedagogiche.

La raccolta degli elementi relativi al criterio guida dei manuali più adottati si è realizzata in due fasi distinte. La prima è rappresentata dalla richiesta alla sede nazionale dell'ANARPE (Associazione Nazionale Agenti Rappresentanti Promotori Editoriali) di alcuni dati statistici sulle adozioni dei manuali scolastici negli Istituti professionali della provincia di Brescia; la seconda dalle interviste ai promotori editoriali di Brescia e provincia. Successivamente i dati raccolti dalle due fonti sono stati rielab-

borati ed esposti nelle tabelle di seguito riportate. Le voci individuate per ciascuna disciplina sono: autore, titolo, anno di edizione, adozioni totali, nuove e perse a Brescia e provincia.

I manuali più adottati

Riguardo alle adozioni di italiano, antologia e storia della letteratura, dopo aver raccolto i dati dell'ANARPE, si sono dovute realizzare delle modifiche perché i rappresentanti ritenevano che in alcuni casi i dati statistici non corrispondevano alla realtà.

Italiano, antologia e storia della letteratura								
Autore	Titolo	Anno ed.	A. Tot	%	A. New	%	A. perse	%
B. Guido	Letteratura vol. 1	Paravia 2006	80	21	13	13	14	19
D. Ciocca	Nuove prospettive	Juvenilia 2003	28	8	9	9	0	0
B. Panebianco	Moduli di educaz. Letteraria	Zanichelli 1998	15	4	0	0	0	0
E. Raimondi	Leggere come io l'intendo 1	Mondadori 2009	10	3	8	8	2	3
E. Magliozzi	Spazi e testi letterali Ed.verde	Ferraro 2004	10	3	1	1	0	0
B. Guido	Libro della letteratura	Paravia 2010	7	2	7	7	0	0
P. Di Sacco	Basi della letteratura	Mondadori 2007	7	2	0	0	1	1
M. Santagata	Letteratura vol. 1 Origini-Seicento	Laterza 2009	6	2	2	2	0	0
R. Antonelli	Europa degli scrittori	Nuova Italia 2008	6	2	0	0	0	0
M. Samburgar	Gaot	Nuova Italia 2007	6	2	1	1	0	0
G. Armellini	Letterature Versione Rossa 1	Zanichelli 2007	5	1	0	0	4	6
M. Samburgar	Gaot - Generi autori opere temi	Nuova Italia 2004	5	1	2	2	2	3
R. Luperini	Scrittura (LA) - Rossa N.E	Palumbo 2000	5	1	1	1	7	10
S. Guglielmo	Sistema letterario 2000	Principato 2000	5	1	0	0	0	0

Tabella 42. I dati dell'Anarpe relativi ai manuali di italiano, antologia, e storia della letteratura.

Anche per quanto riguarda le adozioni di storia, si sono dovute definire delle specificazioni rispetto ai dati dell'ANARPE. Analogamente a quanto dichiarato per il

manuali di italiano, in alcuni casi i dati statistici non corrispondevano alla realtà delle adozioni.

Storia								
Autore	Titolo	Anno ed.	A. Tot	%	A. New	%	A. perse	%
Castronovo	Mondo al plurale (Un) 1	Nuova Italia 2009	18	5	6	7	²⁸⁵	-
M. Fossati	Passato presente 1	Mondadori 2006	19	6	3	3	1	1
F. Feltri	Chiaroscuro	SEI 2010	11	3	11	13	-	-
M. Cattaneo	Manuale di storia vol. 1	Zanichelli 2009	10	3	1	1	1	1
M. Fossati	Parlare di storia 1	Mondadori 2009	9	3	2	2	-	-
A. Giardina	Profili storici vol. 1, 1350 -1650	La Terza 2001	9	3	-	0	4	6
A. Giardina	La Storia dal 1350 al 1650	La terza 2009	8	2	5	6	-	-
A. Brancati	Dialogo con la storia vol. 1	La Nuova Italia	7	2	-		1	1
A. Giardina	Nuovi profili storici	Laterza scolastica	6	2	2	2	1	1
M. Fossati	Parlare di storia 1	Mondadori 2009	6	2	2	2	-	-
De Bernardi	Conoscenza storica ed rossa 1	Mondadori 2000	6	2	-	0	-	-
M. Manzoni	Leggere la storia col. 1	Einaudi 2007	6	2	-	0	-	-
A. De Bernardi	Saperi della storia 1	Mondadori 2006	6	2	-	0	3	4
Fossati	Studiare storia 1 saperi di base	Mondadori 2001	6	2	-	0	1	1
F. Bertini	Storia N.E.	Mursia 2007	6	2	-	0	-	-
L. Aurelio	Storia. Terza edizione. Vol. 1	Zanichelli 2009	5	2	4	5	-	-
F.M. Feltri	Giorni e le idee	SEI 2006	5	2	-	0	5	7
A. Giardina	Mosaico volume 3 tomo (A+B)	Laterza 2006	5	2	-	0	-	-
A. Giardina	Guida alla storia vol. 1	Laterza 2008	5	2	1	1	-	-
A. Brancati	Nuovo dialogo con la storia vol1	Nuova Italia 2007	5	2	5	0	-	-

Tabella 43. I dati dell'Anarpe relativi ai manuali di storia.

²⁸⁵ Dato non disponibile.

Per quanto concerne le adozioni dei manuali per l'Insegnamento della Religione cattolica, invece, i dati forniti dall'ANARPE sono stati confermati anche dai promotori editoriali.

Insegnamento della Religione cattolica								
Autore	Titolo	Anno ed.	A. Tot.	%	A. New	%	A. perse	%
S. Bocchini	Nuovo religione e religioni	EDB 2008	60	15	4	7	22	22
L. Solinas	Tutti i colori della vita	SEI 2007	44	11	-	0	18	18
G. Marini	Domanda dell'uomo	Marietti 2007	31	8	5	9	3	3
A. Famà	Uomini e profeti - Quinquennio	Marietti 2007	24	6	-	0	8	8
M. Contadini	Itinerari di IRC 1 Nuova edizione	Elle di ci 2008	23	6	-	0	1	1
S. Bocchini	Religione e religioni	EDB 2004	22	5	3	6	4	4
F. Pajer	Religione Volume Unico	SEI 2007	22	5	10	18	0	0
M. Contadini	Itinerari di IRC Volume unico	Elle Di Ci 2008	17	4	2	4	2	2
A. Famà	Uomini e profeti biennio	Marietti scuola	16	4	-	0	19	19
F. Pajer	Nuovo religione 1 per biennio	SEI 1999	13	3	-	0	3	3
S. Bocchini	Nuovo religione e religioni	EDB	12	3	6	11	-	0
Bocchini Sergio	Religione e religioni	EDB	12	3	2	3.6	6	6.0
A. Famà	Uomini e profeti edizione azzurra	Marietti 2010	11	3	11	20	0	0
G. Marini	Domanda dell'uomo	Marietti 2007	10	3	-	0	1	1
M. Contadini	Itinerari di IRC 1 biennio	Elle di ci 2004	9	2	1	2	1	1
M. Contadini	Nuovi confronti Vol. 1.	Eurelle 2005	9	2	-	0	2	2
AA.VV.	Seme della parola	Piemme 2008	9	2	-	0	1	1
G. Marini	Andare oltre	Marietti	8	2	-	-	-	-
F. Pajer	Religioni per il biennio - N.E.	SEI 2008	6	2	1	2	-	-
G. Del Bufalo	L'altro perché Volo. 1	EDB	11	3	6	11	-	-

Tabella 44. I dati dell'Anarpe relativi ai manuali per l'Insegnamento della Religione cattolica.

Riguardo alle adozioni dei manuali di diritto ed economia, non è stato possibile raccogliere nessun dato dall'ANARPE a causa di alcuni problemi nel reperimento degli elementi statistici della stessa segreteria dell'associazione. Per superare le problematiche che si sono manifestate si è ricorso al solo utilizzo dei dati delle interviste dei promotori editoriali delle diverse case editrici.

Diritto ed economia					
Autore	Titolo	Editore	Anno	Adozioni	%
L. Bobbio E. Gliozzi	Diritto commerciale	Mondadori	2012	5	26
L. Bobbio E. Gliozzi	Diritto, introduzione al diritto civile	Mondadori	2011	5	16
L. Morgantini T. Pennati	Leggi, mercati e cittadini, Diritto ed economia	Hoepli	2011	2	11
M. Amato P. Graziano	I principi del diritto e dell'economia	Hoepli	2010	2	11
C. Aime Di Ottiglio	Diritto, economia e realtà 1	Tramontana	2010	2	11
C. Aime Di Ottiglio	Diritto, economia e realtà 2	Tramontana	2010	2	11
S. Crocetti	Società e cittadini oggi 1, Corso di diritto ed economia politica	Tramontana	2012	2	11
C. Aime G. Pastorino	Il nuovo 101 lezioni di diritto ed economia	Tramontana	2009	1	5

Tabella 45. Dati di diritto ed economia derivanti dalle interviste dei promotori editoriali delle diverse case editrici.

Anche per quanto concerne le adozioni dei manuali di geografia si è attinto alla sola fonte dei promotori commerciali. I tre manuali della prof.ssa Antonietta Florio, pur essendo di edizione non recente, quindi scarsamente in linea con le nuove indicazioni sui programmi, sono stati ugualmente presi in considerazione perché riscuotono tra gli insegnanti, un ruolo di particolare preminenza grazie alla pertinenza degli argomenti trattati.

Geografia					
Autore	Titolo	Editore	Anno	Adozioni	%
Bianchi, Kohler, Vigolini Moroni	Corso di Geografia turistica, Passaporto per il mondo	De Agostini	2010	3	18
Bianchi, Kohler, Vigolini Moroni	Corso di Geografia turistica, Passaporto per l'Europa, nuova edizione	De Agostini	2010	3	18
Bianchi, Kohler, Vigolini Moroni	Corso di Geografia turistica, Passaporto per l'Italia	De Agostini	2010	3	18
A. Florio	Percorrere e conoscere l'Italia. Territorio, turismo,	Hoepli	2001	2	12

Autore	Titolo	Editore	Anno	Adozioni	%
(continua)	itinerari d'arte	Hoepli	2001	2	12
A. Florio	Percorrere e conoscere i paesi extraeuropei. Territorio, turismo, itinerari d'arte	Hoepli	2001	2	12
A. Florio	Percorrere e conoscere l'Europa. Territorio, turismo, itinerari d'arte	Hoepli	2001	2	12
G. Corradi M. Morazzoni	Geoturismo 1, Corso di geografia turistica	Markes	2012	1	6
G. Corradi M. Morazzoni	Geoturismo 2, Corso di geografia turistica	Markes	2012	1	6

Tabella 46. Dati di geografia derivanti dalle interviste dei promotori editoriali delle diverse case editrici.

Riguardo alle adozioni dei manuali di educazione civica, cittadinanza e costituzione si deve operare una necessaria specificazione in ordine ai criteri di adozione. Essendo la disciplina in oggetto di pertinenza del docente di italiano, la maggior parte dei manuali di letteratura dedicano una specifica sezione a tali argomenti. Questo criterio editoriale è posto in essere a partire dalle esigenze delle famiglie che, a giudizio dei promotori commerciali, non sarebbero disposte ad acquistare un ulteriore volume. Tuttavia si è chiesto ai rappresentanti di segnalare i primi tre titoli dei volumi che vengono adottati in caso di mancato superamento del tetto di spesa stabilito dal Ministero dell'Istruzione in materia di adozione dei manuali.

Educazione civica, cittadinanza e costituzione					
Autore	Titolo	Editore	Anno	Adozioni	%
M. Trombino	Leggere la Costituzione, Elementi di Cittadinanza e Costituzione per il triennio, in appendice con il testo integrale della costituzione italiana	Il Capitello	2009	3	60
M. Trombino N. Marotti	XXI secolo, elementi di cittadinanza e costituzione, per la scuola secondaria di secondo grado	Il Capitello	2009	1	20
V. Castronovo	Cittadinanza e Costituzione Edizione mista	La Nuova Italia	2012	1	20

Tabella 47. Dati di educazione civica, cittadinanza e costituzione derivanti dalle interviste dei promotori editoriali delle diverse case editrici.

L'idea di annoverare nella ricerca anche i manuali della disciplina di scienze dell'alimentazione si fonda sulla constatazione che la maggioranza delle religioni, in

maniera più o meno determinante, attribuisce al cibo significati tali da giustificare la predisposizione di regole che finiscono col condizionare a vari livelli la vita del fedele. Il tema della diversità religiosa, ma anche delle diverse convinzioni che non necessariamente sono da ricondurre alla sfera religiosa, hanno riportato in superficie anche nel mondo della scuola, una delle questioni con le quali le società multiculturali sono obbligate a confrontarsi. Garantire a tutti questa possibilità, senza generare conflitti o forme di discriminazione, è diventato così una nuova sfida per la nostra società. Un esempio per tutti, in tal senso, concerne la fornitura degli alimenti nelle mense scolastiche²⁸⁶. Anche in questo caso i manuali sono stati individuati a partire dalle sole indicazioni dei promotori commerciali. L'esito delle indicazioni è ricaduto solo su una casa editrice.

Scienze dell'alimentazione					
Autore	Titolo	Editore	Anno	Adozioni	%
A. Machado	Scienza e cultura dell'alimentazione, quaderno delle competenze, per l'indirizzo servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, 3 articolazioni	Poseidonia, Mondadori	2012	3	25
A. Machado	Bioenergetica e equilibrio alimentare, moduli 1-4 , libro misto	Poseidonia, Mondadori	2009	3	25
A. Machado	Scienza degli alimenti 1, per l'indirizzo servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	Poseidonia, Mondadori	2011	3	25
A. Machado	Scienza degli alimenti 2	Poseidonia, Mondadori	2011	3	25

Tabella 48. Dati di scienze dell'alimentazione derivanti dalle interviste dei promotori editoriali delle diverse case editrici.

Altri criteri guida della scelta dei manuali

A partire dal primo criterio di scelta, quello rappresentato dai manuali più adottati, per ottenere le relative informazioni riguardo ai criteri 2, 3, e 4, rispettivamente i più conformi alle indicazioni dei curriculum, più originali e più ricchi di indicazioni metodologiche e pedagogiche, ho somministrato un questionario ai responsabili dei dipartimenti di storia, italiano, educazione civica, cittadinanza, costituzione, insegnamento della religione cattolica, diritto ed economia, geografia e scienze dell'alimentazione degli istituti professionali di Brescia e la sua provincia.

²⁸⁶ Per approfondire il rapporto inscindibile tra cibo e religione cfr. A. G. CHIZZONITI - M. TALLACCHINI, (a cura di), 2010, pp. 46.

Dipartimenti	N. questionari
Storia	22
Italiano - educazione civica, cittadinanza e costituzione	22
Insegnamento religione cattolica	22
Diritto ed economia	16
Geografia	6
Scienze dell'alimentazione	6
Totale	94

Tabella 49. Numero dei questionari somministrati differenziato in base alle materie scolastiche.

Come si può notare dalla tabella 49, il numero dei questionari somministrati è differenziato in base alle materie scolastiche. Le ragioni della scelta risiedono nel fatto che, le discipline di storia, italiano, educazione civica e religione cattolica sono presenti in tutti gli indirizzi dei 22 Istituti professionali, mentre solo 16 scuole annoverano l'insegnamento di diritto ed economia, e solo 6 geografia e scienze dell'alimentazione.

Codice	Criteri guida	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
CRI01	I più conformi alle indicazioni dei curriculum	90 (94%)	6 (6%)	0 (0)	0 (0)
CRI02	I più originali	0 (0)	0 (0)	2 (2%)	94 (98%)
CRI03	I più ricchi di indicazioni metodologiche e pedagogiche	85 (89%)	11 (11%)	0 (0)	0 (0)
CRI06	Altri obiettivi	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Tabella 50. Criteri guida nella scelta dei manuali.

Dai dati esposti nella tabella 50 si può evincere che il 94% degli insegnanti intervistati dichiara molto importante nella scelta del manuale della propria disciplina il criterio della conformità alle indicazioni dei curriculum. La tendenza all'unanimità dell'orientamento verso questo criterio viene data dal fatto che anche il restante 6% dei docenti lo considera moderatamente importante e quindi significativo. Lo stesso si può dire anche per il criterio della ricchezza delle indicazioni metodologiche e pedagogiche, visto che, i dati confermano un'89 e un 11% rispettivamente per il "molto importante" e "il moderatamente importante".

8.4.4 Individuazione e codificazione dei manuali

La cornice che è qui offerta di seguito è un primo tentativo di periodizzazione che ha accompagnato la selezione dei manuali, e che è stato via via arricchito da dati relativi alle case editrici, alla biografia e bibliografia degli autori, in particolare la loro adesione, affiliazione a una religione, chiesa, o più facilmente la loro posizione e la sua gradazione tra cattolici e laici. L'analisi complessiva dei dati esposti nel paragrafo precedente ha condotto all'individuazione delle case editrici esposte nella tabella 51.

Numero	Casa editrice	Città
1	Archimede edizioni, Pearson	Milano
2	De Agostini scuola	Milano
3	EDB (Edizioni Dehoniane Bologna)	Bologna
4	Editrice Elledici	Torino
5	Hoepli	Milano
6	Il Capitello	Milano
7	Juvenila Scuola	Milano
8	La Nuova Italia scuola	Milano
9	Editrice La Scuola	Brescia
10	Editori Laterza	Bari
11	Loffredo editore	Napoli
12	Marietti	Torino
13	Markes	Milano
14	Mondadori	Milano
15	Palumbo	Firenze
16	Paravia	Torino
17	Poseidonia	Milano
18	Sansoni	Firenze
19	Sei	Torino
20	Tramontana	Milano

Tabella 51. Case editrici.

Nel complesso sono stati individuati 111 manuali, 25 di storia, 29 di italiano ed educazione civica, 8 di geografia turistica, 35 di religione, 8 di diritto ed economia, 5 di scienze dell'alimentazione.

La prima codificazione ha riguardato i manuali di storia. Con le voci indicate in tabella 52 si è cercato di rendere ragione di alcune scelte a livello metodologico. Con il codice si è inteso identificare il manuale e quindi le partizioni di testo che successivamente sono state citate nell'analisi qualitativa. Con "Cs" ci si è riferiti al criterio su cui è ricaduta la scelta dei manuali, rispettivamente: 1 i più adottati; 2 i più conformi alle indicazioni dei curriculum; 3 i più originali; 4 i più ricchi di indicazioni metodologiche e pedagogiche. In aggiunta alla sezione "Autore" si è indicato anche se il testo è approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione e se è conforme ai programmi ministeriali. La maggior parte dei volumi non ha questi requisiti poiché la riforma è recente e molti degli istituti avevano già adottato i manuali in precedenza. Si è assunta la scelta di mantenere le tabelle nel corpo del testo del rapporto di ricerca, sen-

za metterle in allegato, per rendere immediatamente ragione del quadro metodologico.

Codice	Cs²⁸⁷	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag.
STO1	4	Bolocan Non aggiornati	Tutto è storia - Il Novecento	3-5	Archimede	2010	347
STO2	2	Scarparo Aggiornati progr.	La storia, dal se- colo XI al secolo IX, vol. 1, schede di approfondi- mento	3-4	Il Capitello	2012	187
STO3	1	Scarparo Aggiornati progr.	Pagine di storia, dal secolo XX ai giorni nostri, vol. 2	5	Il Capitello	2012	440
STO4	1	Scarparo Aggiornati progr.	Pagine di storia, dal secolo XX ai giorni nostri, vol. 2, schede di ap- profondimento	5	Il Capitello	2012	155
STO5	1	Scarparo Aggiornati progr.	Pagine di storia, dal secolo XI al secolo IX, vol.1	3-4	Il Capitello	2012	477
STO6	1	Brancati Aggiornati progr.	Voci della storia e dell'attualità, 3. L'età contempo- ranea	3-4	La Nuova Italia	2012	610
STO7	1	Brancati Aggiornati progr.	Voci della storia, 2. Dall'età di Au- gusto all'Impero carolingio	1-2	La Nuova Italia	2010	206
STO8	1	Brancati Aggiornati progr.	Voci della storia e dell'attualità, 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento	5	La Nuova Italia	2012	532
STO09	4	Palazzo Non aggiornati	Clio <i>Explorer</i> . Corso di storia per il biennio, 1. Dalla preistoria alla Repubblica romana	1-2	La Scuola	2010	264
STO10	4	Palazzo Non	Clio <i>Explorer</i> . Corso di storia	1-2	La Scuola	2010	264

²⁸⁷ 1. I più adottati. 2. I più conformi alle indicazioni dei curriculum. 3. I più originali. 4. I più ricchi di indicazioni metodologiche e pedagogiche.

		aggiornati	per il biennio, 2. Dalla crisi della Repubblica romana al X secolo				
STO11	4	Ronga Non aggiornati	Lo specchio della storia 1. Le età preindustriali	1-2	La Scuola	2005	349
STO12	4	Ronga Non aggiornati	Lo specchio della storia 2. Dall'età delle rivoluzioni alla grande guerra	3-4	La Scuola	2005	352
STO13	4	Ronga Non aggiornati	Lo specchio della storia 3. Dall'età dei totalitarismi ai giorni nostri	5	La Scuola	2005	320
STO14	4	Ronga Non aggiornati	Lo specchio della storia. Guida per l'insegnante	1	La Scuola	2005	96
STO15	4	Palazzo Non aggiornati	Portale storia. Dall'antico regime alla globalizzazione.	5	La Scuola	2008	576
STO16	2	Bolocan Aggiornati progr.	Capire la storia. L'epoca industriale tra Settecento e Ottocento 2	3-4	Pearson	2012	359
STO17	3	De Vecchi Non aggiornati	Guarda che storia, 3. Il Novecento e il mondo attuale	5	Mondadori	2007	288
STO18	3	Bolocan Non aggiornati	Le basi della storia, Novecento e la società contemporanea, 3	5	Mondadori	2009	335
STO19	3	Di Sacco Non aggiornati	Mappe di letteratura. Il Novecento, vol. 1.	5	Mondadori	2008	1000
STO20	3	Fossati Non aggiornati	Passato e Presente, dal medioevo alla nascita dell'Europa moderna	3-4	Mondadori	2006	504
STO21	3	Non aggiornati	Progetto storia. Roma imperiale, il Tardo antico, l'Europa	2	Mondadori	2010	216

Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag.
STO21 (cont.)	3	Non aggiornati	carolingia 2	2	Mondadori	2010	216
STO22	3	Non aggiornati	Progetto Storia. Le basi della Storia Antica, Vicino Oriente, Grecia, Roma repubblicana 1	1	Pearson	2010	190
STO23	2	Leone Aggiornati progr.	Popoli e culture 1. Dalla preistoria alla nascita di Roma	1	Sansoni	2011	311
STO24	2	Leone Aggiornati progr.	Atlante storico. Atlante ieri e oggi	1-5	Sansoni	2011	59
STO25	2	Leone Aggiornati progr.	Popoli e culture. Dalla Roma repubblicana all'anno Mille	3	Sansoni	2011	309

Tabella 52. I manuali di storia.

Le voci e i criteri indicati per i manuali di storia si sono assunti, per analogia, anche per quelli di italiano.

Italiano - Letteratura - Antologia							
Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag.
ITA1	2	Cioca Non aggiornati	Nuove prospettive letterarie A, quadri storici, autori, opere.	1	Juvenilia	2010	463
ITA2	1	Brancati Non aggiornati	Voci della Storia, corso di storia per il biennio, dalla preistoria all'età di Cesare, edizione mista per la riforma	1-2	La Nuova Italia	2010	230
ITA3	1	Basagni Aggiornati progr.	Atlante geopolitico del mondo attuale	1-5	La Nuova Italia	2012	95
ITA4	1	Brancati Aggiornati progr.	Voci della storia e dell'attualità, 1. Dal Mille alla metà del Seicento	1-2	La Nuova Italia	2012	490
ITA5	1	Sambugar Non	LM 1, Letteratura Modulare.	1-2	La Nuova Italia	2008	200

		aggiornati	Il Settecento e l'Ottocento, strumenti per l'insegnante				
ITA6	1	<u>Sambugar</u> Non aggiornati	LM Letteratura Modulare. Guida all'esame di Stato	5	La Nuova Italia	2008	250
ITA7	1	<u>Sambugar</u> Non aggiornati	LM1, Letteratura Modulare. Il Settecento e l'Ottocento	4	La Nuova Italia	2008	759
ITA8	1	<u>Sambugar</u> Non aggiornati	LM 2 Letteratura Modulare. Il Novecento, 1	5	La Nuova Italia	2008	875
ITA9	1	<u>Sambugar</u> Non aggiornati	LM 2, letteratura Modulare. In Novecento, 2	5	La Nuova Italia	2008	877
ITA10	1	<u>Sambugar</u> Non aggiornati	LM. Dalle origini al Seicento	3	La Nuova Italia	2009	619
ITA11	2	<u>Bellini</u> Aggiornati progr.	Costellazioni manuale di letteratura. Dal Medioevo al Seicento. Raccordo con le aree d'indirizzo, itinerari d'Arte	3	Laterza	2012	564
ITA12	2	<u>Bellini</u> Aggiornati progr.	Costellazioni, strumenti, linguaggi, competenze	1-2	Laterza	2012	323
ITA13	2	<u>Bellini</u> Aggiornati progr.	Costellazioni manuale di letteratura. Dal Medioevo al Seicento. Itinerari d'Arte	3	Laterza	2012	564
ITA14	2	<u>Peviani</u> Aggiornati progr.	Pagine nostre. Antologia italiana. A Prosa	1-2	Loffredo	2011	702
ITA15	2	<u>Peviani</u> Aggiornati progr.	Pagine nostre. Antologia italiana. B Poesia teatro	1-2	Loffredo	2011	604
ITA16	3	<u>Di sacco</u> Non aggiornati	Mappe di letteratura 1. Il settecento l'ottocento, contesti, monografie e raccordi.	4	Mondadori	2008	975

Italiano - Letteratura - Antologia							
Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag.
ITA17	3	Di sacco	Mappe di letteratura. Il novecento	5	Mondadori	2008	631
ITA18	2	Catali Aggiornati progr.	La letteratura e i saperi, Dalle origini al Rinascimento 1	4	Palumbo	2012	712
ITA19	2	Cataldi Aggiornati progr.	La letteratura e i saperi, Studiare con successo, Laboratori interattivi	5	Palumbo	2012	263
ITA20	4	Baldi Non aggiornati	La letteratura, volume 1, Dalle origini all'età comunale	1-2	Paravia	2006	629
ITA21	4	Giusso Non aggiornati	La letteratura, Guida alla scrittura	1-2	Paravia	2006	78
ITA22	4	Bassini Aggiornati progr.	Antologia per il bienni. B. Testo poetico teatro	1-2	La Scuola	2011	416
ITA23	4	Bassini Aggiornati progr.	Antologia per il primi biennio. A. Testo narrativo	1-2	La Scuola	2011	703
ITA24	4	Bassini Aggiornati progr.	Il piacere della lettura, Antologia per il primo biennio, Il Campiello, per la riforma	1-2	La Scuola	2011	223
ITA25	3	Ciocca	Nuove prospettive letterarie B, generi e temi	3-4	Mondadori	2003	416
ITA26	3	Ciocca	Nuove prospettive letterarie, scritture curriculari, scritture professionali, prove di verifica	1-2	Mondadori	2003	144

Tabella 53. I manuali di italiano.

Educazione civica, cittadinanza e costituzione							
Codice	Cs	Autore	Titolo/Nulla osta Cei	Classe	Editore	Anno	Pag.
CIT01	1	Trombino	Leggere la Costituzione, Elementi di Cittadinanza e Costituzione	3-5	Il Capitello	2009	108
CIT02	1	Marotti Aggiornati progr.	Cittadinanza e Costituzione	1-2	La Nuova Italia	2012	159
CIT03	1	Trombino Aggiornati progr.	XXI secolo, elementi di cittadinanza e costituzione.	4-5	Il Capitello	2009	288

Tabella 54. I manuali di educazione civica, cittadinanza e costituzione.

I manuali di geografia individuati si riferiscono alla “geografia turistica” perché negli Istituti professionali la materia è da considerarsi solo sotto questa specie e unicamente nell’indirizzo turistico. Si segnala altresì che a partire dall’anno scolastico 2011/2012, con l’entrata in vigore della riforma della scuola secondaria di secondo grado, l’indirizzo “turistico” ha lasciato l’ambito dei professionali ed è stato annoverato negli Istituti tecnici. Nella presente ricerca si è proceduto con lo studio di questo indirizzo nella versione della formazione professionale ante anno scolastico 2011/2012. Come già specificato, fra i manuali di geografia turistica sono stati scelti anche i tre volumi della Hoepli della professoressa Florio che, indipendentemente dalla loro data di pubblicazione, assumono un alto valore pedagogico e didattico.

Geografia							
Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag
GEO1	1	Bianchi Aggiornati progr.	Corso di Geografia turistica. Passaporto per il mondo	5	De Agostini	2010	340
GEO2	1	Bianchi Aggiornati progr.	Corso di Geografia turistica. Passaporto per l’Europa	4	De Agostini	2010	324
GEO3	1	Bianchi Aggiornati progr.	Corso di Geografia turistica, Passaporto per l’Italia	3	De Agostini	2010	311
GEO4	4	Florio Non aggiornati	Percorrere e conoscere l’Italia. Territorio, turismo, itinerari d’arte	3	Hoepli	2001	262
GEO5	4	Florio	Percorrere e	5	Hoepli	2001	232

Geografia							
Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag
GEO5 (cont.)	4	Non aggiornati	conoscere i paesi extraeuropei. Territorio, turismo, itinerari d'arte	5	Hoepli	2001	232
GEO6	4	Florio Non aggiornati	Percorrere e conoscere l'Europa. Territorio, turismo, itinerari d'arte	4	Hoepli	2001	206
GEO7	2	Corradi Aggiornati progr.	Geoturismo 1. Corso di geografia turistica	3-4	Markes	2012	295
GEO8	2	Corradi Aggiornati progr.	Geoturismo 2. Corso di geografia turistica, Edizione mista	5	Markes	2012	327

Tabella 55. I manuali di geografia.

I manuali di diritto ed economia sono individuati in numero ridotto rispetto a quelli di storia, italiano e religione cattolica. Il tema tecnico e specialistico della disciplina non dispone di una elevata varietà di scelta editoriale. L'indagine ha sottolineato come siano pochi gli autori ritenuti "affidabili" dagli insegnanti.

Diritti ed economia							
Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag.
DIR ECO01	1	Pennati Aggiornati progr.	Nuovo Leggi, mercati e cittadini, Diritto ed economia per il primo biennio, seconda edizione	1-2	Hoepli	2011	470
DIR ECO02	1	Amato Non aggiornati	I principi del diritto e dell'economia	1-2	Hoepli	2010	342
DIR ECO03	1	Aime Non aggiornati	Diritto, economia e realtà 2, edizione mista	5	Tramontana	2010	224
DIR ECO04	1	Aime Non aggiornati	Diritto, economia e realtà 1, edizione mista	3-4	Tramontana	2010	240
DIR ECO05	1	Crocetti Non aggiornati	Società e cittadini oggi 1, Corso di diritto ed economia politica	3-4	Tramontana	2012	413
DIR ECO06	1	Aime Non aggiornati	Il nuovo 101 lezioni di diritto ed economia, edizione	1-2	Tramontana	2009	480

			mista				
DIR ECO0 7	1	Bobbio Non aggiornati	Diritto commerciale	3-4	Mondadori	2012	459
DIR ECO0 8	1	Bobbio Non aggiornati	Introduzione al diritto civile	1-2	Mondadori	2011	479

Tabella 56. I manuali di diritto ed economia.

Quanto asserito nell'introduzione alla scelta dei manuali di diritto ed economia si rende valido anche per quelli di scienze dell'alimentazione. Tutti i manuali presi in analisi sono conformi alle nuove indicazioni ministeriali.

Scienze dell'alimentazione							
Codice	Cs	Autore	Titolo	Classe	Editore	Anno	Pag
SCI/A LI01	1	Machado Aggiornati progr.	Scienza e cultura dell'alimentazione, quaderno delle competenze	3	Poseidonia	2012	215
SCI/A LI02	1	Machado Aggiornati progr.	Bioenergetica e equilibrio alimentare, moduli 1 4 , libro misto	3-4	Poseidonia	2009	332
SCI/A LI03	1	Machado Aggiornati progr.	Scienza degli alimenti 2	5	Poseidonia		408
SCI/A LI04	1	Machado Aggiornati progr.	Scienza degli alimenti 1	4	Poseidonia	2011	223
SCI/A LI05	1	Machado Aggiornati progr.	Scienza e Cultura dell'Alimentazione	3	Poseidonia	2012	348

Tabella 57. I manuali di scienze dell'alimentazione.

Nel caso dell'insegnamento della religione cattolica si è riscontrata una certa pertinenza fra i dati forniti dall'ANARPE e quelli dei promotori editoriali. Oltre alle specificazioni già riportate per le adozioni dei manuali delle altre discipline, si segnalano altri due imprescindibili requisiti, il *nulla osta* della Conferenza Episcopale Italiana e l'*imprimatur* dell'Ordinario della diocesi in cui ha sede la casa editrice che pubblica il manuale. Nessuno dei manuali di religione cattolica attualmente in commercio è da ritenersi conforme alle Indicazioni e Linee guida poiché le nuove Intese sono state sottoscritte dal MIUR e dalla CEI il 28 giugno 2012 e sono entrate in vigore il 28 ottobre 2012. Si segnala altresì che molti dei manuali annoverati nella ricerca tengono comunque conto di tutti gli aspetti innovativi introdotti nella scuola in questi ul-

timi anni e delle Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione²⁸⁸.

Oltre ai volumi con regolare *nulla osta e imprimatur* sono stati annoverati nella ricerca altri tre manuali ritenuti meritevoli di particolare attenzione rispetto all'oggetto della ricerca. Il primo "Le religioni presentate ai miei alunni, per un'educazione al dialogo interreligioso", edito da EDB a cura di Sergio Bocchini, vuol far conoscere agli studenti, in modo essenziale ma non superficiale, le varie religioni del mondo. Nel trattare il tema, l'autore si mostra particolarmente attento ai più moderni criteri adottati dalle scienze delle religioni e offre una presentazione quanto più intenzionalmente imparziale delle esperienze e dei contenuti religiosi propri di ciascuna fede, mirante a un'educazione religiosa culturalmente seria da rivolgersi a tutti gli studenti. Un altro manuale "Tante religioni un solo mondo, pluralismo e convivenza" edito dalla SEI, a cura di Flavio Pajer e Giovanni Filoramo, propone di offrire un quadro variegato di ciò che accade nelle nostre società e di fornire gli strumenti adeguati per l'analisi e la comprensione del fenomeno. L'attualità delle problematiche affrontate è testimoniata dalla presenza di numerosi esempi tratti dalla realtà, che costituiscono l'intelaiatura della trattazione. In linea con la presente ricerca, si parte dalla realtà per interrogarsi e riflettere e alla realtà di fa ritorno con qualche strumento di comprensione in più. Gli altri due manuali aggiunti riguardano il rapporto fra il cibo e le religioni. Tra gli istituti professionali è in fortissima espansione l'indirizzo turistico e alberghiero. La mancanza di un volume di religione cattolica specificatamente dedicato a questi indirizzi e soprattutto il desiderio di offrire uno strumento che traduca le indicazioni provenienti dagli alunni e dai docenti per una didattica capace di coinvolgere più discipline sono le ragioni principali che giustificano il testo il manuale "A tavola con le religioni", edito da EDB, a cura di Salani, che si rivolge agli Istituti professionali a indirizzo turistico-alberghiero nell'intento di portare un contributo al dialogo interreligioso e interculturale. L'autore propone un approfondimento della conoscenza dei cibi e delle abitudini alimentari delle religioni d'Oriente, induismo, buddismo, Jainismo e in particolar modo dell'islam, dell'ebraismo e del cristianesimo. Per ogni religione esaminata l'autore parte da una presentazione generale, per poi passare ad illustrare le norme alimentari, come i divieti e gli obblighi di digiuno, ma anche gli aspetti teologici, le questioni ancora aperte, come il vegetarianesimo, diete e problemi alimentari in contesti altri da quello italiano. Sempre riguardo al rapporto fra cibo e religioni si è scelto il manuale "Il Maestro di tavola", anch'esso edito da EDB, sempre a cura di Salani. La peculiarità del volume è quella dell'assunzione di un metodo multidisciplinare e interdisciplinare, che trova una puntuale conferma nella valutazione che chiude ogni modulo. Qui si trovano, infatti, verifiche interreligiose, che mirano ad accertare competenze specialistiche religiose. Il manuale tiene conto soprattutto alla necessità che gli studenti acquisiscano sempre maggiori competenze settoriali.

Riguardo alla concreta applicazione del testo, l'autore fa riferimento specifico alla "Terza Area" degli Istituti professionali, nel vecchio ordinamento, riservata alle classi del biennio post-qualifica, che assume spesso le sembianze di un "contenitore" dove gli istituti possono presentare un'offerta formativa arricchita e perfettamente coerente con gli argomenti dei presenti moduli. Naturalmente trova ampio spazio l'insegnamento della religione cattolica. Il manuale, in questi termini, può essere visto

²⁸⁸ Cfr. BAGNASCO, 2012.

dagli alunni come supporto didattico preziosissimo, perché offre all'insegnante di religione cattolica uno strumento diverso e professionalizzante. Salani precisa che il manuale è rivolto anche ai docenti di tutte le discipline dell'indirizzo turistico-alberghiero: i temi offerti consentirebbero anche l'adozione del volume da parte di un singolo insegnante del consiglio di classe in vista di una programmazione interreligiosa e interdisciplinare.

Insegnamento Religione Cattolica							
Codice	Cs	Autore	Titolo/Nulla osta Cei	Classe	Editore	Anno	Pag
REL01	3	Bocchini Non aggiornati	70&105. Schede tematiche. Guida dell'insegnante <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	3-5	EDB	2007	40
REL02	3	Bocchini Non aggiornati	105 Schede tematiche per l'insegnamento della Religione <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	3-5	EDB	2007	176
REL03	3	Salani	A tavola con le religioni	1-5	EDB	2005	296
REL04	3	Bocchini Non aggiornati	105 Schede tematiche <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	3-5	EDB	2007	176
REL05	3	Bocchini	Le religioni presentate ai miei alunni, per un'educazione al dialogo interreligioso. Guida del professore	1-5	EDB	2012	104
REL06	3	Bocchini	Le religioni presentate ai miei alunni, per un'educazione al dialogo interreligioso	1-5	EDB	2012	224
REL07	1	Bocchini Non aggiornati	Nuovo Religione e religioni, moduli <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	1-5	EDB	2011	80
REL08	1	Bocchini Non aggiornati	70 schede tematiche per l'Irc <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	1-2	EDB	2007	128
REL09	3	Salani	Il Maestro di tavola, moduli interdisciplinari di religione. Guida doc.	1-5	EDB	2005	40
REL10	3	Salani	Il maestro di tavola.	1-5	EDB	2005	195

Insegnamento Religione Cattolica							
Codice	Cs	Autore	Titolo/Nulla osta Cei	Classe	Editore	Anno	Pag
REL10 (cont.)	3	Salani	Moduli interdisciplinari di religione per gli Istituti Alberghieri e Turistici	1-5	EDB	2005	195
REL11	1	Bocchini Non aggiornati	Nuovo Religione e Religioni <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	1-5	EDB	2011	287
REL12	3	Bocchini Non aggiornati	30 nuove schede tematiche <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Bologna	3-5	EDB	2001	176
REL13	4	Contadini Non aggiornati	Itinerari di IRC, nuova edizione - Dossier <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Elledici	2008	96
REL14	4	Contadini Non aggiornati	Itinerari 2.0, vol 2. <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	3-5	Elledici	2012	321
REL15	4	Contadini Non aggiornati	Itinerari 2.0, Guida aree tematiche 1 2 3. <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Elledici	2012	111
REL16	4	Contadini Non aggiornati	Itinerari 2.0, volume 1 <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-2	Elledici		149
REL17	4	Contadini Non aggiornati	Itinerari di Irc Guida per l'insegnante <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Elledici		79
REL18	3	Marchioni Non aggiornati	Ricercatori di tracce <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Elledici	2008	336
REL19	4	Contadini Non aggiornati	Itinerari di Irc <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Elledici	2008	404
REL20	4	Manganotti Non aggiornati	Alle fonti della gioia, per la scoperta delle radici cristiane <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Brescia	1-5	La Scuola	2007	79
REL21	4	Pasquali Non	Terzo millennio cristiano <i>Nulla osta e Imprimatur</i>	1-5	La Scuola	2007	480

		aggiornati	diocesi di Brescia					
REL22	4	Pasquali Non aggiornati	Terzo millennio cristiano, volume 1 <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Brescia	1-2	La Scuola	2009	384	
REL23	3	Pasquali Non aggiornati	Terzo millennio cristiano, volume 2 <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Brescia	3-5	La Scuola	2009		
REL24	3	Marinoni Non aggiornati	Andare oltre <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	3-5	Marietti	2003	325	
REL25	4	Marinoni Non aggiornati	La domanda dell'uomo <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Marietti	2007	497	
REL26	1	Famà Non aggiornati	Uomini e profeti, edizione azzurra <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Marietti	2007	576	
REL27	1	Famà Non aggiornati	Talenti <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	3-5	Marietti	2003	128	
REL28	4	Marinoni Non aggiornati	La domanda dell'uomo, guida per l'insegnante con schede di verifica <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	Marietti	2007	127	
REL29	4	Solinas Non aggiornati	Tutti i colori della vita <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	SEI	2007	566	
REL30	4	Giorda	Diritti di carta, siamo veramente tutti uguali? Strumenti Irc	1-5	SEI	2012	56	
REL31	1	Solinas Non aggiornati	Tutti i colori della vita. Guida per l'insegnante <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	SEI	2007	403	
REL32	4	Solinas Non aggiornati	Tutti i colori della vita <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	SEI	2012	374	
REL33	4	Solinas Non aggiornati	Tutti i colori della vita. Materiale per il docente. <i>Nulla osta e Imprimatur</i> diocesi di Torino	1-5	SEI	2012	187	

Insegnamento Religione Cattolica (continua)							
Codice	Cs	Autore	Titolo/Nulla osta Cei	Classe	Editore	Anno	Pag
REL34	3	Pajer Filoramo	Tante religioni un solo mondo, pluralismo e convivenza. Materiale per il docente	1-5	SEI	2010	116
REL35	3	Pajer Filoramo	Tante religioni un solo mondo, pluralismo e convivenza	1-5	SEI	2010	216

Tabella 58. I manuali di Religione Cattolica.

8.4.5 Gli autori dei manuali

Come si può notare dalla tabella n. 59, l'81% del totale degli autori dei manuali sono insegnanti della scuola secondaria di secondo grado. Solo il 19% è un docente universitario. Questa tendenza mostrerebbe come la maggior parte dei manuali sia progettata e realizzata a partire dalle pratiche concrete di insegnamento. È interessante notare invece come, mentre per le discipline di diritto, economia, geografia, scienze dell'alimentazione e storia è il 100% dei manuali ad essere scritto dagli insegnanti, per l'insegnamento di religione invece sia solo il 36%.

Disciplina	Insegnante		Docente universitario	
	Numero	Percentuale	Numero	Percentuale
Diritto ed economia	19	100%	0	0%
Geografia	8	100%	0	0%
Italiano, antologia e storia della letteratura. Educazione civica, cittadinanza e costituzione	24	88%	3	11%
Scienze dell'alimentazione	5	100%	0	0%
Storia	14	100%	0	0%
Religione cattolica	9	36%	16	64%
Totale	79	81%	19	19%

Tabella 59. Gli autori dei manuali divisi tra insegnanti e docenti universitari.

Insegnamento Religione cattolica			
N.	Autore	Editore	Descrizione
1	F. Pajer	SEI	È stato docente di Pedagogia e didattica delle religioni all'Istituto Superiore di Pastorale catechistica di Parigi e all'Istituto Superiore di Liturgia di Padova. Ha insegnato Pedagogia e didattica delle religioni presso la Pontificia Università Salesiana di Roma. Attualmente collabora con l'Ateneo di Lovanio e con la Sorbona. Si è occupato di questioni relative alla libertà religiosa nelle società europee in contesti multiculturali. Ha diretto per 10 anni la rivista <i>Religione e scuola</i> . Autore di numerosi saggi e volumi e di testi per le scuole secondarie di primo e secondo grado. Dirige il Notiziario IRINews, Insegnare religione in Italia, e ERENews, Rassegna trimestrale di documenti e informazioni sull'insegnamento delle religioni in Europa.
2	G. Filoramo	SEI	Docente di Storia del Cristianesimo all'Università di Torino. Uno dei massimi esperti a livello europeo sui temi del pluralismo religioso e della convivenza civile. Autore di numerosi saggi sulla Storia del cristianesimo e di volumi per le scuole. Collaboratore di riviste specialistiche.
3	M. C. Giorda	SEI	Laurea in Storia del Cristianesimo (Università di Torino). Dottorato di ricerca in Scienze religiose all'École Pratique Des Hautes Études della Sorbona. Ricercatrice presso l'Università di Torino. Autrice e curatrice di numerosi testi per EDB, EMI e SEI.
4	L. Maurizio	SEI	Docente di religione ora in pensione. Attivo collaboratore della Pontificia Università Salesiana di Roma. Formatore di insegnanti.
5	Z. Trenti	SEI	Decano presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione presso la Pontificia Università Salesiana di Roma. Autore di numerosi testi di religione per le scuole secondarie di secondo grado.
6	F. Lever	SEI	Decano della Facoltà di scienze della comunicazioni sociale presso la Pontificia Università Salesiana di Roma. Autore di numerosi saggi e di volumi per le scuole.
7	L. Solinas	SEI	Autore di numerosi testi di religione per le scuole secondarie di primo e secondo grado. Specialista in storia dell'arte.
8	P. Ellerani	SEI	Già docente di Pedagogia all'Università di Urbino, ora presso l'Università di Bolzano.

Insegnamento Religione cattolica			
N.	Autore	Editore	Descrizione
8	P. Ellerani (continua)	SEI	Collaboratore del Ministero dell'Istruzione per la definizione di categorie pedagogiche. Docente da anni di numerosi corsi di aggiornamento e seminari per i docenti di IRC delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Autore di numerosi saggi, collaboratore di riviste specialistiche.
9	D. Pavan	SEI	Docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado. Psicopedagogista. Docente da anni di numerosi corsi di aggiornamento e seminari per i docenti di IRC delle scuole secondarie di primo e secondo grado.
10	E. Ferrero	SEI	Insegnante di materie umanistiche nella scuola primaria. Collaboratrice del gruppo Acmos.
11	R. Brunelli	La Scuola	I.S.S.G. ²⁸⁹
12	S. Pasquali	La Scuola	I.S.S.G.
13	Panizzoli	La Scuola	I.S.S.G.
14	R. Rezzaghi	La Scuola	I.S.S.G.
15	R. Manganotti	La Scuola	I.S.S.G.
16	P. Casari	La Scuola	I.S.S.G.
17	G. Marinoni	Marietti	I.S.S.G.
18	G. Airoidi	Marietti	I.S.S.G.
19	C. Cassinotti	Marietti	I.S.S.G.
20	A. Famà	Marietti	Ha studiato teologia presso la Facoltà teologica di Torino e ha conseguito la laurea in Lettere e filosofia (Storia del pensiero politico contemporaneo) a Torino; per 25 anni ha insegnato religione cattolica nella scuola statale. Dal 2005 al 2010 è Preside del liceo classico e scientifico dell'Istituto Sociale di Torino, diretto dai padri Gesuiti. Oggi è responsabile dell'Ufficio sviluppo e pubbliche relazioni dello stesso Istituto. Studioso della storia dei preti operai e del cristianesimo nella società contemporanea, è autore di diversi manuali per l'insegnamento della religione cattolica.
21	S. Bocchini	EDB	Sergio Bocchini: docente di religione (IRC) nella secondaria di secondo grado da 30 anni ca. Ha conseguito il dottorato in teologia, con una tesi sulle religioni orientali. Ha pubblicato parecchi testi di religione con le EDB, in particolare "Religione e religioni", con un'attenzione particolare

²⁸⁹ I.S.S.G. è l'abbreviazione di insegnante scuola secondaria di secondo grado.

			al dialogo interreligioso
22	M. Salani	EDB	Massimo Salani: docente di religione (IRC) nella secondaria di secondo grado dal 1986. Inoltre, insegna Antico e Nuovo Testamento alla scuola di formazione teologica di Pisa; patrologia, storia delle religioni e storia della Chiesa antica allo Studio teologico interdiocesano di Camaiore (Lucca). Con le EDB ha pubblicato “A tavola con le religioni” e “Il figlio della strada. Per una fede che accoglie”.
23	M. Contadini	Elledici	Insegnante di religione presso istituti statali di Jesi, ha conseguito nel 1990 il Magistero in Scienze religiose, si è laureato nel 1996 in Filosofia presso l'Università di Macerata e nel 2001 in Teologia Dogmatica presso l'Istituto Teologico Marchigiano di Ancona
24	A. Marcuccini	Elledici	Insegnante di religione presso il Liceo Classino “Vittorio Emanuele” di Jesi, ha conseguito nel 1991 il Magistero di Scienze Religiose, si è laureata nel 1992 in Filosofia presso l'Università di Macerata. Da diversi anni è impegnata nella pastorale familiare
25	A. Cardinali	Elledici	Insegna religione presso istituti statali di Jesi. Ha conseguito nel 1992 il magistero in Scienze religiose

Tabella 60. Autori dei manuali di Religione Cattolica.

Italiano - Letteratura - Antologia			
N.	Autore	Editore	Descrizione
1	M. Samburgar	La Nuova Italia	I.S.S.G.
2	G. Salà	La Nuova Italia	I.S.S.G.
3	G. Bellini	Laterza	I.S.S.G.
4	T. Gargano	Laterza	I.S.S.G.
5	G. Mazzoni	Laterza	I.S.S.G.
6	G. Baldi	Paravia	I.S.S.G.
7	S. Giusso	Paravia	I.S.S.G.
8	M. Razzetti	Paravia	I.S.S.G.
9	G. Zaccaria	Paravia	I.S.S.G.
10	P. Manfredi	Paravia	I.S.S.G.
11	A. Terrile	Paravia	I.S.S.G.
12	L. Currarini	Paravia	I.S.S.G.
13	M. Fossati	Pearson	I.S.S.G.
14	G. Luppi	Pearson	I.S.S.G.
15	E. Zanette	Pearson	I.S.S.G.

Italiano - Letteratura - Antologia (continua)			
N.	Autore	Editore	Descrizione
16	P. Biglia	Pearson	I.S.S.G.
17	P. Cataldi	Palumbo	Professore ordinario di Letteratura italiana contemporanea e direttore del Dipartimento di Scienze umane presso l'Università di Siena.
18	E. Angioloni	Palumbo	Insegnante di Lettere. Svolge attività di ricerca.
19	S. Panichi	Palumbo	Insegnante di Lettere. Svolge attività di ricerca.
20	V. Esculapio	Loffredo	I.S.S.G.
21	M. Peviani	Loffredo	I.S.S.G.
22	A. Avena	Loffredo	I.S.S.G.
23	D. Bassini	La Scuola	I.S.S.G.
24	M. Ghedini	La Scuola	I.S.S.G.
25	A. Bolocan	Archimede	I.S.S.G.
26	B. Ciocca	Juvenila	I.S.S.G.
27	T. Ferri	Juvenila	I.S.S.G.

Tabella 61. Autori dei manuali di Italiano, Letteratura, Antologia.

Geografia			
N.	Autore	Editore	Descrizione
1	A. Florio	Hoepli	I.S.S.G.
2	G. Corradi	Markes	I.S.S.G.
3	M. Morazzo- ni	Markes	I.S.S.G.
4	S. Bianchi	DeAgostini	I.S.S.G.
5	R. Köhler	DeAgostini	I.S.S.G.
6	S. Moroni	DeAgostini	I.S.S.G.
7	C. Vigolini	DeAgostini	I.S.S.G.
8	A. Machado	Poseidonia	I.S.S.G.

Tabella 62. Autori dei manuali di geografia.

Storia			
N.	Autore	Editore	Descrizione
1	G. De Vecchi	B. Mondadori	I.S.S.G.
2	G. Giovannetti	B. Mondadori	I.S.S.G.
3	P. DiSacco	B. Mondadori	I.S.S.G.
4	N. Castagnino	Pearson	I.S.S.G.
5	C. Rolfini	Paravia	I.S.S.G.
6	A. Brancati	La Nuova Italia	I.S.S.G.
7	T. Pagliarani	La Nuova	I.S.S.G.

		Italia	
8	C. Scarparo	Il Capitello	I.S.S.G.
9	G. Gentile	La Scuola	I.S.S.G.
10	L. Ronga	La Scuola	I.S.S.G.
11	A. Rossi	La Scuola	I.S.S.G.
12	M. Palazzo	La Scuola	I.S.S.G.
13	M. Bergese	La Scuola	I.S.S.G.
14	A.R. Leone	Sansoni	I.S.S.G.

Tabella 63. Autori dei manuali di storia.

Diritto ed economia			
N.	Autore	Editore	Descrizione
1	L. Bobbio	Mondadori	I.S.S.G.
2	E. Gliozzi	Mondadori	I.S.S.G.
3	L. Lenti	Mondadori	I.S.S.G.
4	G. Bacetti	Scuola & azienda	I.S.S.G.
5	M. Amato	Hoepli	I.S.S.G.
6	P. Graziano	Hoepli	I.S.S.G.
7	E. Quattrocchi	Hoepli	I.S.S.G.
8	L. Morgagni	Hoepli	I.S.S.G.
9	T. Pennati	Hoepli	I.S.S.G.
10	C. Aime	Tramontana	I.S.S.G.
11	MG. Pastorino	Tramontana	I.S.S.G.
12	S. Crocetti	Tramontana	I.S.S.G.
13	C. Aime	Tramontana	I.S.S.G.
14	C. Di Ottiglio	Tramontana	I.S.S.G.
15	M. Trombino	Il Capitello	I.S.S.G.
16	G. Marchioni	Il Capitello	I.S.S.G.
17	E. Rossi	Il Capitello	I.S.S.G.
18	V. Castronovo	La Nuova Italia	I.S.S.G.
19	I. Basagni	La Nuova Italia	I.S.S.G.

Tabella 64. Autori dei manuali di diritto ed economia.

8.4.6 Gli strumenti di analisi

Analogamente a quanto definito per lo studio dei Piani dell'offerta formativa si è proceduto ad esplicitare gli strumenti per l'analisi anche dei manuali. Per poter analizzare in termini opportuni i testi, è stata costruita una griglia. La scelta degli indicatori per l'analisi dei manuali è stata una prima definizione di intenti. Individuarne alcuni come più utili e funzionali ha contribuito a definire più precisamente le connotazioni del progetto di ricerca. Non si è trattato di valutare la maggiore o minore completezza di un testo tra gli altri, né di individuare il migliore, né tanto meno di effettuare una analisi critica esaustiva di tutti gli aspetti epistemologici, didattici e metodologici che possono essere evidenziati in un percorso di studio attraverso un manuale scolastico. Si è trattato nello specifico di mettere in evidenza alcuni aspetti strutturali, a mio avviso particolarmente significativi e comuni a tutti i testi, attraverso l'uso dei quali si possa da un lato rappresentare in modo corretto ed efficace la complessità e la fisionomia stessa della disciplina, come ad esempio l'uso delle fonti, dall'altro di facilitare lo studio e la comprensione delle procedure di analisi, coinvolgendo chi studia in un processo di crescita e di motivazione all'apprendimento, come nel caso dei laboratori.

La griglia elaborata si pone quindi in una prospettiva di sguardo complessivo, adattabile a tutti i manuali annoverati nella ricerca, con una intenzione di attenzione specifica sull'uso degli aspetti strutturali, che possono diventare effettivi elementi di qualità, di interpretazione critica, di adesione solo formale o davvero sostanziale alle più recenti acquisizioni nel campo della didattica. Le ragioni che afferiscono al criterio di maggior chiarezza espositiva hanno condotto all'esigenza di parcellizzare lo strumento in tre sezioni: la prima è inerente ad un'analisi quantitativa, la seconda è relativa a un'analisi metodologica e la terza riguarda l'analisi qualitativa.

Strumenti analisi quantitativa

Come si può evincere dalla tabella 65, la prima sezione è costituita dal gruppo di informazioni relative alla caratterizzazione editoriale di ciascun testo, quali la disciplina, codificazione, titolo, volume, numero di tomi per annualità, autore-i, editore, città di pubblicazione, pagine totali, approvazione del Ministero della Pubblica Istruzione, *nulla osta, imprimatur* per il manuali di religione, criterio di scelta e descrizione generale del manuale. Anche attraverso questi dati, apparentemente poco significativi, si possono rilevare alcuni aspetti di un certo interesse, quali il superamento ormai generalizzato di titoli che facciano riferimento al percorso lineare e di progressivo sviluppo dell'uomo e della società o le ricorrenti citazioni al contesto europeo e mondiale.

Dati identificativi del manuale (esemplificazione)

Voci	Descrizione
Disciplina	Insegnamento religione cattolica
Codificazione	REL32
Titolo	Tutti i colori della vita (edizione mista)
Volume	Volume unico + Libro digitale ISBN 978880105776
Autore/i	L. Solinas

Editore	Società Editrice Internazionale.
Città pubblicazione	Torino.
Anno pubblicazione	Marzo 2012.
Pagine totali	374.
Tipo di materiale	Manuale.
Approvazione del Ministero della Pubblica Istruzione, pubblicazione conforme ai programmi ministeriali. <i>Nulla osta</i> CEI, <i>Imprimatur</i> diocesano.	<i>Nulla osta</i> della CEI n. 1004/03, Camillo Ruini 16 dicembre 2003. <i>Imprimatur</i> n. 18/03 Curia Metropolitana di Torino, Giacomo Lanzetti, 22 dicembre 2003. Il corso tiene conto, altresì, di tutti gli aspetti innovativi introdotti nella scuola in questi ultimi anni e delle Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione (CEI, giugno 2010).
Criterio di scelta	Criterio n.1: il più adottato.
Descrizione generale del manuale	Il manuale è alla sua terza edizione, i docenti intervistati lo considerano uno strumento utile per la sua capacità di coniugare l'esigenza di un percorso sistematico con una didattica modulare a lezioni. Il corso tiene conto di tutti gli aspetti innovativi introdotti nella scuola in questi ultimi anni e delle indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione (CEI, giugno 2010). Il corso è organizzato per lezioni: 118 lezioni, frutto di una selezione e riorganizzazione dei contenuti, basati sul reale utilizzo del libro nelle classi di scuola e su una programmazione che ne tiene conto nella scelta del percorso. tra queste lezioni diverse sono completamente nuove. Ogni lezione è su due pagine a fronte così da avere il "tavolo di lavoro" completo e a totale disposizione. In ciascuna vi è una distillazione essenziale dei contenuti; documenti plurimi (fonti del cristianesimo; agganci letterari, filosofici, artistici, musicali, interdisciplinari e interreligiosi); foto (opere d'arte o immagini); domanda e frase di apertura; attività (per il confronto, il lavoro a casa, la lettura dell'immagine, la ricerca, il cineforum); approfondimenti (zoom); abc (piccolo dizionario dei termini). Le lezioni sono organizzate in modo progressivo e permettono un percorso disciplinare essenziale ma adeguato alla disponibilità oraria e completo. Le lezioni sono comprese in unità di apprendimento, a loro volta racchiuse all'interno di aree tematiche. ogni area è introdotta da alcune foto e frasi utili per un confronto introduttivo. Ogni area tematica si conclude con delle rubriche fisse: per la sintesi (sintesi dei contenuti dell'area); arte e immagine (un percorso cronologico nuovo e suggestivo sull'arte cristiana: il tempo, lo stile, l'opera, particolari commentati); antologia (presentazione di brani, con domande di approfondimento, tratti da libri che vengono presentati così da promuovere, negli studenti, il desiderio della lettura); mul-

	<p>timedia (una rubrica pensata per arricchire il percorso didattico di stimoli coinvolgenti per i ragazzi: vignetta; sms; mail; libro; cd; sito; dvd; rivista); verifica. Nel volume sono presenti due dossier: il primo “le parole chiave delle religioni mondiali” (un percorso essenziale ma stimolante perché facilmente memorizzabile); il secondo “le chiese nel tempo” (sempre più per l'Irc risulta importante aiutare gli studenti a riconoscere nelle opere artistiche i riferimenti biblici e religiosi che ne sono all'origine).</p>
--	---

Tabella 65. Dati identificativi del manuale (esemplificazione).

Come esemplificato nella tabella 66, altri dati utili in termini quantitativi sono stati raccolti riguardo al testo e alla sua partizione interna. Specificatamente riguardo al numero di pagine e paragrafi dedicati alla diversità religiosa e alle credenze non religiose.

Elementi di valutazione (esemplificazione)

Manuale	Itinerari di IRC 2.0	
	Numero volte termine	Numero paragrafi
Religione - religioni	214	102
Religione cattolica	30	13
Ebraismo	13	9
Cristianesimo	59	21
Islam	73	36
Buddhismo	13	6
Convinzioni non religiose	8	3
Diversità	5	4
Diversità religiosa	0	0
Diversità culturale	4	2
Intercultura	1	1
Tolleranza	24	10
Diritti dell'uomo	16	9
Laicità	18	11
Cooperazione	2	1

Tabella 66. Elementi di valutazione in termini quantitativi del manuale riguardo al testo e alla partizione interna (esemplificazione).

L'analisi quantitativa condotta sui manuali ha portato anche ad osservare altri aspetti della trattazione dei temi nei manuali, come esistono, infatti, dei criteri di lettura e analisi dei manuali (difficoltà, leggibilità, multidisciplinarietà, aggiornamenti,

complessità)²⁹⁰, esistono anche dei criteri di analisi degli aspetti materiali del testo (dimensioni, struttura, linguaggi e apparati) e anche dei metodi di analisi tematica, vale a dire delle griglie di lettura per indagare un unico tema in differenti manuali, utilizzati a seconda dell'obiettivo che si vuole perseguire²⁹¹.

Nel caso del tema della presente ricerca e degli obiettivi prefissati, più volte ricordati, ho costruito una ulteriore griglia di supporto come si può notare dall'esemplificazione della tabella 67.

Manuale			
Voci	Tema	Pagine	Paragrafi
Spazio occupato dal tema rispetto all'indice (dove è inserito il testo nell'economia del volume; articolazione e scansione dei contenuti).	-	-	-
Spazio occupato dal sotto-tema rispetto all'indice (dove è inserito il testo nell'economia del capitolo; articolazione e scansione dei contenuti).	-	-	-
Titoli capitoli e paragrafi; parole chiave evidenziate.	-	-	
Grado di approfondimento e "problematizzazione" del sotto-tema (anche rispetto alla ricerca storica e al dibattito contemporanei al manuale); sviluppo di snodi e sotto-sotto-temi.	-	-	

Tabella 67 Elementi di valutazione in termini quantitativi del manuale rispetto agli aspetti materiali e ai metodi di analisi tematica (esemplificazione).

Strumenti analisi metodologica

La seconda parte della griglia riguarda l'analisi della struttura del manuale. Attraverso i dati ricavati in questa sezione sono stati evidenziate le scelte di "costruzione" strutturale del percorso, attraverso l'articolazione in parti e l'organizzazione degli elementi grafici, iconici e integrativi. Gli indicatori individuati sono: partitura del testo, marcatura del testo, apparato iconografico, apparato operativo, supporti multi-

²⁹⁰ Si veda a proposito L. GUALTIERO, 2010, p. 95 e bibliografia citata, tra cui: D. RAGAZZINI, 1978, pp. 2-16.

²⁹¹ Si vedano, a titolo di esempio, la griglia tematica e i criteri di osservazione e confronto in L. GUALTIERO, 2010, pp. 48-50; p. 102.

mediali, apparato integrativo, laboratori, guida per gli insegnanti, quaderno per lo studente.

Nella maggior parte dei testi la partitura si articola su tre livelli fondamentali:

- il primo livello riguarda la macro sezione, che si struttura su scelte ben riconoscibili di tematizzazione e periodizzazione da parte degli autori;
- il secondo sui capitoli, o altrimenti definiti, corrispondenti all'articolazione in sotto temi, non necessariamente in ordine cronologico;
- il terzo su altre articolazioni in paragrafi, sotto paragrafi, espansioni varie quali testimonianze, fonti e documenti, la vita quotidiana, per saperne di più, l'atlante e il dizionario.

Molto diffusa appare la necessità di adeguare il lessico tradizionale agli apparati di supporto al testo, presenti in tutti i manuali esaminati, anche se in forme e con valenze a volte molto diverse.

Impostazione metodologica del testo (esemplificazione)

Manuale	Itinerari di IRC 2.0						Verifiche
	Lung. media paragr.	Alternanza testo immagine	Mappe concettuali		Schemi	Tabelle	
Parole			Immagini				
Religione religioni	9/15 righe	Presente in ogni pagina	7	3	4	3	Alla fine dell'unità
Religione cattolica	10/13 righe	Presente in ogni pagina	4	2	1	0	Alla fine dell'unità
Diversità	Circa 20 righe	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No
Diversità religiosa	10 righe	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No
Diversità culturale	5 righe	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No
Intercultura	11 righe	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No
Tolleranza	13 righe	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No
Diritti dell'uomo	Circa 9	Presente in ogni pagina	0	0	0	1	No
Laicità	Circa 5	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No
Cooperazione	Circa 4	Presente in ogni pagina	0	0	0	0	No

Tabella 68. Analisi metodologica della struttura del manuale (esemplificazione).

Nella speranza di poter rendere maggiormente ragione della rilevanza data agli argomenti all'interno degli stessi manuali, sono stati individuati degli ulteriori indicatori. Come si può notare dalla tabella 69 ho considerato in primo luogo la posizione occupata dall'argomento all'interno del testo, poiché non è indifferente che, ad esempio, la religione storicamente maggioritaria la sua valorizzazione e la sua importanza venga inserito, poniamo, nella macro sezione del rapporto tra religione, verità e salvezza oppure in quella sui rapporti tra Stato e Chiesa dopo la firma dei Patti Late-

ranensi del 1929. In secondo luogo l'attenzione è stata posta sui termini scelti per titolare l'argomento, sulla disposizione dell'apparato operativo e integrativo dell'opera, sui supporti multimediali, sulle proposte di studio laboratoriale nella distinzione individuale e collettiva e infine sulle guide per gli insegnanti e per gli studenti.

Analisi del testo dal punto di vista qualitativo e contenutistico - Griglia di analisi per le tematiche sensibili: Struttura (esemplificazione)

Voci	Descrizione
Partitura del testo	-
Marcatura del testo	-
Apparato operativo	-
Apparato integrativo	-
Supporto multimediale	-
Proposte laboratoriali individuali e collettive	-
Guida per gli insegnanti	-
Quaderno per lo studente	-

Tabella 69. Griglia di analisi per le tematiche sensibili: struttura (esemplificazione).

L'ultima sezione qualitativa della seconda parte della griglia generale (vedi tabella 70) analizza maggiormente i contenuti prendendo in considerazione: le scritture e il loro grado di complessità; le funzioni del testo, quali fatti sono indicati come salienti; la problematizzazione dell'argomento a inizio percorso e a sua ripresa, se ve ne sono e nel caso siano assenti, tale assenza è stata segnalata; i riferimenti al coinvolgimento italiano e internazionale; i riferimenti e i rimandi bibliografici nel testo e nei documenti; le parole chiave evidenziate; se siano presenti schede di approfondimento e che cosa approfondiscano; quali documenti, sempre che ve ne siano, sono stati scelti per corredare il testo e quale uso ne viene fatto. Attenzione è stata portata inoltre alla presenza di voci di glossario attinenti all'argomento e a che tipo di spiegazione diano dei termini. Sempre a proposito della terminologia è stato osservato quali parole o gruppi di parole vengano evidenziate all'interno del testo. Infine sono stati enucleati sia la definizione che il testo dà dell'argomento oltre alle osservazioni sull'apparato operativo e laboratoriale.

Analisi del testo dal punto di vista qualitativo e contenutistico - Griglia di analisi per le tematiche sensibili: Qualità della scrittura e della documentazione (esemplificazione)

Voci	Descrizione
Scritture e grado di complessità	-
Funzione del testo	-
Quali fatti sono indicati come salienti	-
Problematizzazione dell'argomento a inizio percorso e sua ripresa	-
Riferimenti al coinvolgimento italiano	-
Riferimenti al coinvolgimento internazionale	-

Voci (continua)	Descrizione
Riferimenti e rimandi bibliografici nel testo e nei documenti	-
Parole chiave evidenziate	-
Documenti e schede per l'approfondimento	-
Glossario	-
Definizioni	-
Osservazioni sull'apparato operativo e laboratoriale	-

Tabella 70. Griglia di analisi per le tematiche sensibili: Qualità della scrittura e della documentazione (esemplificazione).

Strumenti analisi qualitativa

L'analisi della terza parte della griglia è decisamente la più complessa riferendosi allo studio qualitativo dei testi forniti dai manuali. Obiettivo dell'analisi è stato quello della ricerca del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose. A queste due aree concettuali si sono aggiunte altre voci nella convinzione di poter far comprendere meglio il quadro della postura degli stessi manuali. Vista la quantità e la qualità dei riferimenti presenti nei manuali si è deciso di articolare diversamente le aree tematiche di codificazione individuando degli argomenti definiti "sensibili". Tale scelta è da ricondurre alla necessità e finalità complessiva di evidenziare l'interpretazione che i manuali danno a ciascuno di essi. Per questo motivo, e come si può notare dalla tabella 71, non si sono più adottate le aree religione-i, religione cattolica, diversità, diversità religiosa, intercultura, tolleranza, diritti dell'uomo e cooperazione precedentemente individuate per lo studio dei Piani dell'offerta formativa, ma: la religione storicamente maggioritaria, la sua valorizzazione e la sua importanza; le altre religioni e l'importanza del loro rispetto; le altre credenze e convinzioni non religiose; l'universalismo del sentimento religioso; i conflitti tra le religioni; i punti comuni tra le religioni e la religione come una delle dimensioni della diversità culturale.

Analisi del testo dal punto di vista qualitativo e contenutistico - Griglia di analisi per le tematiche sensibili: Impostazione qualitativa del testo (esemplificazione)

Voci	Unità di testo - Espressioni linguistiche	Stringa
La religione storicamente maggioritaria la sua valorizzazione e la sua importanza	[...] non possiamo però fare a meno di sottolineare che solo il cristianesimo, religione unica nella storia, ha dato una svolta al significato della salvezza umana (REL01:32;27). La salvezza cristiana è qualcosa di completamente diverso da quello che prospettano le altre religioni [...] presuppone che la considerazione di sofferenza dell'uomo non sia la condizione naturale, ma una condizione di caduta, dovuta a un fallimento, a un peccato volontario. Inoltre	<i>Religione e verità</i> <i>La salvezza cristiana</i>

	che l'uomo non possa salvarsi da solo, ma possa farlo solo con l'aiuto di Dio (REL01:32; 131; 246; 334).	
Le altre religioni e l'importanza del loro rispetto	<p>I mussulmani [...] adorano l'unico Dio, vivente e sussistente, misericordioso e onnipotente, creatore del cielo e della terra, che ha parlato agli uomini. Essi cercano di sottomettersi con tutto il cuore ai decreti di Dio anche nascosti, come vi si è sottomesso anche Abramo, a cui la fede islamica volentieri si riferisce [...] (REL01:32-437).</p> <p>Nel buddhismo, secondo le sue varie scuole, viene riconosciuta la radicale insufficienza di questo mondo mutevole [...] e si insegna una via per la quale gli uomini, con cuore devoto e confidente, siano capaci di riacquistare lo stato di liberazione perfetta o di pervenire allo stato di illuminazione suprema, sia per mezzo dei propri sforzi sia con l'aiuto venuto dall'alto [...] (REL01:32-437).</p> <p>Nell'induismo gli uomini scrutano il mistero divino e lo esprimono con l'inesauribile fecondità dei miti e con i penetranti tentativi della filosofia. Cercano la liberazione dalle angosce della nostra condizione umana sia attraverso forme di vita ascetica, sia nella meditazione profonda, sia nel rifugio in Dio con amore e confidenza" [...] (REL01:32-437).</p>	<p><i>I valori nell'islam</i></p> <p><i>I valori nel buddhismo</i></p> <p><i>I valori nell'induismo</i></p>
Le altre credenze e convinzioni non religiose	[...] I falsi dei esistono anche nella società contemporanea. Basta uno sguardo rapido al mondo in cui viviamo per notare come affarismo, ricchezza, potere, successo, divertimento, consumismo, aspetto estetico [...] le svariate forme di superstizione, di divinazione e di magia molto diffuse nella società contemporanea, assumono [...] una nuova forma di religiosità: di fronte all'incognita del futuro, spesso l'uomo cerca sicurezze in forze oscure, magiche, che tenta in qualche modo di controllare: ecco allora il ricorso all'oroscopo, alla chiromanzia, ai medium e ai veggenti [...] (REL01:32-467).	<i>Al posto di Dio</i>
L'universalismo del sentimento religioso	[...] nel corso del tempo, e tuttora, le diverse religioni si propongono, ciascuna a	<i>Il senso religioso</i>

Voci	Unità di testo - Espressioni linguistiche	Stringa
L'universalismo del sentimento religioso (continua)	proprio modo, di soddisfare l'esigenza religiosa dell'uomo, offrendo delle risposte ai suoi interrogativi fondamentali. Ogni popolo, quindi, vive le sue esperienze religiose e le esprime in modi molteplici e in forme diverse: i grandi interrogativi sono comuni a tutti gli uomini, le risposte variano. Conoscere i vari tipi di risposta è importante [...] (REL01:32-15).	
I conflitti tra le religioni	Il tema dei conflitti tra le religioni [...] è quanto mai attuale. I conflitti turbano attualmente la pace mondiale. Si comprende allora come sia importante costruire un ethos mondiale, trovando norme di comportamento in cui tutti i popoli possano riconoscersi e dove le responsabilità di ciascuno di noi nei confronti di un destino comune sia rivendicata [...] (REL01:32-361).	<i>Conflitti religiosi e pace mondiale</i>
I punti comuni tra le religioni	Se passiamo in rassegna tutte le religioni che sono praticate sul nostro pianeta e se teniamo in considerazione anche le grandi religioni del passato, possiamo constatare come esse abbiano alcuni elementi fondamentali in comune [...] credere in qualche cosa che è distinto dalla sfera umana; tradurre questa credenza in comportamenti particolari; avere una forma di organizzazione [...] (REL01:32; 23; 109).	<i>Elementi fondamentali in comune fra le religioni</i>
La religione come una delle dimensioni della diversità culturale	Non è facile definire la religione [...] molti studiosi hanno rinunciato al tentativo di una definizione che vada bene per tutte le religioni e le considerano una per una, nel loro contesto storico e culturale [...] la prospettiva infatti è quella di considerare le diverse religioni legate ad aspetti culturali particolari (REL01:32-20).	<i>Religioni e culture</i>

Tabella 71. Griglia di analisi per le tematiche sensibili: Impostazione qualitativa del testo (esemplificazione).

8.5 Analisi comparata

Per facilitare la lettura e la comprensione delle analisi dei manuali, la comparazione seguirà la suddivisione delle tre parti essenziali della griglia: una prima dove vengono confrontate le strutture testuali dei diversi manuali, una seconda, in cui vengono analizzate le differenti impostazioni metodologiche, e infine una terza, nella quale si comparano i dati ottenuti attraverso l'analisi qualitativa dei documenti.

8.5.1 Esiti della ricerca: analisi quantitativa del testo

Prima di riferire gli esiti dell'analisi quantitativa del testo dei manuali, sembra oltremodo importante operare un'azione di sintesi sui dati delle fonti esaminate. Come si può notare dalla ricostruzione grafica della tabella 72, le discipline annoverate nella ricerca sono 7. Come già accennato in precedenza, al numero dei manuali che afferiscono alla disciplina di Educazione civica, cittadinanza e costituzione vanno aggiunte le sezioni specificatamente dedicate in ciascun manuale di storia e italiano. I manuali analizzati sono 111, per un totale di 34901 pagine.

Disciplina	Dir. Eco.	Educazione Civica	Geo	Italiano	Irc	Scienze alimentazione	Storia	Totale
Manuali	8	3	8	17	27	5	23	95
Guide docente	0	0	0	4	8	0	5	16
Pagine	3017	288	1986	10254	7932	1526	9898	34901
Totale	8	3	8	21	35	5	28	111

Tabella 72. Sintesi sui dati delle fonti esaminate.

Per poter rendere ragione del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei manuali poc'anzi citati si è proceduto secondo il seguente criterio metodologico. Si sono lette le 34901 pagine andando ad individuare e trascrivere le parti di interesse. Al termine dell'analisi il numero delle pagine, trascritte su file di word, che a vario titolo possono essere ricondotte al tema della diversità religiosa e credenze non religiose è stato individuato in 3184. Si è constatato, quindi, che il 9% del totale delle cartelle dei manuali è dedicata agli argomenti oggetto di questa ricerca. Il termine percentuale è altamente indicativo poiché le battute contenute nel file di word non corrispondono a quelle della pagina del manuale. Chi scrive avrebbe voluto fare un calcolo statistico attendibile, calcolando la media delle battute della pagina dei testi. Purtroppo però il significativo numero dei documenti non ha permesso di realizzare l'ambizioso obiettivo. Ciò che si è potuto definire, a riguardo, è la formattazione delle 3184 pagine. Come si può notare dalla tabella 73, la trascrizione delle partizioni dei testi utili all'indagine ha assunto un *layout* di pagina con margine inferiore 1,7 superiore 1,7 destro 1,7 sinistro 1,7 e rilegatura sinistra 0,5. Il tipo del carat-

tere Garamond, la dimensione 11, il paragrafo con allineamento giustificato e interlinea singola per un totale di 1.373.147 parole, 7.499.836 caratteri (spazi esclusi), 8.841.744 caratteri (spazi inclusi), 43.747 paragrafi e 134.574 righe.

Voce	Dato
Discipline annoverate nella ricerca	7
Manuali	111
Pagine analizzate	34901
Pagine totali dedicate alla diversità religiosa e alle credenze non religiose	3184 con la seguente formattazione. Layout di pagina margini: in. 1,7; superiore 1,7; destro 1,7; sinistro 1,7; rilegatura sinistra 0,5. Carattere: tipo Garamond, dimensione: 11 Paragrafo: allineamento giustificato, interlinea singola
Parole	1.373.147
Caratteri (spazi esclusi)	7.499.836
Caratteri (spazi inclusi)	8.841.744
Paragrafi	43.747
Righe	134.574

Tabella 73. Analisi quantitativa del testo.

Come si può notare dalla tabella 74, delle 3185 pagine riservate ai temi della diversità religiosa e delle credenze non religiose, il 56% lo si è rilevato nei manuali di religione cattolica, il 15% in quelli di storia, il 14% in quelli di italiano ed educazione civica, il 7% in quelli di geografia e il 4% in quelli di scienze dell'alimentazione e diritto ed economia.

Discipline	Pagine	%	Parole	Caratteri (spazi esclusi)	Caratteri (spazi inclusi)	Paragrafi	Righe
Religione cattolica	1790	56	831692	4490817	53119027	4341	51465
Storia	458	15	219668	1162628	1372380	1202	12078
Italiano Educazione civica	408	14	434480	2364370	2796351	2952	26278
Geografia	196	7	186788	1002736	1188152	1568	11172
Scienze alimentaz.	82	4	78146	419512	497084	656	4674
Diritto economia	80	4	76240	409280	484960	640	4560
Totale	3185	100	1827014	9849343	59457954	11359	111127

Tabella 74. Analisi quantitativa dei manuali.

Il primo aspetto preso in considerazione nell'analisi dei manuali è stato quindi quello materiale. Come si può notare dai dati rielaborati ed esposti nella tabella 75, la media generale delle pagine dei manuali analizzati è di 352, si va da un massimo di 592 pagine dei manuali di italiano, a un minimo di 188 per quelli di educazione civica, cittadinanza e costituzione. Pochi testi cercano di alleggerire il peso per gli allievi suddividendo la materia annuale in più tomi. Il costo medio dei volumi è di euro 20, i manuali più costosi sono quelli di geografia, italiano e scienze dell'alimentazione con 23 euro, quelli più convenienti invece di religione con 16 euro.

Manuale	Media pagine	Media costo in euro
Italiano	592	23
Diritto ed economia	386	20
Storia	381	19
Religione cattolica	340	16
Scienze dell'alimentazione	315	23
Geografia	261	23
Educazione civica	188	17
Totale	352	20

Tabella 75. Analisi della media delle pagine e dei costi dei manuali.

La mole notevole dei manuali è dovuta soprattutto a una struttura molto complessa, e al carattere ipertestuale che tutti manuali hanno assunto. Accanto alla parte narrativa espositiva, che presenta essa stessa una forte articolazione in moduli, unità di apprendimento, capitoli e paragrafi, si trovano infatti apparati integrativi e operativi, cui è affidato il compito rispettivamente di approfondire e problematizzare gli argomenti, e di verificare l'acquisizione delle conoscenze e comprensione. Lo schema comune della struttura dei manuali è così disposto: introduzioni e sintesi all'inizio e alla fine dei moduli o delle unità di apprendimento; schede e dossier; rubriche di vario genere; glossari, riflessioni su personaggi o temi particolari e antologie di documenti. È a queste parti che sono affidate molto spesso tanto la problematizzazione, quanto la tematizzazione, mentre la parte "principale" mantiene un carattere per lo più narrativo ed espositivo. Le parti operative, spesso impropriamente denominate "laboratori", comprendono prove strutturate di verifica delle conoscenze, questionari vero falso, a risposte multiple, esercizi di completamento, costruzione di cronologie o tabelle e molto spesso esercizi di verifica degli apprendimenti. Si tratta quindi di testi densi, caratterizzati da grafica e illustrazioni ricche e talvolta accompagnati anche da supporti multimediali.

Voci	Diritto economia	Educazione civica	Geografia	Italiano	Scienze alimentazione	Storia	Religione cattolica	Totale	Percentuale
Religione	9	59	63	329	0	424	7143	8027	32%
Cristianesimo	0	1	15	117	2	603	4035	4773	19%
Religione cattolica	17	81	16	395	0	321	1149	1979	8%
Islam	0	17	57	156	0	280	1041	1551	6%
Diritti umani	35	9	5	55	0	190	1235	1529	6%
Diversità	1	2	5	22	1	41	1448	1520	6%
Ebraismo	0	1	6	21	0	485	524	1037	4%
Buddhismo	0	0	0	0	0	28	811	839	3%
Verità	0	6	10	3	0	47	656	722	3%
Credenze non religiose	0	3	2	24	0	157	467	653	3%
Identità	2	16	1	77	0	49	377	522	2%
Conflitto/i	0	7	11	135	1	114	212	480	2%
Tolleranza	0	2	4	99	1	60	314	480	2%
Fondamentalismo	0	0	5	131	0	162	151	449	2%
Laicità	0	8	0	24	0	36	212	280	1%
Interreligioso	0	3	2	70	0	0	171	246	1%
Integralismo	0	0	1	5	1	28	30	65	0%
Cooperazione	0	6	1	0	0	11	38	56	0%
Confucianesimo	0	0	1	0	0	9	44	54	0%
Intercultura	0	1	0	1	0	5	39	46	0%
Diversità culturale	0	1	2	1	0	16	11	31	0%
Diversità religiosa	0	0	0	0	0	0	27	27	0%
Scintoismo	0	0	1	0	0	0	6	7	0%
Totale								25373	100%

Tabella 76. Analisi quantitativa delle voci nei manuali.

Come si può notare dalla tabella 76, si evidenzia un utilizzo significativo della voce “religione”, il 32% del totale delle voci analizzate si riferisce a questa area tematica. Seguono al 19% il “cristianesimo”, e la “religione cattolica”. Al 6% si trova la richiamo all’“islam”, ai “diritti umani” e al contenitore concettuale “diversità”. Segue l’ “ebraismo”, con il 4%, e al 3% il “buddhismo” e “verità”. Un esiguo utilizzo, con solo il 2% è riferito alla voce “identità”, “conflitti” e “tolleranza”. Al “fondamentalismo” e “integralismo” rispettivamente il 2 e 65 rilevamenti. 1% alla voce “laicità” e alla macro area “interreligioso”, 56 utilizzi a “cooperazione” ad ogni livello, 54 al “confucianesimo”, 7 allo “scintoismo” e 46 all’“intercultura”.

In ordine ai criteri delle aree tematiche prevalenti per l’oggetto della ricerca si segnala un 3% in riferimento all’area tematica delle “Credenze non religiose” e un esi-

guo ruolo, alle voci “Diversità religiosa” e “Diversità culturale”, che ottengono rispettivamente 27 e 31 rilevazioni.

8.5.2 Esiti della ricerca: analisi dell'impostazione metodologica del testo

La seconda parte dell'analisi consiste nella comparazione delle impostazioni metodologiche dei manuali. Anche questa sezione è interessante poiché è in grado di mostrare come vengono veicolati i contenuti, cioè a quale logica corrisponde l'impostazione metodologica del testo.

Dallo studio dei dati, presentati nella tabella 77, si può osservare che nella maggior parte dei casi la struttura del complesso dei manuali assume lo strumento delle mappe concettuali con le parole, per il 53% e delle tabelle per il 30. Poco interesse assumono invece le mappe concettuali supportate da immagini, 10% e gli schemi il 7%.

Manuali	Mappe concettuali		Schemi	Tabelle
	Parole	Immagini		
Diritto ed economia	502	349	230	1080
Geografia	250	153	96	198
Italiano	18029	1270	837	3931
Scienze alimentazione	307	213	140	659
Storia	1363	945	623	2929
Religione cattolica	1885	1308	862	4050
Totale	22336	4238	2788	12847
Percentuali	53%	10%	7%	30%

Tabella 77. Struttura dei manuali divisa in mappe concettuali, schemi e tabelle.

Come si può notare dai dati esposti nella tabella 78, il parametro della lunghezza media generale dei paragrafi di tutti i manuali è di 14 righe. Si è rilevata una certa differenziazione nei manuali, si va infatti da quelli di religione con 22 righe, a quelli di diritto ed economia con 8.

Riguardo alla voce dell'alternanza tra testo ed immagini, si è potuto osservare che essa è presente in ogni pagina in tutti i manuali analizzati.

Voci	Lunghezza media dei paragrafi	Alternanza testo immagine
Religione cattolica	22 righe	Presente in ogni pagina
Storia	18 righe	Presente in ogni pagina
Geografia	16 righe	Presente in ogni pagina
Italiano	14 righe	Presente in ogni pagina
Scienze dell'alimentazione	12 righe	Presente in ogni pagina

Voci (continua)	Lunghezza media dei paragrafi	Alternanza testo immagine
Educazione civica	11 righe	Presente in ogni pagina
Diritto ed economia	8 righe	Presente in ogni pagina
Media generale dei manuali	14 righe	Presente in ogni pagina

Tabella 78. Struttura dei manuali rispetto alla lunghezza delle pagine e all'alternanza testo/immagine.

8.5.3 Esiti della ricerca: analisi dell'impostazione qualitativa del testo

Punto di vista qualitativo e contenutistico

Nel presente paragrafo si cercherà di restituire i risultati dell'analisi qualitativa dei testi dei manuali. Come già ricordato nella descrizione degli strumenti di analisi, questa sezione fa riferimento alla parte terza della griglia, quella più complessa.

Per l'analisi qualitativa del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose si seguiranno le seguenti aree concettuali: la religione storicamente maggioritaria, la sua valorizzazione e la sua importanza; le altre religioni e l'importanza del loro rispetto; le altre credenze e convinzioni non religiose; l'universalismo del sentimento religioso; i conflitti tra le religioni; i punti comuni tra le religioni e la religione come una delle dimensioni della diversità culturale.

L'universalismo del sentimento religioso

Il tema del sentimento e del senso religioso all'interno dei manuali occupa un ruolo significativo. Esso, come nel caso di REL25, viene definito "come un unico mistero che accomuna tutte le religioni"²⁹². Infatti, "gli esseri umani hanno sempre espresso delle forme di religione per cercare di rispondere alle domande più profonde sul senso della vita dell'universo e degli individui"²⁹³. Nei manuali REL02 e 29, la trattazione del sacro, del senso e del sentimento religioso viene radicata al profondo dell'animo umano. Le diverse religioni si propongono, ciascuna a proprio modo, di soddisfare questa fondamentale esigenza religiosa dell'uomo, offrendo delle risposte ai suoi interrogativi. Ogni popolo, quindi, vive le sue esperienze religiose e le esprime in modi molteplici e in forme diverse. Anche se le risposte variano i grandi interrogativi sono comuni a tutti gli uomini²⁹⁴. In altri termini gli autori di REL22, 25, 29 e 34 suggeriscono agli studenti che non è possibile conoscere l'uomo e la realtà che lo circonda senza tenere conto anche della dimensione religiosa che lo accompagna sin dalle origini della civiltà. La riflessione, proposta, è orientata ad affermare che la sola conoscenza razionale della realtà in cui viviamo non è sufficiente a comprendere gli scopi del nostro agire, i quali implicano una seria riflessione sul significato

²⁹² REL25: 36.

²⁹³ REL25: 64-65. Concilio Vaticano II, *Nostra Aetate*, 1965, n.1. Si veda anche Congregazione per la Dottrina della Fede, *Dominus Jesus*, 2000, n. 9-11; Giovanni Paolo II, *Redemptoris missio*, 1990, n. 5, 7.

²⁹⁴ REL02: 43-49. REL29: 15. Cfr. anche R.M. RILKE, 1950; CEI, 1995, n. 20.

dell'esistenza. Ai fini della presente ricerca è importante segnalare che gli autori sottolineano che tale riflessione non è da attribuire esclusivamente all'ambito religioso, ma anche alle diverse concezioni filosofiche non religiose che sono da considerarsi come parti integranti delle diverse culture²⁹⁵. Secondo REL19 e 32, il sentimento della ricerca del senso profondo dell'esistenza da parte di tutte le concezioni religiose e filosofiche si originerebbe dal comune sentimento di stupore, meraviglia e incertezza di fronte al mondo e alla vita²⁹⁶. Per REL04, 25 e 26, questo sarebbe il dato fondamentale e allo stesso tempo universale dell'esperienza umana che si declina in molteplici forme rispetto alle diverse aree culturali²⁹⁷.

REL04 e 11, riferiscono che le risposte delle religioni al senso della vita, si possono riassumere in tre punti: "l'uomo non è destinato a finire in una fossa o a diventare soltanto cenere sparsa al vento. La sua vita non finisce con la morte perché in ogni essere vivente c'è uno spirito o un'anima immortale che anela a ricongiungersi con il principio stesso della vita. Dopo la morte del corpo la vita continua, in forme e modi diversi, così come insegna ogni religione"²⁹⁸. Alcune pagine, di REL11, approfondiscono la ricerca religiosa dell'uomo attraverso una prima conoscenza delle religioni orientali che seppur in forme e modi molto diversi, dal cattolicesimo, hanno scandagliato il mistero divino e il pensiero umano rispetto al senso ultimo della vita dell'uomo²⁹⁹. STO22 dedica ampie argomentazioni per sostenere la tesi che il sentimento religioso si sia originato a partire dalla magia nella preistoria. La magia, intesa, non solo come un insieme di cerimonie e di riti, ma un tentativo d'interpretazione della realtà³⁰⁰.

In sintesi, possiamo affermare che i manuali presentano la ricerca di una risposta alle domande fondamentali della vita come un tratto comune agli uomini che li conduce a pensare e postulare come ragionevole l'esistenza di una misteriosa presenza da cui tutto dipende. In questo senso la fede non è altro che l'atto decisivo di chi afferma essere custodito in Dio il segreto della vita e la risposta alle domande di senso³⁰¹.

La religione

REL16 riferisce che la difficoltà principale nello studio della religione e delle religioni non è definirne l'oggetto, ma comprendere il concetto stesso. Non esiste, infatti, una definizione di religione che sia condivisa da tutti gli studiosi e i rappresentanti religiosi³⁰². REL22 e 26 riporta una situazione paradossale in cui si troverebbe la società italiana di fronte al tema delle religioni in quanto per parlare di religioni, gli

²⁹⁵ REL22: 58-59. REL25: 332. REL29: 14. REL34: 76. Si veda anche V. FRANK, 2005, pp. 41-42; M. ELIADE, 2006.

²⁹⁶ REL19: 4. REL32: 12; 13.

²⁹⁷ REL04: 39. REL25: 332. REL26: 17; 18; 19; 20. Cfr. anche H. HEINE, 1999.

²⁹⁸ REL04: 42. Cfr. anche REL11: 76. Si veda a riguardo, GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio*, 1998, n. 1, Enchiridio delle Encicliche 8/2376-2377; *Gaudium et Spes*, 1965, n. 19.

²⁹⁹ REL11: 77; 78.

³⁰⁰ STO22; 24. Si citano anche le esemplificazioni date dagli antichi popoli mesopotamici riguardo al sentimento religioso, in particolare i sumeri e gli accadi in STO22: 37-49 e la civiltà egizia con le descrizioni della società, cultura e religione in STO22: 54-78.

³⁰¹ REL19; 4. REL25: 349. Si veda anche Gen 1, 1-2; Gen 2, 4-25, Gen 1, 31; *Gaudium et Spes*, 1965, n. 12 e n. 24.

³⁰² REL16: 26-29.

italiani, dovrebbero sapere che cosa si intende per religione. La difficoltà di definire la religione dipenderebbe dal fatto che in sé, il religioso non è una realtà empirica e osservabile. Si possono conoscere solamente le espressioni come i gesti, parole, testi, istituzioni, assemblee, cerimonie, credenze, luoghi, tempi, persone e gruppi, tutti elementi che mutano nel corso del tempo³⁰³. REL 26 precisa che “il fatto di non arrivare a una definizione che colga nella sua interezza la complessa categoria di religione non deve far desistere dal tentativo di proporre comunque una definizione”³⁰⁴ perché parlare di religione non vuol dire riferirsi a un concetto astratto, ma di esperienze e relazioni concrete. Si sottolinea anche che lo sforzo di comprendere la religione educa all’ascolto dell’altro, è pertanto all’attitudine alla comprensione di chi appartiene a religioni, culture e credenze diverse³⁰⁵. REL 14 e 26, riguardo alla morfologia e ai fondamenti della religione, si possiamo distinguere tre aspetti. Il primo è quello delle credenze religiose, perché la prima caratteristica dell’uomo religioso è il credere in qualche cosa, i comportamenti religiosi, perché tali credenze si traducono in pratica attraverso dei comportamenti e in ultimo le organizzazioni religiose, perché in ogni religione si intravede qualche forma di organizzazione³⁰⁶.

Di particolare interesse per il presente studio è la specificazione data da REL14 riguardo all’opinione diffusa di pensare che la religione sia innanzitutto una questione di credenza, riferisce che “in senso stretto si considera credenza religiosa ciò che viene definito da articoli di fede, ma nei vocabolari si incontra generalmente una definizione più ampia. Credenza viene definita come l’arte del credere, opinione, convinzione, persuasione. Ne consegue che l’area della credenza è molto ampia e che si può credere anche fuori dall’ambito religioso”³⁰⁷. Secondo questa riflessione si può quindi affermare che non tutti gli atti del credere rientrano nella sfera religiosa. Ciò che distingue la credenza religiosa è il suo oggetto.

REL19, 24, 26 e 27 riguardo all’origine della religione, riportano tre ipotesi. La prima sarebbe quella che la religione è una risposta derivata dai bisogni psichici del bambino, che persiste anche nell’età adulta; in secondo luogo la religione deriverebbe dall’educazione familiare e dal condizionamento sociale. Per ultima la religione sarebbe un fenomeno spontaneo, innato e connaturale alla specie umana, quindi non nascerebbe ma coesisterebbe con essa³⁰⁸. Rispetto al passaggio dalla religiosità alla religione REL22, afferma che poiché la religione fin dagli inizi non è stata solo il prodotto del senso spontaneo del sacro, ma anche dello sviluppo dell’intelligenza umana, della cultura, dell’osservazione, della creatività, essa possiede alcune caratteristiche osservabili, che ne formano la struttura³⁰⁹. Gli autori del manuale riflettendo

³⁰³ REL22: 38. REL26: 36. Si veda anche E. POULAT, 1986.

³⁰⁴ REL26: 37.

³⁰⁵ REL26: 38; 39. Si veda anche REL26: 41; 42 e E. BALDUCCI, 1986; U. SANCHI, 1986.

³⁰⁶ REL14: 268. REL26: 44-51.

³⁰⁷ REL14: 268.

³⁰⁸ REL19: 35; 46. REL23: 26-27 REL24: 69. REL27: 26.

³⁰⁹ REL22: 65. REL22: 63. Riguardo al tema della religiosità, REL29 riporta il pensiero di due importanti studiosi, rispettivamente Rudolf Otto, che definì come sacro tutto ciò che è diverso dal mondo quotidiano e che quindi non può essere descritto con i termini usuali che per esso impieghiamo, e Mircea Eliade che specifica come il sacro si rivela all’uomo in modo totalmente diverso da come gli si presentano i fenomeni del mondo naturale. REL29 e 32.

³⁰⁹ REL29: 500. Vedi anche REL30: 43. L’invito di Bloch è di vivere intensamente ogni situazione: “cogli l’eternità nell’istante” era il suo monito, dove per eternità si intendeva la pienezza

sull'esperienza religiosa, analizzano e confrontano a fondo le testimonianze di chi afferma di vivere questa relazione con Dio, tracciano alcuni tratti universali dell'esperienza religiosa, fra cui la totalità, poiché l'esperienza religiosa è qualitativamente la più intensa che l'uomo possa fare; l'ulteriorità, in quanto il suo oggetto è sempre avvertito come il supremo; realtà, perché l'esperienza religiosa è un'esperienza di realtà perché è esperienza di ciò che è fondamento e principio di sussistenza di ogni realtà; salvezza, l'esperienza religiosa dà infatti voce all'anelito di liberazione, all'ansia di pienezza che attraversa l'esistenza dell'uomo. Un quinto punto è rappresentato dalla correlazione. Più che un trovare, determinato da un cercare, l'esperienza religiosa è un sentirsi presi, un essere afferrati per cui da qui il suo connotarsi come accoglienza e risposta. Ma l'esperienza religiosa è anzitutto relazione in cui il soggetto è sollecitato ad uscire da sé per incontrarsi con Dio³¹⁰. Anche REL19 è dello stesso parere, riferendo che "la religiosità si trasforma in religione quando da un principio divino [...] diventa esperienza di vita comunitaria cioè si concretizza in un sistema condiviso di credenze, di preghiere, di norme e di valori"³¹¹.

REL18 tiene a sottolineare agli studenti il fatto che se è vero quindi che tutti i popoli hanno una religione, è anche vero che sono centinaia le forme in cui le religioni si organizzano e si presentano. Nel tentativo di verificare se è possibile comporre la diversità gli autori provano a delineare le caratteristiche comuni alle varie religioni³¹². Gli elementi in comune sono ad esempio un evento fondatore, dei simboli, un testo sacro, delle espressioni del culto, delle norme di comportamento e la percezione del sacro³¹³.

Sempre con REL18 si mette poi in evidenza il rapporto tra religione e fede e della possibilità che persone religiose compiano gesti e azioni tutto sommato rassicuranti, in quanto offrono valori e credenze che possono essere rispettati in modo acritico. In questo senso si sostiene addirittura che ci sono persone religiose ma senza fede in Dio. La fede infatti richiama ed esige un'esperienza personale, a volte tribolata e inquieta. Richiede il passaggio da un accadimento all'avvenimento, che implica un

dell'esistenza e non la vita eterna. Infatti Bloch era ateo, ma *sui generis*, particolarmente affascinato dalla figura di Gesù.

³¹⁰ REL22: 67. Nel manuale a riguardo si riferisce anche il passo di Giovanni Battista sulla definizione di Dio, cfr. Gv 1, 18.

³¹¹ REL19; 19. REL19, 04 e 16 riportano anche i pareri di alcuni studiosi rispetto alla formulazione di due ipotesi sul significato del termine religione, c'è chi sostiene, infatti, che la religione derivi dal verbo latino *relegere*, cioè raccogliere, c'è invece chi sostiene che derivi dal verbo, *religare* che significa legare insieme. Nel primo caso si vuole indicare l'insieme, la raccolta delle preghiere, dei riti, delle usanze e delle leggi proprio di ogni religione, nel secondo, invece, si vuole esprimere lo scopo di ogni religione, che è quello di unire gli uomini a Dio. Cfr. REL19; 23. REL04 e 16. Si veda anche REL04, 16 e 18 che specificano la dimensione comunitaria come una delle caratteristiche dell'esperienza religiosa che è presente in modo più o meno accentuato in tutte le religioni del mondo e che è una dimensione irrinunciabile per l'uomo, che si sperimenta nei diversi ambiti della vita sociale. Cfr. REL04: 37. REL16: 18. REL18: 210; 211; 226. Si veda anche POGGIO, 2002.

³¹² REL18: 191. Cfr. anche, E. ROCCELLA - L. SCARAFFIA, 2005, p. 61; P. BABIN, 1989, p. 32.

³¹³ REL19: 224; 225; 226. Si veda anche, F. HEILER et al., 1976, pp. 5-38; C. TRES MONTANT, 1981, p. 25. Riguardo alla definizione di religione si riportano anche altre argomentazioni come quella che sarebbe un insieme di regole e comportamenti che custodiscono o ingabbiano la spiritualità umana o come un edificio culturale costruito per albergare l'anima umana. Cfr. REL18: 177. REL19: 232. Si veda anche K. WALTER, 1999, p. 21; M. HARRIS, 1999, p. 167; M.R. POGGIO, F. MONTANINI, 2003, p.43.

coinvolgimento della persona³¹⁴. REL 19 riconosce anche che la critica alla religione e al credente può essere costruttiva se diventa l'occasione per riscoprire le radici autentiche della fede, farsi un esame di coscienza dello stile di vita assunto e delle motivazioni del proprio agire³¹⁵. Sono dello stesso avviso REL29 e 30 quando citano le posizioni dello studioso ateo Bloch che stimolano a credere meglio e ad andare all'essenza stessa della religione³¹⁶.

Religione e identità

Anche il tema legato al rapporto tra identità e religione occupa un ruolo nell'economia degli argomenti dei manuali. REL35 ad esempio sottolinea il fatto che mentre un tempo l'identità religiosa era definita una volta per tutte, oggi il problema principale sembra essere la conservazione dell'identità stessa. Spesso infatti si assiste a livello collettivo a un ritorno alle identità indotte e inventate, cui si fa ricorso in situazioni di conflitto³¹⁷. Interessanti sono i riferimenti al fatto che il concetto di identità ha l'obiettivo di operare un tentativo di risposta agli interrogativi esistenziali, tanto semplici da porre quanto difficili da risolvere. Il tema della religione si innesta quando ci si interroga sul fatto di cosa resti invariato pur attraverso i mille mutamenti che la persona conosce³¹⁸. Sempre l'autore di REL35 porta all'attenzione degli studenti la riflessione che l'identità dell'uomo nel confronto odierno con le diverse culture e religioni viene messa continuamente in discussione e costretta a continue prese di coscienza e ridefinizioni della propria natura.

Due sarebbero a riguardo i modelli interpretativi sull'identità, "l'essentialista che intende l'identità religiosa come possesso e permanenza di una realtà fissa e il dinamico - costruttivista, per il quale l'identità religiosa è il risultato di una costruzione e di una negoziazione"³¹⁹. Di fronte alla presenza della diversità religiosa la persona temerebbe di essere inglobata e spogliata della sua realtà religiosa tradizionale. Questa situazione viene posta agli studenti non solo come problematica, ma anche come un'opportunità di passare da un religioso per tradizione al religioso per scelta³²⁰. Secondo REL17 il problema dell'identità del soggetto collettivo che è la comunità religiosa, comporta l'interrogarsi sulla compresenza e l'interazione di tre elementi: "la permanenza e la continuità nel tempo e nello spazio di un soggetto individuale o collettivo, al di là delle variazioni temporali e degli adattamenti all'ambiente; la possibili-

³¹⁴ REL18: 181-182. Si veda anche A. CENCINI, 1996, p. 34; C.M. MARTINI, 1999, p. 57.

³¹⁵ REL19: 237; 238. Cfr. anche L. BOFF, 1982, p. 57; R. FOLLEREAU, 1984; D. BONHOEFFER, 1988, pp. 350 - 351; REL14, a riguardo, riporta il pensiero del filosofo credente Bernard Welte, che mette in guardia le religioni dal rischio del formalismo, dal potere e del fanatismo e le invita ad una costante opera di purificazione. Cfr. REL14: 269. Sul tema della critica costruttiva che aiuta a crescere si veda REL19 : 236. Cfr. anche *Gaudium et spes*, 1965, n. 21. Sulla dimensione e sul significato privato e pubblico della vita di fede e quindi una dimensione politica si veda W. KASPER, 2005, p. 47.

³¹⁶ REL29: 500. L'invito di Bloch è quello di vivere intensamente ogni situazione e di cogliere l'eternità nell'istante, dove per eternità si intende la pienezza dell'esistenza e non la vita eterna. Si veda anche REL30: 43.

³¹⁷ REL35: 130.

³¹⁸ REL35: 131.

³¹⁹ REL35: 132.

³²⁰ REL35: 133-134.

tà di delimitare questo soggetto rispetto ad altri; la sua capacità di riconoscersi e di essere riconosciuto”³²¹.

Le considerazioni sul tema dell'identità religiosa vengono applicate da REL04 e ITA03 al caso concreto della religione cattolica e del problema della sua essenza, più precisamente al che cosa leghi il cristianesimo delle origini con le forme via via assunte, fino a quelle tipiche della società contemporanea, tendenzialmente postcristiana, in cui viviamo. Se esista qualcosa che lega le differenti identità delle religioni e se esiste un'identità cristiana in grado di resistere alle sfide del tempo³²². REL35 riferisce a riguardo che in questo senso le identità delle tradizioni religiose sono il risultato sia della peculiare natura della religione sia delle forme culturali, storicamente condizionate³²³. Secondo questa sollecitazione, fra l'altro sostenuta e argomentata anche in REL11, 19 e 26, studiare l'identità di una tradizione religiosa significherebbe quindi dover tener conto, sia del modo in cui essa tende ad autodefinirsi e auto identificarsi nei confronti delle altre comunità religiose e, più in generale, delle altre realtà culturali con cui interagisce, sia del modo in cui essa tende a percepire la diversità religiosa e culturale in cui vive³²⁴.

La religione nell'antichità

Riguardo al tema della religione nell'antichità STO11 e REL23 affermano che la religione nasce con l'uomo³²⁵. Oltre a STO11 e REL23 anche STO09, STO11 e 23, riferiscono le evoluzioni delle credenze religiose tra Paleolitico e Neolitico con i culti della fertilità della terra, sul mistero della nascita, della morte e della rinascita periodica della natura³²⁶. Anche grazie all'apporto delle descrizioni di altri manuali si ricava l'idea che la religiosità dei primitivi era parte essenziale della loro vita quotidiana proprio perché era connessa con il rapporto che intercorre tra l'uomo e il suo ambiente, i suoi ritmi, la sua situazione esistenziale³²⁷. Un ruolo viene attribuito anche alla religione greca politeista che si riferiva a divinità antropomorfe e immortali che intervenivano nelle vicende umane, seguendo unicamente le proprie simpatie e antipatie³²⁸.

³²¹ REL17: 24.

³²² ITA03: 34. REL04: 76.

³²³ REL35: 136-137.

³²⁴ REL11: 67-68. REL19: 48. REL26: 104.

³²⁵ STO11: 284; 288-291. REL23: 153-155.

³²⁶ STO09: 22; 52-53. STO11: 283-287. STO23: 3; 57-61; 81. Si veda anche H.C. PUECH, 1978. STO22 oltre al tema della religione fa riferimento anche al concetto di cultura come la capacità, tipicamente umana, di produrre, accumulare e trasmettere conoscenze e strumenti per adattarsi all'ambiente naturale, controllarlo e trasformarlo. Da questo punto di vista è chiaro che il concetto di cultura è molto più ampio di come comunemente lo si intende, nell'abituale modo di parlare, “una persona è colta perché sa molte cose: fanno parte della cultura umana tutte le attività di simbolizzazione - dallo stesso linguaggio, alla scrittura, alle forme artistiche - ma anche gli strumenti, le tecniche, i costumi, le credenze religiose e non, i modi di organizzare la vita sociale, cioè quell'insieme di elementi che si è soliti chiamare cultura materiale”. STO22: 9. Si veda anche STO22: 23.

³²⁷ REL18: 328. REL24: 69-70. Cfr anche B. BERNARDI, 1970; G. RAGOZZINO, 1997, p. 42.

³²⁸ GEO05: 94-96; 97-98; 178-184. ITA02: 55-56; 60-69; 89. STO22: 136-138. STO23: 190-197; 208; 264. REL32: 40-41. REL34: 2-10; 35-36; 94. Sul fatto che gli Egizi erano politeisti si veda anche GEO05: 93 e JULIEN RIES, 1992, pp. 44-71.

Secondo le descrizioni di REL32, STO21, 22 e 25, il sapere degli Egizi conviveva infatti con un complesso patrimonio di credenze religiose e di superstizioni: tutte le loro cognizioni tecniche, anche le più evolute, erano per questo sempre intrecciate a pratiche magiche³²⁹. ITA20, STO09 e 10, invece si concentrano sulle origini della religione dei romani che praticavano la *pietas*, il sentimento religioso che si esprime nell'onore e nella venerazione dovuta agli dei, nello zelo per le azioni rituali, la preghiera, il sacrificio. Per maggior chiarezza espositiva viene proposta agli studenti una tabella comparativa fra la religiosità romana e cristiana³³⁰.ro

Romani	Cristiani
Il mondo è una realtà dura e spietata che premia solo i più forti. Il detto “Guai ai vinti” esprimeva bene questa concezione.	“Amatevi gli uni e gli altri, con cuore puro, intensamente”. Così predicavano gli apostoli.
Credere negli dei significa seguire la tradizione che ha reso grande Roma. La fede è una manifestazione esteriore: si esprime nella partecipazione ai riti religiosi.	La religione si fonda sulla rivelazione. La fede implica un profondo cambiamento interiore. Il fascino del messaggio cristiano è nello stile di vita.
Ogni individuo o famiglia provvede al proprio sostentamento. Le elargizioni dello Stato, come la distribuzione di grano, sono mezzi di propaganda politica.	I cristiani creano casse comuni “per dare cibo e sepoltura ai bisognosi, per soccorrere fanciulli privi di sostentamento e di genitori, e servi sfiniti dall’età e dai naufragi”.
Ricercano successi, onori e ricchezza. Amano i divertimenti e in particolare i giochi del circo.	Ammonisce lo scrittore greco Taziano: “Non voglio essere re, non voglio essere ricco, disdegno gli onori militari, odio la dissolutezza”.

Tabella 79. La religiosità romana e cristiana.

Altri manuali invece si soffermano sulla religione della civiltà etrusca. Viene riferito che gli etruschi venerarono dei identificabili con quelli greci, ai quali attribuivano tuttavia quasi certamente caratteri e poteri in parte diversi; particolare importanza aveva la triade di Tinia, Uni e Menerva, corrispondente a quella di Giove, Giunone e Minerva³³¹. ITA04, GEO05 e STO02 si soffermano su un’epoca più recente, quella del XVI secolo, si riportano gli aspetti storico culturali e religiosi dell’America centrale o continentale prima dell’arrivo di Cristoforo Colombo, più precisamente la regione che dal Messico si estendeva fino al Cile con i popoli Olmechi, Maya, Huastechi, Zapotечи, Mixtechi, Toltechi, Aztechi e Inca. Presso queste popolazioni la religione svolgeva un ruolo fondamentale su tutto e a essa si legano il fiorire delle

³²⁹ STO21: 17; 27; 40. STO22: 185; 197; 233. STO25: 91; 107. REL32: 42; 43.

³³⁰ STO09: 222; 223. STO10: 33. ITA20: 482-483. STO21: 41-54; 64; 82-99; 102. STO10: 78-89; 109. STO25: 120-125; 148-150; 158-173; 188-189.

³³¹ ITA02: 32-52; 146. STO09: 210. STO22: 178. STO23: 274; 270; 271; 278; 293; 294. REL19: 18. Si veda anche M. ELIADE, 1966, pp. 27-28.

espressioni artistiche e delle eleganti strutture architettoniche, impreziosite da raffinate sculture di varie divinità³³².

La religione civile

Con REL35, viene attribuito un ruolo anche alla religione civile come fenomeno tipico della modernità e dei suoi processi di secolarizzazione: la sacralizzazione della politica. Al declino delle religioni istituzionali sul piano politico corrisponderebbe infatti una sacralizzazione di quegli ambiti, come la politica, lasciati liberi dalla ritirata delle religioni istituzionali, confinate nel ghetto della privatizzazione³³³. Come esemplificazione si riportano i casi della religione civile francese espressa dal “Contratto sociale” di Rousseau e quella americana che si iscrive in una storia secolare, legata al tipo peculiare di democrazia liberale affermatosi in quel Paese e al modo, altrettanto particolare, in cui si è affrontato il problema dei rapporti tra democrazia e religione con il primo emendamento della Costituzione Americana, che stabiliva l’incompetenza del Congresso a emettere leggi che riguardassero o l’instaurazione della religione o la proibizione del suo libero esercizio. Questo stava a significare, nella situazione di pluralismo religioso che connotò fin dagli inizi la storia degli Stati Uniti d’America, che l’insieme dei valori che fondavano la coesione sociale e che variamente venivano collegati alla fede biblica, aveva una sua esistenza autonoma nel consenso dei vari componenti della società civile³³⁴.

REL21 a riguardo cerca di portare all’attenzione degli studenti una riflessione attraverso il quesito se effettivamente oggi in Europa ha senso parlare di religione civile. E in caso di risposta affermativa, che cosa occorre intendere con questa espressione, data la storia profondamente diversa, dal punto di vista dei rapporti tra religione e politica, tra i vari Paesi europei³³⁵. Sul tema REL17 si esprime affermando che l’Europa si trova a dover affrontare il problema, sempre più incalzante dello Stato laico e della democrazia liberale e di trovare forme nuove di consenso e di vincolo sociale: quello che gli autori chiamano appunto come religione civile. Tutto questo processo viene riferito alla causa della crisi dello Stato, che trovandosi a vivere un pluralismo radicale e una relativizzazione dei valori, fa sempre più fatica a trovare un fondamento comunemente per il rispetto dei diritti di tutti³³⁶. REL03 riferisce che il problema non è solo da ricondurre all’ambito giuridico e politico, ma anche sociale e dell’identità personale del singolo che come già riferito sente forte l’esigenza di conservare la propria identità³³⁷. Anche REL35 concorda nel sostenere che è in questo spazio vuoto che si colloca il problema della religione civile, in Italia ma ancor prima in Europa³³⁸. Riguardo al caso europeo si afferma che “per la sua storia particolare, fatta di divisioni incolmabili create dalle stesse confessioni cristiane, di particolarismi nazionali, di storie frantumate, rischia di dar vita a una religione civile elitaria, costruita a tavolino da parte di alcuni intellettuali, funzionale a un pluralismo chiuso

³³² STO02: 117-118. ITA04: 267. GEO05: 201-207; 219-220.

³³³ REL35: 160-163.

³³⁴ REL35: 165-168.

³³⁵ REL21: 35.

³³⁶ REL17: 26.

³³⁷ REL03: 97.

³³⁸ REL35: 169.

dall'alto: una costruzione a tavolino che tradirebbe la specificità delle differenti storie nazionali, culturali e religiose³³⁹.

REL07 descrive come fondamentale la necessità di trovare a livello europeo uno sfondo comune di valori in grado di fornire una carta d'identità capace di superare pericolose derive nazionalistiche. Vengono anche riferiti i dibattiti sul preambolo della Carta Costituzionale europea e sulla necessità o meno di un richiamo esplicito al cattolicesimo come elemento fondante dell'Europa. In particolar modo la tesi sostenuta da Giovanni Paolo II e Benedetto XVI che il cristianesimo è il fondamento di tutti quei valori che vanno dai diritti umani alla libertà e dignità della persona. Si specifica anche che sono pochi coloro che mettono in dubbio il fatto che il cristianesimo abbia costituito una matrice, culturale prima ancora che religiosa, fondamentale nella formazione dell'Europa, ma, anche che, questo è avvenuto in una relazione complessa con altre realtà religiose, come ad esempio l'ebraismo e l'islam³⁴⁰.

La religione cattolica, la sua valorizzazione e la sua importanza

In REL04 riguardo all'evoluzione della Chiesa cattolica si fa anzitutto riferimento al suo riconoscimento come fede diretta della Chiesa voluta da Cristo, fondata sulle sacre Scritture, sulla tradizione apostolica e sulla fedeltà al vescovo di Roma e alla gerarchia³⁴¹.

STO10, 11, 25 e REL24 riportano all'attenzione degli studenti che al centro del cristianesimo vi è Gesù di Nazareth, che annunciò il Regno di Dio e morì sulla croce³⁴². È interessante notare che i manuali, come nel caso di REL29, dedichino molto spazio a definire l'identità di Gesù secondo i credenti religiosi e non. Si sottolinea, infatti, che l'identità di Gesù per chi non ha fede o non è cristiano è questione controversa³⁴³. Ad esempio, per molti secoli gli ebrei non gli riservavano molte attenzioni, oggi invece, lo hanno rivalutato, lo riconoscono come profeta e riformatore religioso, ma non come Messia³⁴⁴. Per l'islam Gesù è considerato uno dei patriarchi, come Abramo o Mosè, il più grande dei profeti dopo Muhammad, nato senza l'intervento di un padre umano dalla vergine Maria, autore di grandi miracoli. Ma è solo un uomo, non incarnazione di Dio. In particolare REL02 sottolinea che i musulmani non accettano lo scandalo della sua morte in croce e sostengono che un altro personaggio sia morto al posto suo³⁴⁵. Per alcuni esponenti dell'induismo Gesù è

³³⁹ REL35: 170.

³⁴⁰ REL07: 21.

³⁴¹ REL04: 71-77.

³⁴² STO10: 100-132; 174-175. STO11: 304-313. REL19: 267-269; 379-386. REL24: 121-123. STO25: 110-119. Cfr. anche G. BIFFI, 1997, p. 33; CEI, 1995, pp. 158-160; C. DI SANTE, 1985. Riguardo al tema della pasqua ebraica come passaggio dalla schiavitù alla libertà e a quella cristiana come passaggio dalla morte alla vita, dal peccato alla salvezza reso possibile dal dono totale del Cristo si veda REL19: 268-271.

³⁴³ REL29: 141.

³⁴⁴ REL02: 164. REL04: 164. REL08: 76-83. REL10: 73. REL11: 66. REL12: 70; 71. REL19: 72; 96-99; 107-118. REL27: 6. REL29: 181-187. Si veda anche B. DI PORTO, P., 2000, pp. 49-88; BENEDETTO XVI, 2005; A. AMATO, 1999, pp. 21-28; BEN CHORIN, 1985, pp. 1-3; J. ISAAC, 1976; A. IACOVELLA, (a cura di), 1997, p. 77.

³⁴⁵ REL02: 166. REL04: 166.

una delle manifestazioni di Dio³⁴⁶; per il buddhismo è una guida illuminata capace di portare agli uomini la luce della verità³⁴⁷; per il confucianesimo e il taoismo la sua figura è equiparabile a quella dei grandi saggi orientali³⁴⁸.

Altri manuali riportano anche una riflessione sul fatto che Gesù appartiene all'umanità e per questo nessuno può avere l'esclusiva su di lui, accaparrandoselo per escludere gli altri. Gesù, come Figlio di Dio, viene presentato come parte di quel mistero divino che è sempre oltre i confini tracciati dagli uomini e dalle culture; più grande del cuore stesso dell'uomo. Per questo, secondo gli autori, la figura di Gesù continua a incuriosire e a inquietare le persone che s'imbattano in lui, riconoscendolo come un personaggio unico³⁴⁹.

REL07 e 19 pone al centro della dottrina cristiana i sette sacramenti, in particolar modo del battesimo che assume un ruolo di rilievo, attraverso di esso, infatti, lo Spirito Santo incorpora il credente a Cristo e alla Chiesa. Agli studenti viene fatto osservare che in questi termini essere testimoni significa non avere paura di affermare di fronte a tutti la proprio fede, ma anche essere disponibili a vivere il messaggio di amore del Vangelo nella vita di tutti i giorni³⁵⁰. Si precisa che per il cristianesimo Gesù porta a compimento l'antico codice indicando la perfezione nell'amore incondizionato a Dio e al prossimo. Non è possibile, in questo senso, separare l'amore di Dio dall'amore del prossimo, anzi quest'ultimo diventa una prova dell'autenticità del primo³⁵¹.

Viene riservato un ruolo anche ai Concili come assemblea dei vescovi cattolici, presieduta dal papa, riunita per deliberare su questioni di carattere dogmatico o disciplinare che riguardano la fede e la vita della Chiesa, in particolar modo in REL07 e 08³⁵². Al centro di molti riferimenti vi è il credo, la professione di fede, che si basa su quattro verità fondamentali: la fede in Dio Padre, nel figlio Gesù Cristo, nello Spirito Santo e nella Chiesa³⁵³. REL13 riferisce che il cristianesimo si distingue da tutte le altre religioni, comprese l'ebraismo e l'islamismo, per la sua particolare concezione di Dio. Il Dio è quello di Gesù Cristo, nella sua realtà profonda, Dio non è solitudine

³⁴⁶ REL02: 165. Parlando di Gesù, Gandhi affermava: "Quando lessi nel discorso della montagna dei passi come questi. Non resistere al malvagio; ma a chi ti dà uno schiaffo sulla guancia destra, presentagli anche l'altra, e amate i vostri nemici e pregate per quelli che vi perseguitano, fui semplicemente sopraffatto dalla gioia: trovavo conferma alla mia opinione proprio là dove meno me lo aspettavo".

³⁴⁷ REL12; 69. Si veda anche A. AMATO, 1999, pp. 17-21.

³⁴⁸ REL29; 149-151. REL04; 165. Gesù, secondo il poeta bengalese Tagore, è "Colui che è morto crocifisso come un ladro spregevole; che quando morì aveva come seguaci solo alcuni discepoli sconosciuti e paurosi; che non ebbe la forza di opporsi a un giudizio ingiusto. Questi oggi, in gloria immortale, vive dentro il cuore di tutta la terra e ancor oggi dice: Beati i poveri, perché di loro è il regno dei cieli. Beati i mansueti, perché possederanno la terra". Cfr. REL02; 165 e la "Conferenza di Tagore, tenuta nel giorno di Natale 1910, in A. Amato, 1999, p. 1.

³⁴⁹ REL02; 167. REL04; 167. Si veda anche S. TAMARO, 2002. Riguardo al pensiero su Gesù di chi si professa ateo cfr. REL04: 66. REL05: 46-49. REL11: 56. REL19: 73. REL29; 218; 232-233; 246. REL32; 140-141. STO10: 74-75. A riguardo si veda anche G. VATTIMO, 1998.

³⁵⁰ REL07: 48. REL19: 143-146. Sui riti di passaggio e di iniziazione che indicano un cambiamento rispetto al passato e introducono in una nuova fase della vita cfr. REL19: 133-134; 141-142. Si veda anche C.G. JUNG, [1992], p. 2-11.

³⁵¹ REL19: 180-188.

³⁵² REL07: 48-51. REL08: 75. Si veda anche, G. CORTI, 1967, pp. 364-366.

³⁵³ REL08: 72-73.

ma comunione d'amore tra il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo³⁵⁴. Accanto al mistero dell'unità e trinità di Dio, ce n'è sarebbe un altro: quello dell'Incarnazione, passione, morte e risurrezione di Gesù per la salvezza dell'uomo. Il cristianesimo in questo senso è un incontro. Il messaggio cristiano coincide con la persona che lo porta e cioè con Gesù di Nazareth³⁵⁵. Si insiste anche sul fatto che tutte le religioni, a livello strutturale, hanno elementi comuni ma il nucleo essenziale del cristianesimo non è una teoria, delle norme morali o di preghiera, ma è la persona di Gesù³⁵⁶.

Sono molti i manuali, come nel caso di REL 16, 18, 19 e 26, che relativamente alle radici storiche, culturali, morali e sociali cristiane dell'Italia e dell'Europa citano il filosofo Benedetto Croce, quando afferma che anche chi, come lui, non crede nell'esistenza di Dio non può non dirsi cristiano³⁵⁷. Sembrerebbe questa una contraddizione, infatti il cristiano è colui che crede non solo che Dio esiste ma che si è rivelato mediante l'incarnazione del Figlio suo Gesù. Secondo gli autori, Croce vuole dire anche che nonostante la sua incredulità, per il fatto di essere nato e cresciuto in un paese fortemente caratterizzato dalla religione cristiana, ha assimilato i principi fondamentali del messaggio evangelico³⁵⁸.

Ancora, riguardo al tema della costituzione europea in rapporto al cristianesimo e alle ragioni degli altri, REL29 e 32 riportano il pensiero dello storico Bruno Luiselli che a partire dall'affermazione che "senza il cristianesimo non avremmo questa Europa", mette in rilievo come particolarmente significativa l'istituzione di una cultura europea in seguito a quel processo di adeguamento del messaggio evangelico alle culture locali³⁵⁹. Come già anticipato nel paragrafo precedente, sempre riguardo al tema dell'Europa in rapporto ai valori cristiani si riportano i numerosi tentativi di Giovanni Paolo II di far riconoscere le radici cristiane dell'Europa in alternativa al generico riferimento di eredità religiose³⁶⁰. REL19 riporta altresì una importante tabella comparativa tra i valori edonistici, la parola di Gesù e la conseguente proposta cristiana³⁶¹.

³⁵⁴ REL02: 36-71. REL9: 68; 32; 161. REL13: 6. REL19: 125-127. REL32: 162. Cfr. anche, J. CONGAR, 1984, p. 19.

³⁵⁵ REL13: 7. Si veda anche R. GUARDINI, 1993, p. 11; 77.

³⁵⁶ REL19: 36-40.

³⁵⁷ B. CROCE, 1949, p. 23.

³⁵⁸ REL16: 7. REL18: 331-334. REL19: 41. REL26: 32. Cfr. anche F. GARELLI, 1986; L. GIUSANI, 1999, p. 83; E. MUNIER, 1996, pp. 14-16; P. ODIFREDDI, 2007, p. 10.

³⁵⁹ REL29: 247. REL32: 164-166.

³⁶⁰ REL19: 189. Si cita la fonte della Costituzione europea approvata il 29 ottobre del 2004 e la Charta Ecumenica del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, Strasburgo, 22 aprile 2001. Si specifica altresì che i "valori e le scelte sono intimamente connessi: le nostre decisioni, infatti, sono condizionate anche da ciò che riteniamo essere importante (buono, utile, vero, bello) per la nostra vita e a cui non vogliamo rinunciare". REL19: 190. Un valore è come un asse intorno a cui ruotano le decisioni e gli stili di vita.

³⁶¹ REL19: 190. REL19, 22 e 24 riguardo all'importanza dei valori comuni e di una educazione all'uropeismo e alla convivenza tra popoli riportano il riferimento della Carta dei Valori, della Cittadinanza e dell'integrazione che ha come finalità quella di "promuovere la conoscenza dei principi e dei valori comuni che sono alla base del vivere civile; promuovere la convivenza delle religioni e dei modi di vivere [...]. Anche per favorire la condivisione degli stessi valori, la scuola prevede programmi per la conoscenza della storia, della cultura, e dei principi della tradizione italiana ed europea. Per un insegnamento adeguato al pluralismo della società è altresì essenziale, in una prospettiva interculturale, promuovere la conoscenza della cultura e della religione di appartenenza dei ragazzi e delle loro famiglie". In questo senso la scuola deve promuovere la cono-

Valori edonistici	Parola di Gesù	Proposta cristiana
Denaro: L'uomo vale per quello che ha e per le ricchezze che accumula.	“Nessuno può servire a due padroni: o odierà l'uno e amerà l'altro, o preferirà l'uno e disprezzerà l'altro: non potete servire a Dio e al denaro” (cfr. Mt 6, 34).	Condivisione: L'uomo vale per quello che è e per la capacità di dividere con gli altri il proprio tempo, le proprie capacità e possibilità.
Carriera e successo: L'uomo vale se raggiunge la 'gloria', un ruolo sociale di prestigio.	“Giunsero a Cafarnaò. E quando fu in casa, chiese loro: Di che cosa stavate discutendo lungo la via?. Ed essi tacevano. Per la via infatti avevano discusso tra loro chi fosse il più grande. Allora, sedutosi, chiamò i Dodici e disse loro: Se uno vuole essere il primo, sia l'ultimo di tutti e il servo di tutti” (cfr. Mc 9, 33-37).	Umiltà: L'uomo vale quando sa rendersi utile agli altri senza farlo pesare.
Esteriorità: L'uomo vale per il suo aspetto esteriore.	“Perciò vi dico: per la vostra vita non affannatevi di quello che mangerete o berrete e neanche per il vostro corpo, di quello che indosserete; la vita forse non vale più del cibo e il corpo più del vestito?” (cfr. Mt 6,25 - 26).	Interiorità: L'uomo vale quando sa giudicare se stesso, le persone e le cose non per il loro aspetto esteriore ma per la loro ricchezza interiore.
Consumismo: L'uomo realizza sé stesso se possiede più cose.	“Non accumulatevi tesori sulla terra, dove tignola e ruggine consumano dove ladri scassinano e rubano; accumulatevi invece tesori nel cielo, dove né tignola né ruggine consumano, e dove ladri non scassinano e non rubano” (cfr. Mt 6,19 - 20).	Sobrietà: L'uomo realizza sé stesso quando non si lascia sottomettere dalle cose.
Egoismo: L'uomo deve preoccuparsi solo del proprio benessere e dei propri interessi.	“Mentre cenavano, Gesù si alzò da tavola, depose le vesti e, preso un asciugatoio, se lo cinse attorno alla vita. Poi versò dell'acqua nel catino e cominciò a lavare i piedi dei discepoli e ad asciugarli con	Servizio: L'uomo è chiamato a prendersi cura degli altri nella disponibilità e nell'accoglienza.

scenza e l'integrazione tra tutti gli studenti evitando divisioni e discriminazioni. L'insegnamento deve essere “impartito nel rispetto delle opinioni religiose o ideali dei ragazzi e delle famiglie e, a determinate condizioni, prevedere corsi di insegnamento religioso scelti volontariamente dagli alunni o dai loro genitori. Sulla base degli stessi valori, spetta anche ai mezzi d'informazione favorire la conoscenza dell'immigrazione e delle sue componenti culturali e religiose”. Cfr. Decreto Ministero dell'Interno 23. 04. 07, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 15. 06. 07. REL22: 19-20. REL24: 57; 82-83. Si veda anche C. FIORE, 2001, p. 48; M. POMPONI, 2000, p. 55; Termine: Islam, in *Enciclopedia delle religioni*, 1997.

Valori edonistici (continua)	Parola di Gesù	Proposta cristiana
	l'asciugatoio di cui si era cinto" (cfr. Gv 13, 2 - 5).	
Disonestà: L'uomo intelligente è l'uomo furbo che sa curare i propri interessi anche a scapito degli altri.	“Qual vantaggio avrà l'uomo se guadagnerà il mondo intero, e poi perderà la propria anima?” (cfr. Mt 16, 24-26).	Onestà: L'uomo intelligente è colui che ha il coraggio di non ingannare il prossimo ma cerca sempre la trasparenza del proprio agire.
Apparenza: quello che conta è come uno si presenta agli altri.	“Guardatevi dal praticare le vostre buone opere davanti agli uomini per essere da loro ammirati, altrimenti non avrete ricompensa presso il Padre vostro che è nei cieli” (cfr. Mt 6, 1).	Sincerità: quello che conta è l'accordo tra l'atteggiamento esteriore e le convinzioni interiori.

Tabella 80. Comparativa tra i valori edonistici, la parola di Gesù e la proposta cristiana.

Riguardo al concetto di persona come volume totale dell'uomo che sottende al cattolicesimo, REL19 riporta i concetti del personalismo, come corrente filosofica profondamente radicata nel sentire cristiano con il suo maggior esponente, il filosofo francese Emmanuel Mounier. A giudizio degli autori la sua riflessione sull'uomo è la più interessante del '900³⁶². In stretta connessione alla concezione della persona in seno al cattolicesimo si riporta anche il tema della dignità della persona che secondo il cristianesimo si fonda sul riconoscimento della dignità di tutti i membri della famiglia umana. I loro diritti, uguali ed inalienabili, costituirebbero il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo³⁶³. In REL32 si riporta una ulteriore riflessione affermando che al concetto cristiano di persona sono strettamente intrecciate le nozioni di libertà e responsabilità³⁶⁴.

Un altro tema a cui i manuali dedicano un ruolo è quello del sentimento religioso che il cristianesimo riuscì a dare agli uomini medievali e che si esprime in alcune manifestazioni tipiche come i riti penitenziali e i pellegrinaggi descritti da REL35, finalizzati a ottenere il perdono dei peccati e la salvezza della propria anima in vista della vita eterna³⁶⁵. Anche GEO07 riserva un ruolo al tema dei pellegrinaggi religiosi che avevano per mete della fede, Roma, Gerusalemme e più tardi Santiago de Compostela³⁶⁶. Anche REL10 sottolinea che l'uomo in tutti i tempi si è messo in cammino per cercare Dio e afferma che “come Abramo, primo turista religioso della Bibbia, così il genere umano non si stancherà mai di mettersi in cammino”³⁶⁷. Si sottolinea anche che particolare accelerazione del pellegrinaggio, si ebbe nel 1300 quando

³⁶² REL19: 198-199.

³⁶³ REL19: 205-207. Si veda anche E. FROMM, 1997, p. 43.

³⁶⁴ REL32: 229; 236-243; 257. Cfr. anche GIOVANNI PAOLO II, *Christifideles Laici*, 1988, n. 37; GIOVANNI XXIII, *Pacem in terris*, 1965, n. 5.

³⁶⁵ REL35: 70.

³⁶⁶ GEO07: 4-8.

³⁶⁷ REL10: 148-153; 159-166.

papa Bonifacio VIII indisse un giubileo che portò a Roma numerosi fedeli cristiani, fra cui anche Dante Alighieri³⁶⁸. Sempre riguardo al contributo del cristianesimo per tutto il Medioevo, molti autori mettono in rilievo come la Chiesa fu inoltre al centro della vita culturale attraverso la fondazione delle scuole, sorte inizialmente all'interno dei monasteri e presso sedi dei vescovi. Si segnala in particolar modo come i monaci benedettini si dedicarono alla conversazione e alla riproduzione dei testi dell'antichità classica e dei pensatori cristiani. In altri termini nella crisi della società europea medievale il cristianesimo rappresentò uno straordinario fattore di coesione sociale e culturale³⁶⁹.

ITA04 e ITA11 sottolineano come nel periodo di generale rinascita economica e culturale che seguì l'anno Mille, la Chiesa attraversava una fase di profonda crisi morale. Tra gli ecclesiastici erano diffusi simonia, concubinato e corruzione e di come il titolo ecclesiastico fosse frequentemente concepito come l'occasione di ottenere incarichi prestigiosi e godere di particolari privilegi³⁷⁰. Soprattutto REL14, ITA20 e STO25 individuano le istanze di rinnovamento e riforma morale nei nuovi ordini religiosi, domenicani, francescani, cluniacensi, camaldolesi e vallombrosani. Rispetto alla difesa dell'ortodossia che molti questi si facevano promotori, gli autori tengono a precisare che alle soglie dell'età moderna non esisteva di fatto il principio del pluralismo religioso, per cui la diversità era vista come un pericolo per l'armonia, i valori della società e della civiltà. Si specifica, altresì, che fu necessario un lungo processo per giungesse all'elaborazione di basi condivise per la convivenza, basate sui diritti dell'uomo e sul rispetto delle diversità religiose³⁷¹.

Oltre al tema del rinnovamento della Chiesa nell'anno mille alcuni manuali guardando al passato e a come è nata l'idea di crociata, cioè alle spedizioni armate verso le regioni della Siria e della Palestina che si verificarono a partire dalla fine dell'XI secolo nel contesto di una generale espansione che interessava in quell'epoca tutto l'occidente medievale. Non diversamente vengono interpretati gli atteggiamenti dei sovrani dei regni settentrionali della penisola iberica impegnati nella riconquista combattendo gli slavi pagani nelle crociate del nord³⁷². Ampio spazio viene riservato anche al tema delle eresie cristologiche e trinitarie dei primi secoli³⁷³. REL25, ITA04 e 20 riferiscono che la lotta contro gli eretici fu particolarmente spietata nei confronti del gruppo religioso dei catari, o altrimenti detti albigesi, che sostenevano l'esistenza di due principi eterni in lotta tra loro: uno buono, creatore degli spiriti, e l'altro malvagio, creatore e animatore della materia³⁷⁴. Fra le prime eresie su Gesù vengono citati anche lo gnosticismo e il docetismo che negavano l'umanità di Cristo³⁷⁵.

³⁶⁸ REL10: 167-168.

³⁶⁹ ITA04: 340; 350-353; 358-364; 374-378. ITA10: 19; 36; 57; 204; 245; 289. ITA18: 52; 108. ITA20: 2-3; 17-30. STO11: 330. STO12: 177. STO21: 106; 112; 145-160; 171; 194; 214. REL29: 333-334. Si veda anche, S. EHLER e J. MORRALL, 1958, pp. 217-222.

³⁷⁰ ITA04: 63. ITA11: 2.

³⁷¹ ITA20: 80-89; 103-108; 121; 130-133; 176; 185-186; 190; 207-211; 249; 269; 322-329. REL14: 156. STO25: 221-222.

³⁷² STO02: 161. STO03: 27; 154. STO05: 39-42. ITA04: 40; 50-68. ITA20: 87-93; 178-221. GEO06: 79-83. Si veda anche Edizioni dell'Istituto per l'Oriente, Roma 1966.

³⁷³ REL21; 89-91. REL32: 161; 176-178. Cfr. anche *Catechismo della Chiesa cattolica*, nn. 464-468. M. GUERRA, 1989.

³⁷⁴ ITA04: 101-115. ITA20: 85. REL25: 190-191. Si veda anche CEI, 1995, n. 306.

³⁷⁵ REL02: 57. REL19: 272-274.

Numerosi sono anche i riferimenti all'arianesimo come dottrina teologica, risalente ad Ario nel IV secolo, che non riconosceva la natura divina di Cristo³⁷⁶. Al tema delle eresie molti autori associano nella grande maggioranza dei casi l'inquisizione medievale³⁷⁷. STO02 e REL54 in particolar modo si soffermano sull'inquisizione spagnola, contro le eresie di ispirazione manichea e quella portoghese, preoccupata principalmente del controllo degli ebrei costretti alla conversione e fuggiti dalla Spagna. A riguardo si riporta all'attenzione degli studenti anche una riflessione sul problema della guerra giusta. Si afferma che sin dall'antichità greco romana, il significato dell'aggettivo giusto ha oscillato tra due piani, peraltro difficili da tenere separati: uno giuridico e l'altro etico. Nel primo caso, il criterio per definire giusta o ingiusta una guerra è la corrispondenza a norme fissate dall'autorità; nel secondo la guerra è giusta, obbedisce a una missione divina, etica religiosa, oppure è questione più recente, viene fatta in nome della difesa di valori umani universali, etica laica. Gli autori individuano l'elemento discriminante nella fede del nemico che viene apostrofato "come infedele, nemico della vera religione che va combattuto perché è Cristo a volerlo"³⁷⁸. In ITA01 si evince che a partire da queste considerazioni, la teologia medievale passò dalla legittimazione della guerra alla legalizzazione della guerra contro gli infedeli, i quali non erano solo i musulmani, ma anche gli eretici. Viene anche specificato che questo concetto continuò poi a mantenere una sua funzione nei rapporti tra il mondo cristiano e il suo esterno, ovvero tra l'Europa e il mondo, ad esempio, fornì una base teorica alla conquista del Nuovo Mondo tra XV e XVI secolo, che avveniva con l'autorizzazione del pontefice e con il dichiarato intento di convertire gli infedeli, in questo caso indios, al cristianesimo³⁷⁹. A riguardo vengono riportate alcune pagine sulla protesta contro le violenze dei conquistadores sulle antiche civiltà che i manuali definiscono come genocidio culturale³⁸⁰ e del problema dei cristiani sulla considerazione degli indigeni³⁸¹. Queste domande danno luogo a diverse risposte che gli autori schematizzano e riconducono in tre affermazioni: "gli indigeni sono una sottospecie umana, più affine a quella delle bestie, e non c'è ragione di farsi scrupolo a eliminarli fisicamente o a ridurli in schiavitù; gli indigeni sono degli esseri umani primitivi e perciò non ancora corrotti dalle degenerazioni della civiltà; essi devono essere guadagnati alla fede cristiana ed educati attraverso il lavoro; gli indigeni sono portatori di una cultura e di un sistema di valori che non sono inferiori a quelli europei, ma soltanto diversi; con essi pertanto si devono stabilire rapporti paritari"³⁸².

REL24 riporta alcune considerazioni anche sul fatto che nel secolo scorso vi sono stati tentativi di riprendere in senso letterale la lotta contro gli infedeli. Gli esempi riguardano la proclamazione inascoltata della guerra santa fatta dal Sultano di Costantinopoli durante il periodo della guerra mondiale; i numerosi soldati iraniani che, durante la guerra tra Iran e Iraq, venivano inviati da Khomeini al fronte con al collo una chiave di plastica, simbolo dell'accesso al paradiso; i reiterati proclami di Saddam

³⁷⁶ ITA04: 6-19; 27; 42-43. ITA11: 7-14; 40.

³⁷⁷ REL12: 108-114. REL16: 114-125. REL32: 160. ITA04: 124. ITA20: 330. Si veda anche, ANDREA DEL COL, 1999, pp. 9-35. G. ZANCHI, 1997, pp. 330-334.

³⁷⁸ REL12: 109. Cfr. anche REL12: 110. STO02: 54-56.

³⁷⁹ ITA01: 19; 25.

³⁸⁰ GEO01: 264.

³⁸¹ GEO01: 291.

³⁸² ITA04: 271-276. ITA11: 309-416; 444-445. ITA18: 449; 546-547. ITA19: 59; 60. ITA20: 223-230. STO01: 233. STO02: 110. REL02: 163. Si veda anche, E. GARIN, 1976; GONZALO FERNANDEZ DE OVIEDO, 1985, pp. 509-512; MICHEL DE MONTAIGNE, 1970, pp. 277-278.

Hussein del 1992 e 93 alla sollevazione del mondo arabo contro l'Occidente in quella che chiamava la Madre di tutte le battaglie e i tentativi di interpretare religiosamente la guerra in Bosnia³⁸³.

Altro aspetto interessante è quello del ruolo preminente che i manuali riservano alla figura di Giovanni XXIII e al suo costante invito a guardare a ciò che unisce tutti gli uomini, con particolare riferimento all'enciclica *Pacem in Terris*³⁸⁴. Molte le attenzioni ai suoi sforzi per dare avvio al Concilio Vaticano II per riformare profondamente la Chiesa, aprendo ai problemi del presente³⁸⁵. Con riferimento al Concilio ecumenico Vaticano II, REL19 mette in risalto l'importanza del documento *Gaudium et spes*, particolarmente al n.16 dedicato tema della coscienza come cardine della morale dell'uomo³⁸⁶.

Anche il tema della dottrina sociale della Chiesa Cattolica è particolarmente messo in evidenza dai manuali. La genesi di questa tradizione si fa risalire a Leone XIII, con la pubblicazione della *Rerum Novarum*, in cui si cercò di formulare una proposta sociale coerente con il messaggio evangelico³⁸⁷. STO08 riferisce che in essa si condannava il liberismo perché privo di preoccupazioni morali in ambito economico; le teorie socialiste e collettiviste che negavano il "diritto naturale" alla proprietà privata; si auspicava la richiesta di un intervento dello Stato per placare il conflitto sociale; la condanna della lotta di classe ed esortazione alla collaborazione tra padroni ed operai³⁸⁸. Gli autori riguardo ai principi ispiratori della dottrina sociale cristiana affermano che la concezione sociale costituisce la struttura portante del pensiero della Chiesa in materia di dinamica e di giustizia sociale. STO01, REL27 e 32 riferiscono che il Magistero della Chiesa tenta di sintetizzare la dimensione individuale con quella sociale cercando una via di mezzo tra quelle visioni del mondo che riducono la persona, considerando la dimensione sociale e collettivistica e quelle che sottolineano il primato assoluto del profitto, dell'avere sull'essere. È in questa prospettiva che si afferma il valore fondamentale e inviolabile di ogni persona umana, sul quale si fonda anche la trascendenza della persona in quanto sta nel tempo, ma va oltre il tempo, tende all'Assoluto e quindi non può essere intesa come strumento, come mezzo, ma come fine³⁸⁹. Nei manuali si prende ulteriormente in considerazione anche il tema della Chiesa e del fatto che solo il suo Magistero sorretto dalla tradizione di fede può interpretare correttamente il testo biblico³⁹⁰ e di come alcune persone, soprattutto tra i più giovani, pensano che si possa essere cristiani anche senza Chiesa³⁹¹. In REL16

³⁸³ REL24: 310-313. Si veda anche G. VERCELIN, 2001, pp. 11-12; 52-57; A.T. NEGRI, 2000, p. 87; J. LENZENWEGER, et al., 1995, p. 404; L. ACCATTOLI, 1997, p. 76; CEL, 1995, n. 601, p. 284.

³⁸⁴ REL20: 69. REL24: 194. REL26: 546-551. REL29: 351. STO01: 233. STO06: 5; 68-70. Si veda anche, GIOVANNI PAOLO II, 1994, pp. 160-161.

³⁸⁵ STO01: 224. STO04: 116-117. STO05: 28. STO06: 368-373; 479-490. STO17: 173. ITA20: 36.

³⁸⁶ REL19: 174-175; 200-204. Si veda anche *Gaudium et spes*, 1965, n. 24; *Credere oggi*, 128/2002, p. 3.

³⁸⁷ STO06: 496-510. STO12: 236. STO13: 141; 167; 181; 218-219; 312-313. STO15: 31-33; 52; 170; 207; 208-211; 423-425. ITA10: 4. CIT03: 52-59. Cfr. anche A. BAUSOLA, 1988.

³⁸⁸ STO08: 396-400.

³⁸⁹ REL27: 89-95. REL32: 256. STO01: 50-62.

³⁹⁰ REL29: 73; 102-123.

³⁹¹ REL19: 116. Vedi anche F. GARELLI, 1996b, p. 19. La religione è diventata una opzione spiritualistica autocefala, il fai da te. M. GALLIZIOLI, 1999, p. 40.

si tiene a specificare che se forse è possibile avere una generica fede in Dio anche senza religione, è più difficile dirsi cristiani senza cristianesimo e quindi senza Chiesa per almeno tre motivi: “dirsi cristiani è dare un volto a Dio e precisamente il volto manifestato da Cristo; Cristo non ha mai inteso la sua missione come un fatto solitario; ciò che Gesù ha detto e fatto ci è stato testimoniato prima oralmente, poi per iscritto e successivamente con la vita dagli apostoli e dalle comunità cristiane che sono intorno al loro annuncio”³⁹².

In REL25 viene dedicato uno spazio anche al tema della donna nelle Chiesa³⁹³, di come sfidando i pregiudizi del tempo, Gesù parla con le donne, si lascia avvicinare e toccare da peccatrici, perdona l'adultera, consente che delle donne lo seguano come discepoli, equipara la posizione dell'uomo alla donna nel matrimonio e la prima a cui appare risorto e che incarica di annunciare la sua risurrezione è Maria Maddalena³⁹⁴.

Numerosi riferimenti sono dedicati al ruolo dei patti lateranensi, firmati nel 1929 da Mussolini e dal cardinale Gasparri³⁹⁵. In quasi tutti i casi si menziona la distinzione dei tre atti: Trattato, con cui la Santa Sede riconosceva la sovranità dello Stato italiano, con Roma capitale, la sovranità del pontefice sulla Città del Vaticano; Convenzione finanziaria, con cui lo Stato italiano versava al Vaticano una somma come indennità riguardo ai “danni” conseguenti all'occupazione del 1870 e Concordato, che regolava i rapporti tra Stato e Chiesa³⁹⁶. Ampio spazio viene dedicato ai rapporti tra Chiesa e fascismo e al fatto che l'accordo del 1929, tuttavia, non eliminò del tutto i contrasti tra il regime e la Chiesa³⁹⁷.

Nei manuali viene riservato uno spazio anche al pellegrinaggio religioso praticato entro le diverse religioni. Importante il riferimento al “Codice di etica mondiale del turismo”, dove all'art. 1 si evince che il turismo deve essere improntato “alla comprensione e al rispetto reciproco tra i popoli e la società, alla comprensione e allo sviluppo dei valori etici comuni all'umanità, in uno spirito di tolleranza e rispetto della diversità di credo religioso e filosofico [...]”.

STO02 e REL32 relativamente al cristianesimo e alla sua diffusione in Europa e nel mondo segnalano che a partire dal medioevo, dalla necessità dei cristiani di tornare alle origini della loro fede, si rafforzò così la pratica, presente fin dall'inizio della cristianità, del pellegrinaggio ai luoghi considerati sacri, come ad esempio la Terrasanta a Betlemme, Nazareth e Gerusalemme; a Roma, ove sono morti e sepolti gli apostoli Pietro e Paolo; verso altri luoghi di sepoltura degli apostoli come Costantinopoli, attuale Istanbul, nell'Asia Minore, ove si trova il sepolcro dell'apostolo Andrea; e Santiago de Compostela³⁹⁸. Recentemente poi anche la Polonia, per la “Ma-

³⁹² REL16: 100.

³⁹³ REL25: 250. Vedi anche J. GALOT, 1988.

³⁹⁴ REL25: 251-254. Cfr. anche Congregazione per la Dottrina Della Fede, 1979, nn. 2133-34, e GIOVANNI PAOLO II, *Lettera alle donne*, 29 giugno 1995.

³⁹⁵ DIR-ECO01: 25-28. DIR-ECO02: 23. DIR-ECO08: 425-427. STO03: 155. STO08: 444-462; 476-493. STO17: 55. ITA01: 66. ITA20: 368-370. REL26: 538-542. A. BARBERA, C. FUSARO, 2004. CIT02: 103-106. CIT03: 33-34; 155-158; 187. Vedi anche G. BACCELLI, 2012, pp. 193.

³⁹⁶ STO01: 149-151.

³⁹⁷ STO06: 259-270. STO19: 614-619. GEO01: 30; 44-51. Cfr. anche A. C. JEMOLO, 1938; M. FORTI - S. PAUTASSO, (a cura di), 1975.

³⁹⁸ GEO01: 50; 183. GEO02: 9; 64-66. STO02: 9. REL13: 63.

donna nera” di Czestochowa con i suoi cinque milioni di pellegrini annui; Lourdes, in Francia nella regione dei Pirenei e Fatima in Portogallo³⁹⁹.

La Chiesa ortodossa

Sono diversi i manuali che si occupano del tema dello scisma fra la Chiesa d'Occidente e d'Oriente nel 1054⁴⁰⁰. In particolar modo STO25, REL24 e 32, precisano che le divisioni nella Chiesa, sono da vedere come un'incoerenza nella testimonianza del Vangelo che pregiudica e ostacola l'impegno missionario e seminano confusione nelle persone⁴⁰¹. REL14 e 21 riferiscono che al centro della spiritualità ortodossa vi è la preghiera, il forte senso mistico che si esprime attraverso la divina liturgia e l'importanza per il monachesimo⁴⁰². Anche REL25 pone in risalto gli elementi teologici fondamentali indicandoli nella forte centratura sullo Spirito Santo, che trasforma ogni cosa con la sua potenza divina e sulla posizione apofatica cioè sul mistero che è Dio⁴⁰³.

Altri autori si soffermano sull'attuale suddivisione della Chiesa ortodossa in nove patriarcati, di cui quattro molto antichi come nel caso di Costantinopoli, Alessandria, Gerusalemme e Antiochia e cinque più recenti Serbia, Bulgaria, Romania, Mosca e Georgia. Si specifica che esistono poi alcune Chiese autocefale come quella di Cipro, Grecia, Polonia, Albania e le Chiese autonome di Cecoslovacchia, Finlandia e America⁴⁰⁴. REL04 cita anche quelle orientali monofisite che professano la sola natura divina e non umana di Cristo, tra queste figurano la copta, la siro giacobita e l'armena. Un ruolo lo si assegna anche alle Chiese nestoriane, che ammettono due persone in Cristo, tra queste le siro orientali e le caldee in Iraq⁴⁰⁵.

REL25 dedica una sezione anche al problema d'attualità della divisione tra la Chiesa cattolica e quella ortodossa. Vengono portate all'attenzione degli studenti le persecuzioni dei regimi socialisti che colpirono sia i cattolici che gli ortodossi in modo pesante e crudele, con il verificarsi delle confische di tutti i beni delle Chiese fedeli al primato di Roma⁴⁰⁶.

Di rilievo è la riflessione di REL24 riguardo al problema dell'unità autentica delle due chiese. Si cita a riguardo il pensiero di Giovanni Paolo II, che dedicò a questo tema molte delle sue energie, sul fatto che l'unità vera si raggiungerebbe solo nella verità. Secondo lo studioso polacco il problema è quello di una condivisione comune sull'interpretazione del significato delle verità di fede, in particolar modo riguardo ai linguaggi e al modo di esprimersi. Le sottolineature possono essere differenti ma deve esservi unità su ciò che la fede insegna. Gli strumenti da utilizzare possono essere

³⁹⁹ STO02: 8. STO19: 909-916. REL25: 49. REL32; 173-174. GEO01: 51. GEO02: 290. GEO07: 195-197. GEO08: 92-97.

⁴⁰⁰ ITA04: 45-48. GEO01: 77.

⁴⁰¹ STO21: 74-79. STO25: 195-219. REL24: 195. REL32: 161-172. *Unitatis redintegratio*, n.1; GIOVANNI PAOLO II, *Ut unum sint*, 25 maggio 1995, n. 1.

⁴⁰² REL14: 155. REL21: 156; 317-318. Cfr. O. CLEMENT, 1995.

⁴⁰³ REL21: 319-322. REL25: 274-275. Si veda anche J. LENZENWEGER, et al., 1995.

⁴⁰⁴ REL04: 68. REL08; 118. REL13; 61-66. REL24: 197-201. Si veda anche A. PACINI, 2000, p. 14; J. LENZENWEGER, et al., 1995, pp. 392-393; *Unitatis redintegratio*, n. 15; GIOVANNI PAOLO II, *Oriente lumen*, 1995, n. 3, 17 e 28; GIOVANNI PAOLO II, 1991a.

⁴⁰⁵ REL04: 66-67.

⁴⁰⁶ REL02: 66-68. REL23: 137-138. REL25; 277. REL27: 13-16.

individuati negli incontri teologici ad alto livello, nella costituzione di commissioni miste per il dialogo bilaterale o multilaterale, commissioni di studio per conoscere meglio e affrontare anche le questioni dottrinali che sono motivo di separazione, oltre che all'impegno nella preghiera e nella collaborazione su temi come giustizia, solidarietà, pace e rispetto⁴⁰⁷.

Le Chiese riformate

Rispetto al tema delle chiese cristiane, il maggior numero di riferimenti è dedicato alla rottura dell'unità della cristianità medievale, operata dalla Riforma protestante. Secondo ITA01 e 20 essa modificò profondamente l'orizzonte mentale degli europei e impresso alla storia un nuovo corso. Per meglio comprendere le differenze tra cattolici, protestanti e anglicani, su alcuni elementi dottrinali di fondo come salvezza, sacramenti e Chiesa, viene proposta agli studenti una importante tabella comparativa⁴⁰⁸.

Voce	Salvezza	Sacramenti	Chiesa
Cattolici ⁴⁰⁹	Dio ha mandato il Figlio, Gesù Cristo, perché tutti gli uomini siano salvi e conoscano il Vangelo. La Chiesa continua la sua missione attraverso la fedeltà alla tradizione e alle Scritture. La salvezza viene dalla grazia divina e dai meriti acquisiti con le opere buone.	Sono istituiti da Cristo e sono sette: battesimo, confermazione o cresima, eucarestia, penitenza, unzione degli infermi, ordine sacerdotale e matrimonio.	Capo della Chiesa è Cristo, ma il vescovo di Roma, il Papa, è il garante dell'unità. I vescovi dipendono da lui e sono in comunione con lui. Il sacerdozio ministeriale è esclusivamente maschile.
Protestanti	Tutte le confessioni protestanti, sono molte numerose, hanno in comune il concetto che la salvezza è un dono esclusivo di Dio. La salvezza è indipendente dalle colpe o dai meriti accumulati in questa vita.	Ne riconoscono soltanto due: battesimo ed eucarestia. I calvinisti riconoscono soltanto il battesimo.	La Chiesa ha il suo solo capo in Cristo. L'unica autorità è quella della Parola rivelata nelle Sacre Scritture. Ogni cristiano è sacerdote e i pastori, uomini e donne, hanno solo il compito di guidare le celebrazioni e i culti e possono sposarsi.
Anglicani	La teologia della	Ne riconoscono	La struttura gerarchica è

⁴⁰⁷ REL24: 196. Vedi anche PAOLO VI, *Ecclesiam suam*, 1964, n. 62; GIOVANNI PAOLO II, *Ut unum sint*, 1995, nn. 89, 95.

⁴⁰⁸ ITA01: 36. ITA20: 274-283.

⁴⁰⁹ REL29: 328.

	salvezza è simile a quella delle Chiese protestanti, dove si privilegia la fede in Dio che salva, piuttosto che le opere compiute dall'uomo.	soltanto due: il battesimo e l'eucarestia, ma danno anche valore ai riti che riguardano i sacramenti riconosciuti dai cattolici.	molto simile a quella della Chiesa cattolica, ma con un'autonomia delle singole comunità. L'arcivescovo di Canterbury è il primate, con funzione di semplice coordinatore delle Chiese. Al servizio ministeriale accedono uomini e donne, che possono sposarsi.
--	--	--	---

Tabella 81. Tabella comparativa.

I manuali in generale non si soffermano ad indagare le cause politiche, culturali o sociali che hanno portato alla Riforma protestante, ma si preoccupano, come nel caso di ITA04, 11e REL21, degli effetti e delle conseguenze che i presupposti teorici, filosofici e teologici della predicazione di Lutero, Calvino e Zwingli hanno avuto sulla storia, sull'antropologia, sulla politica, sull'economia dell'Occidente europeo, ed extraeuropeo⁴¹⁰. Altri autori si riferiscono alla Riforma di Lutero per sottolineare che le sue predicazione hanno scosso le coscienze europee del XVI secolo, hanno messo fine all'unità religiosa fondata sul cattolicesimo, ma soprattutto hanno prodotto effetti sulla religiosità europea dei secoli successivi e sulla stessa concezione della società. L'aspetto più significativo che viene portato all'attenzione degli studenti è l'accentuazione della dottrina della giustificazione, che ha rimesso al centro della teologia ma anche dell'antropologia la gratuità della salvezza operata da Gesù Cristo e ha ridimensionato la pretesa che l'uomo possa salvarsi da solo attraverso le opere⁴¹¹.

Riguardo alla diffusione della Riforma protestante si citano Zwingli e Calvino nella Ginevra del 1536⁴¹². ITA04 e REL13 riportano una specificazione riguardo al Movimento pentecostale carismatico, nato nel XX secolo. Si specifica che entrambi i movimenti sono centrati su Dio come Spirito, sulla sua azione e sui doni che elargisce a chi lo invoca⁴¹³. Alcuni manuali individuano nella riforma protestante il principale fattore di cambiamento della cultura laica rinascimentale⁴¹⁴. REL23 e 27 citato l'importante figura del teologo protestante Dietrich Bonhoeffer, riferendo l'attualità

⁴¹⁰ ITA04: 284-290. ITA11: 226-238; 307-309. REL21: 328-345.

⁴¹¹ REL04: 56-65. REL21: 344. REL26: 316-327. REL27: 19; 20. REL32: 123; 178-187. ITA04: 290-298. STO11: 314-327. Si veda anche R.H. BAINTON, 1960; G. FALCO - A. RICCARDI, 1986; G. FILORAMO - D. MENOZZI, (a cura di), 1995; G. FILORAMO - D. MENOZZI, (a cura di), 1997; G. BOUCHARD, 2003; M. LUTERO, 1978, pp. 162-177.

⁴¹² REL02: 67. REL05: 27-29. REL23: 237-238. REL26: 328-336. REL27: 21. ITA04: 30; 305. ITA20: 280-291. STO05: 67-68; 162-169. Si vedano anche M. LUTERO, 1984; P.E. SANTACIELLO, 1932; G. CALVINO, 1983, vol. II, p. 1101; C BOUCHARD, 1988; R. JOUVEMAL, (a cura di), 1969.

⁴¹³ REL13: 76. Riguardo gli anabattisti vedi ITA04: 300-302.

⁴¹⁴ REL19: 312. ITA20; 485-499. STO23; 187-189.

delle sue argomentazioni, oltre che alla somiglianza con i Padri della Chiesa e i pensatori cristiani dei primi secoli⁴¹⁵.

Per poter avere un quadro completo della ricca realtà ecclesiale del protestantesimo gli autori di REL25 menzionano anche altre Chiese libere che ad eccezione dei mennoniti, sono tutte nate dalla scissione dalle Chiese tradizionali della Riforma⁴¹⁶. Infatti, all'interno della Riforma protestante, lungo la storia, sono nate molte Chiese con diverse denominazioni. Vi appartengono infatti i pentecostali e le Chiese nate da correnti carismatiche, come i neo pentecostali. Viene riferito che il modello a cui si ispirano è la vitalità della Chiesa delle origini animata dallo Spirito nel giorno di Pentecoste⁴¹⁷. Si trovano descritti anche gli avventisti che professano il prossimo ritorno di Cristo come Messia e Salvatore⁴¹⁸. Altri manuali portano l'esempio dei battisti che hanno come unica norma la Bibbia e si attengono strettamente al principio comunitario o al movimento dei quaccheri che si caratterizza per la radicale testimonianza della nonviolenza⁴¹⁹. Di tutti questi movimenti il gruppo a cui viene riservata maggiore attenzione è la Chiesa valdese che nonostante varie persecuzioni a cui è stata sottoposta nei secoli, esiste tutt'ora e conta qualche decina di migliaia di fedeli, concentrati soprattutto in alcune valli alpine della provincia di Torino⁴²⁰.

Si riferisce la sua genesi al movimento pauperistico laicale detto dei Poveri di Lione, iniziato verso il 1170 da Valdo, un ricco mercante che si convertì alla povertà evangelica. Il Valdismo voleva realizzare un Cristianesimo radicale, per questo motivo nel 1532 le comunità valdesi della Francia e del Piemonte aderirono alla riforma calvinista e si staccarono definitivamente da Roma⁴²¹. Oltre ad indicare le numerose persecuzioni a cui furono sottoposti i fedeli valdesi, ITA20 e REL27 specificano che la Chiesa valdese ha mantenuto sempre stretti rapporti con le altre Chiese evangeliche ed è sempre stata in prima linea nell'impegno ecumenico. Riguardo ai rapporti con la Chiesa cattolica, si segnala un atteggiamento di apertura a partire dal Concilio Vaticano II, grazie in particolare all'azione del Segretariato Attività Ecumeniche⁴²².

Alla nascita della Chiesa anglicana legata alla Riforma nell'Inghilterra di Enrico VIII è riservato un ruolo minore. Un riferimento esplicito lo si ritrova riguardo alla Chiesa metodista che nasce all'interno dell'area anglicana a opera di John Wesley, che propose un risveglio religioso, un assiduo e metodico studio della Sacra Scrittura con il rifiuto della predestinazione a sostegno della giustificazione per fede anche se a questa deve seguire un impegno personale di santificazione⁴²³.

Diversamente dall'anglicanesimo al tema della Controriforma e Riforma cattolica è riservato un ruolo significativo. REL27, ITA18 e 20, ad esempio, riferiscono che alla sfida della Riforma protestante, la chiesa cattolica rispose con una forte mobilita-

⁴¹⁵ REL23: 229. REL27: 100-104. Si veda anche D. BONHOEFFER, 1979.

⁴¹⁶ REL08: 118. REL26: 340; 552-554. Si veda anche M. INTROVIGNE, 1998, p. 68.

⁴¹⁷ REL25: 294.

⁴¹⁸ REL25: 295.

⁴¹⁹ REL25: 280-293. REL26: 341-342. REL27: 105. Si veda anche F. PIERINI, 2000; A. GOUNELLE, 2000; M. GNOCCHI - M. MARCOCCHI, 2000; FIORE, 1994; G. GRANT, 2000; A. GOUNELLE, 2000; K. BARTH, 1990, p. 87; M. INTROVIGNE, 1998, p. 68.

⁴²⁰ STO05: 33-38; 68. ITA20: 81.

⁴²¹ STO02: 107. ITA04: 101-126; 183. REL13: 66-75. Si veda anche G. BOUCHARD, 1988.

⁴²² ITA20: 330. REL27: 22.

⁴²³ REL02: 67. REL26: 336. REL24: 213-214. REL26: 338-339. REL27: 23. ITA20: 340-345. ITA04: 303-308. Si veda anche G. FILORAMO, (a cura di), 1995; M. INTROVIGNE, 1998, p. 68 riguardo alle ordinazioni anglicane; F. PIEBINI, 2000, pp. 76-77.

zione denominata appunto Controriforma, tesa a combattere l'eresia luterana, cui si accompagnò anche uno sforzo di autoriforma della chiesa individuabile nella Riforma cattolica. Questi aspetti sarebbero quindi strettamente intrecciati, soprattutto in conseguenza del prevalere, nella chiesa di Roma, delle posizioni più intransigenti⁴²⁴.

Altri manuali individuano nel Concilio di Trento l'inizio dell'età della Controriforma. Per contrastare la diffusione della Riforma protestante, la Chiesa attua infatti una vasta alfabetizzazione del popolo e, al contempo, tenta di riprendere il controllo di tutte le attività culturali⁴²⁵. Altre due importanti iniziative che vengono istituite sono la Congregazione dell'indice dei libri proibiti e la Congregazione del Sant'Uffizio che, attraverso uno speciale tribunale, giudicava coloro che erano accusati di eresia⁴²⁶.

STO05, ITA01 e 04 riportano l'attenzione degli studenti sul fatto che non solo gli uomini di fede protestante desideravano un rinnovamento, ma anche molti cattolici aspiravano a una sua maggiore fedeltà al Vangelo. Secondo gli autori, due erano i punti principali che stavano loro a cuore: "che il clero abbandonasse i troppi interessi terreni e ritornasse a una condotta più ispirata ai valori religiosi e che la Chiesa mostrasse una particolare attenzione verso i deboli e gli emarginati dalla società, attraverso la creazione di ospedali, ospizi, case per orfani e poveri"⁴²⁷. In questo contesto viene descritto anche il nascere di alcuni nuovi ordini religiosi cattolici e movimenti popolari, che nacquero forse per reazione a Lutero, che aveva condannato e abolito la vita monastica. Tra gli altri furono particolarmente importanti per la loro azione di lotta al protestantesimo i cappuccini, desiderosi di tornare alla purezza della primitiva regola di San Francesco⁴²⁸.

ITA04 riporta anche una riflessione sull'etica protestante, affermando che essa è molto differenziata in ragione degli stessi principi che la ispirano. Si afferma soprattutto la responsabilità personale intesa come libera scelta della coscienza illuminata dalla Parola di Dio. Alla generale affermazione della vita come bene fondamentale seguono riflessioni diverse ispirate e fondate su varie prospettive interpretative. Vi sono teologi che sottolineano il principio dell'autodeterminazione della donna; altri ricordano come il problema non sia quello del rispetto della vita umana, ma sia di capire a quali condizioni una vita valga la pena di essere vissuta. Il criterio discriminante quindi è individuato nell'autocoscienza⁴²⁹.

Molti manuali si soffermano sulle questioni ancora aperte, fra cui le relazioni tra Sacra Scrittura, suprema autorità in materia di fede, e la sacra Tradizione, indispensabile interpretazione della Parola di Dio; l'eucaristia, sacramento del Corpo e del Sangue di Cristo, offerta di lode al Padre, memoriale sacrificale e presenza reale di Cristo, effusione santificatrice dello Spirito Santo; il sacramento dell'ordine sacro per il triplice ministero dell'episcopato, del presbiterato e del diaconato⁴³⁰; il Magistero

⁴²⁴ ITA18: 438-444. ITA20: 333. REL27: 24-29. H. JEDIN, 1972, pp. 513-514.

⁴²⁵ ITA01: 37-42. ITA04: 245. ITA10: 313-326. REL13: 76-77. REL14: 154. STO02: 116.

⁴²⁶ ITA04: 311-320. ITA20: 348-361. REL26: 345-350.

⁴²⁷ STO05: 170. Vedi anche STO05: 171-172. ITA01: 18. ITA04: 309.

⁴²⁸ ITA04: 310; 428-432. REL24: 205.

⁴²⁹ ITA04: 432. REL25: 414. Si veda anche W. BEACH, 1995.

⁴³⁰ REL25: 249. Riguardo all'ordinazione sacerdotale alle donne, viene segnalata la posizione ufficiale della Chiesa cattolica. Si citano a riguardo il documento della Congregazione per la dottrina della fede, *Iter insigniores* sulla questione della ammissibilità delle donne al sacerdozio ministeriale, la *Mulieris Dignitatem* di GIOVANNI PAOLO II, 15 agosto 1988, n. 26 e in forma solenne e

della Chiesa, affidato al papa e ai vescovi in comunione con lui, inteso come responsabilità e autorità a nome di Cristo, per l'insegnamento e la salvaguardia della fede; la Vergine Maria, Madre di Dio e icona della Chiesa, Madre spirituale che intercede per i discepoli di Cristo e tutta l'umanità⁴³¹.

REL23 invita anche gli studenti a riconoscere le risorse delle Chiese, prima fra queste, la stessa diversità che nasconde profonde e illimitate ricchezze come per esempio l'essenza della fede che è il patrimonio comune a tutti⁴³². A riguardo altri manuali fatto, altresì, notare che, tali diversità non possono far dimenticare le differenze, le lontananze, i motivi stessi delle divisioni, non riconducibili solo a fattori storico culturali, ma anche psicologici o politici. Le diversità, infatti, restano ed è bene conoscerle ed evidenziarle, per non andare incontro a una sorta di irenismo teologico che annulla il valore della verità⁴³³.

Letteratura e cristianesimo

Il percorso religione e letteratura riveste soprattutto nei manuali di italiano e religione, un ruolo di rilievo. L'autore citato è Dante Alighieri con la Divina Commedia⁴³⁴. Come già anticipato nel paragrafo precedente, i manuali riferiscono che, alla base del pensiero di Dante sta la visione religiosa della realtà, che conferisce unita a tutti i fenomeni. Da tale visione dipende una concezione della storia come rivelazione progressiva e lineare delle verità cristiane: l'incarnazione di Cristo divide in due la storia dell'uomo, separando la fase pagana da quella cristiana⁴³⁵.

Come nel caso di REL20 vi è poi Francesco d'Assisi, del quale viene riferito il contesto storico letterario, il contributo dato alla diffusione della lingua volgare, le esigenze di rinnovamento spirituale e la sottolineatura in ogni aspetto della vita della dimensione religiosa⁴³⁶. Oltre ai promessi sposi di Alessandro Manzoni, dove vera protagonista è la Divina Provvidenza, che non abbandona mai gli uomini viene richiamata anche la concezione che Machiavelli ha della religione come mezzo efficace per l'educazione e la civilizzazione dei popoli, in quanto propone valori in cui credere e addita modelli di comportamento da seguire⁴³⁷.

definitiva la lettera Apostolica, sempre di GIOVANNI PAOLO II, *Ordinatio Sacerdotalis*, 22 maggio 1995, in cui si precisa che "la Chiesa non ha in alcun modo la facoltà di conferire alle donne l'ordinazione sacerdotale, infatti, per quanto riguarda i sacramenti e la fede, la Chiesa non può cambiare volontà di Cristo e quando la tradizione concorda con il volere di Cristo, essa assume valore normativo" cfr. REL25: 250.

⁴³¹ REL23: 310; 312. REL24: 203-216. REL25: 281-285. Si veda anche Pontificio Consiglio per la promozione dell'unità dei cristiani / Federazione Luterana Mondiale, 1999, n. 22, 23, pp. 14-21; V. VINAY, 1970, p. 19; P. RICCA - G. TOURN, 1998, pp. 47-48; A. GOUNELLE, 2000, p. 29; C. MOLARI, 1999, p. 53; A. GOUNELLE, 1970, pp. 17-18; C. MIEGGE, 1970, pp. 11-15; C. FIORE, 1994, pp. 32-33; G. GIRADET, 2000, pp. 32-34; A. GOUNELLE, pp. 47-48; J. LENZENWEGGER et al. 1995, pp. 458-459; V. VINAY, 1970.

⁴³² REL23: 309.

⁴³³ REL23: 308. REL27; 107. REL32; 348. G. MARCHESI, 1999, IV, 1999.

⁴³⁴ ITA10; 547-557. ITA20: 454-461; 481. ITA23: 174. REL20: 53-54. REL25; 366-370. REL26; 351-354.

⁴³⁵ ITA18; 120; 161; 294-295. ITA20; 277-292; 327; 394; 411-429; 508; 524; 567. ITA21; 66-67. Si veda anche S. SINGLETON, 1978. E. AUERBACH, 1963, p.167-175.

⁴³⁶ ITA22: 56-60.

⁴³⁷ REL20: 55-56.

Fra i maestri del XX secolo viene citato Giuseppe Ungheretti che nelle sue opere lascia trasparire un comportamento profondamente cristiano e di attaccamento al valore della preghiera.⁴³⁸ Agli studenti viene offerto anche uno spunto per la costruzione di un percorso fra religione e letteratura moderna, assumendo come punto centrale il modo di porsi di tre autori di fronte alla figura di Gesù Cristo: Fëdor Dostoevskij con Gesù Cristo epifania di Dio; Friedrich Dürrenmatt con il grottesco e Dio e Michail Bulgakov con Pilato, diavolo ed essoterismo. Gli autori scelti sono espressione di modalità e registi differenti che in modo paradigmatico incarnano e rappresentano diverse sensibilità dell'uomo moderno di vedere e concepire la figura di Gesù di Nazareth⁴³⁹.

ITA23 e REL29 riferiscono del tema dell'amicizia fra i giovani paragonandola a una religione. A riguardo si cita il celebre scrittore latino Cicerone, il quale sosteneva che senza virtù non c'è amicizia; al capitolo XXVIII dei Saggi del filosofo Montaigne, che riteneva l'amicizia il prodotto più specifico della nostra libera volontà e al libro del Siracide (6,5 17) che descrive i vari tipi di amici. Gli autori dei manuali definiscono l'amicizia "una religione senza Dio né Giudizio finale, una religione che non è estranea all'amore, dove non ci sono prescrizioni e i legami sono necessari e rari"⁴⁴⁰. Anche in ITA23 l'amicizia viene rappresentata come una forma di amore, come un sentimento delicato e complesso che si forma un poco alla volta. Questa forma di amore che non esita a essere definita "religione" è uno stato affettivo molto importante per la persona e la società. In questi termini, l'amicizia, a causa dell'intensità del suo sentimento si connota come una forma etica⁴⁴¹.

Le altre religioni e l'importanza del loro rispetto

La religione islamica

Riguardo all'islam i manuali riferiscono numerose descrizioni biografiche su Maometto di cui non si usa mai il suo vero nome Mohammed. Di lui si riporta l'immagine di profeta che è stato chiamato a completare l'opera di altri grandi uomini del passato, ritenuti anch'essi, profeti, come Adamo, Noè, Abramo, Ismaele, Isacco, Giacobbe, Mosè, Salomone, Davide e Gesù. Maometto viene quindi indicato come il sigillo definitivo, l'universale e l'ultimo dei profeti⁴⁴². Fra i profeti che hanno preceduto Maometto diversi manuali indicano come preminente la figura di Abramo.

Viene ricordato che lo stesso Corano delinea un'immagine straordinaria di Abramo, egli è un esempio di dedizione sconfinata a Dio, la sua fede un prototipo dell'Islam. In questi termini Abramo è stato per l'Islam il primo *hanid*, cioè il puro credente monoteista⁴⁴³. REL25 e 29 riferiscono che l'islam nacque a causa della mancata fedeltà delle comunità ebraiche e cristiane che non seppero mantenersi fe-

⁴³⁸ REL20: 57-58. ITA22: 61.

⁴³⁹ REL19: 316-315. REL25: 381. REL27: 116-121. Si veda anche F. CASTELLI, 1991, p. 23.

⁴⁴⁰ REL29: 505.

⁴⁴¹ ITA23: 146.

⁴⁴² REL08: 68-71. REL13: 8-10. REL18: 26-27. Si veda anche P. MARI, 1999. A. DE MELLO, 1987, p. 49.

⁴⁴³ ITA04: 5. STO04: 97. REL18: 81. REL21: 427; 438. Si veda anche F. MEMISSI, 1992a; F. MEMISSI, 1992b.

deli ai messaggi dei loro fondatori⁴⁴⁴. Si specifica altresì che l'esperienza religiosa degli ebrei e anche quella più tarda del cristianesimo compare in più punti nel testo sacro musulmano⁴⁴⁵.

REL26 definisce l'islam come una religione monoteistica, che ritiene Allah l'unico Dio, capace di ergersi giudice assoluto e potente, ma al tempo stesso benevolo e paziente. Gli autori sottolineano, infatti, che tutte le surre coraniche tranne una iniziano così: "Nel nome di Allah, clemente e misericordioso"⁴⁴⁶. REL26 e 29 sottolineano che il buon musulmano è colui che si sottomette totalmente alla volontà di Allah⁴⁴⁷. Si riferisce anche che se il fedele trasgredisce la legge divina, i suoi peccati sono considerati secondo il criterio di grandi o piccole colpe. Diversi manuali annoverano tra le prime, oltre ovviamente all'infedeltà e le offese al profeta, anche l'adulterio, l'omicidio, l'usura, il ricorso alla magia e il consumo di bevande alcoliche⁴⁴⁸.

STO21, REL03 e 21 oltre alla preghiera, che deve essere recitata in casa o nelle mosche, sottolineano l'importanza che riveste il mese di digiuno che ogni musulmano deve rispettare. Questo precetto non corrisponde a un qualunque momento di astinenza e di preghiera, ma un tempo intensissimo contrassegnato non solo dal rigore alimentare, che tuttavia è un elemento non secondario, ma da una serie di proibizioni, che intendono far sentire il musulmano partecipe della comunità a cui appartiene e sottomesso totalmente alla volontà di Allah⁴⁴⁹. STO25 si sofferma particolarmente sulla questione dell'applicazione della sharia nei Paesi islamici tradizionalisti, dalla discriminazione delle donne, a pene che destano raccapriccio, come la morte per lapidazione, che portano a conseguenze inaccettabili per il resto del mondo di oggi. Riguardo al tema correlato della schiavitù viene portato l'esempio della Repubblica islamica della Mauritania⁴⁵⁰ con la specificazione che nell'islam la legge precede

⁴⁴⁴ REL25: 57. REL29: 482-494.

⁴⁴⁵ REL03: 95. STO25: 243-248. C. CAHEN, 1969, pp. 1; 13-18.

⁴⁴⁶ REL26: 362-365; 385-388. REL27: 33. Cfr. anche E. PACE - P. STEFANI, 2000; E. DONI, 1995; M.M. MORENO, (a cura di), 1967.

⁴⁴⁷ REL25: 58-64. REL29: 388-393. Si vedano anche le voci "I sunniti e gli sciiti." "I sunniti." "Islam", in *Enciclopedia delle religioni*, Garzanti, Milano 1997; M. BORMANS, 1993; F. PEIRONE, 1981; M. RUTHVEN, 2007. G. FILORAMO, 1996; GARIR AL TABARI, 1992.

⁴⁴⁸ REL03: 85; 95-97. REL04: 42; 49-50. REL05: 44-45. REL08: 67-68. REL19: 127. REL21: 426. REL26: 366-372. REL29: 1; 396; 435-436; 479-480. STO10: 182-193. STO11: 315-318. STO21: 120-121; 124; 126; 178; 180; 184; GEO01: 155; 160. GEO05: 99. ITA18: 22; 23. ITA20: 48; 50; 52. Si vedano anche M. PLESSNER, 1996, A. BEN FURA, 1999, pp.45-46; Z. SARDARA - Z. ABRASA - A. MALIK, 1995, p. 39; H. LAOUST, 1990; A. BAUSANI, 1995; Parole ereditate. Sciiti e sunniti. M. JARIR AL TABARI, 1997.

⁴⁴⁹ REL03: 86. REL27: 34-35; 37. STO21: 115. Si vedano anche G. BURRINI - A. GALLERANO, (a cura di), 1998, p. 336; F. PEIRONE, 1981, pp. 15-16.

⁴⁵⁰ STO25: 252-253; 270-284. REL26 ricorda che l'incompatibilità della sharia con i principi occidentali della democrazia e della laicità dello Stato è stata fermamente sancita nel 2001 dalla Corte europea dei Diritti dell'uomo. Si specifica, altresì, che in Europa, del resto, la stragrande maggioranza dei musulmani accetta di conciliare il rispetto dei precetti religiosi islamici con l'obbedienza alle leggi dello Stato che li ospita REL26: 369-370. Si vedano anche, A. PACINI, (a cura di), 1995; G. FILORAMO, et al., 1998. Riguardo alle traduzioni del Corano in italiano consultate si segnalano H.R. PICCARDO, 2002; M. MORENO, 1971; L. BONELLI, 1976; F. PEIRONE, 1980; C.M. GUZZETTI, 2008; A. BAUSANI, 1994; G. MANDEL, 2004; S. SCARANARI, INTROVI-GNE, 1998, p. 68.

la teologia⁴⁵¹. Per i mussulmani l'aspetto più rilevante, in questa concezione, è la forte interdipendenza fra la dimensione religiosa e quella politico sociale⁴⁵².

ITA03, REL05 e STO10 riguardo all'obbligo di indossare il velo per le donne di fede musulmana specificano che non è esplicitamente prescritto dal Corano che, riguardo all'abbigliamento femminile, raccomanda solo di coprire le parti intime e il petto con uno scialle. Agli studenti viene fatto notare che l'obbligo del velo, che attualmente caratterizza alcuni stati islamici, non affonderebbe le sue radici nella storia religiosa, ma in quella del costume, né tantomeno fu Maometto a introdurre il velo in Arabia, poiché sin dall'epoca preislamica, era indossato dalle donne di rango elevato e vietato alle donne di umili condizioni, schiave, prostitute e donne senza famiglia⁴⁵³.

GEO02 e REL 29 riferendosi alla diffusione odierna dell'islam, fanno notare come alcuni milioni di musulmani vivono nella penisola balcanica, in particolar modo nella Serbia, Bosnia Erzegovina, Albania, Macedonia, Turchia e in tutti i Paesi, dove sono presenti i migranti asiatici e africani. Si specifica, altresì, di come l'islam in Europa e quindi anche in Italia sia diventato la seconda religione per numero di praticanti⁴⁵⁴.

ITA20 e REL24 pongono all'attenzione degli studenti anche il tema della tolleranza religiosa nel mondo islamico. Si argomenta a riguardo che nel corso della storia i musulmani non forzarono alla conversione quelli che essi consideravano i popoli del libro, ovvero gli ebrei e i cristiani che partecipavano, anche se imperfettamente, a una medesima rivelazione⁴⁵⁵. REL25 specifica a riguardo che la dottrina musulmana in rapporto al cristianesimo afferma una rigorosa e assoluta unicità di Dio, condannando la fede nella Trinità dei cristiani come un triteismo. Gli autori, molto probabilmente nel tentativo di mostrare agli studenti l'importanza di una corretta conoscenza delle religioni, riferiscono che Muhammad, in seguito al contatto con i cristiani, non aveva ricevuto una presentazione corretta del monoteismo cristiano, da qui deriverebbero le sue affermazioni sulla Trinità cristiana⁴⁵⁶. Non mancano in ogni caso le segnalazioni sui punti in comune tra cristiani e musulmani, come negli esempi dell'adorazione nell'unico Dio, vivente e sussistente, misericordioso e onnipotente, creatore del cielo e della Terra, che ha parlato agli uomini, del comune riferimento all'esempio di Abramo e alla venerazione nella Madre di Gesù, la Vergine Maria, che viene invocata con devozione⁴⁵⁷.

Anche il tema dell'Islam in rapporto con le altre religioni è preso in considerazione dai manuali, come nel caso ad esempio di REL10. A partire dal fatto che i musulmani considerano l'Islam come l'unica religione valida, o meglio, la religione della verità, da un punto di vista pratico e sociale, gli autori segnalano la possibilità di due opposti atteggiamenti, quello intransigente che afferma la necessità del combattere

⁴⁵¹ REL26: 373-384. Si vedano anche, A. BAUSANI, 1995; E. PACE - P. STEFANI, 2000.

⁴⁵² STO21: 116-134.

⁴⁵³ STO10: 188-189. REL05: 25. ITA03: 35-48.

⁴⁵⁴ GEO01: 71; 143. REL29: 399-419.

⁴⁵⁵ GEO01: 149. ITA20: 51-60. REL24: 74-76. Si vedano anche A. FARABI, 1974; NEGRI, 2000, pp. 63-64; L. GARDET, pp. 307-308; S. BALIC, 1985, p. 27; P. ROSSANO, 1988, p. 33; C. FIORE, 1992, p. 24 e M. BORRMANS, 1993, pp. 29-30.

⁴⁵⁶ REL25: 193-195. M. BORRMANS. L. LORENZETTI, 1994.

⁴⁵⁷ REL03; 85-86; REL10: 132-139; 141-142; 145. REL22: 378. ITA20: 37. Si vedano anche Concilio Ecumenico Vaticano II, *Nostra Aetate*, 1965, n. 3; R. BULLIET, 2005; HANS KÜNG, 2005.

coloro che rifiutano la fede, affinché il culto sia reso solo a Dio e il secondo più dialogante, che si basa sulla surra 2, in cui si afferma che nessuno può essere costretto a seguire una religione. Due diverse sensibilità e convincimenti che nella storia sono stati diversamente applicati a seconda delle circostanze.

La religione ebraica

Al tema della religione ebraica i manuali riservano un ruolo molto ampio. Rispetto, ad esempio, alle idee e alla cultura ebraica si sottolinea anzitutto che il Messia deve ancora giungere e che gli uomini di fronte a Dio sono tutti uguali. L'ebraismo viene definito come un sistema di vita in cui per ogni circostanza e situazione sono previsti comportamenti precisi ai quali attenersi. Fonte privilegiata di queste indicazioni è la Torah, la legge ebraica, che stabilisce con chiarezza quali sono le azioni giuste da compiere, ma non prescrive in maniera chiara quali sono le idee a cui bisogna aderire. Il dio degli Ebrei viene presentato come una divinità assolutamente rituale e morale. Secondo gli autori, l'evento fondamentale dell'antichità che segna radicalmente gli Ebrei è stato la riduzione in schiavitù in Babilonia. Da quel momento, nel VI secolo a.C., è iniziato così il dramma della diaspora: un numero sempre più grande di Ebrei, cioè, si è trovato a vivere lontano dalla patria d'origine⁴⁵⁸.

I temi tipici dell'ebraismo che vengono collegati alla figura di Abramo, sono rispettivamente: la coscienza di sé, dell'identità, intesa come rottura definitiva con tutto quello che precede e la ricerca continua espressa dalla metafora del cammino⁴⁵⁹. In questo senso Abramo rappresenta il punto di contatto fra ebrei, cristiani e musulmani che lo considerano il padre della fede monoteista, colui al quale Dio si è rivolto chiedendogli di aderire a un suo progetto⁴⁶⁰.

Numerosi manuali di diversa disciplina si riferiscono a Gerusalemme definendola un simbolo sacro, non solo per gli ebrei, che vi collocano il centro della loro identità religiosa, ma anche per i musulmani, e per i cristiani. I primi perché la considerano la terza città santa dell'islam, dopo la Mecca e Medina, perché da quella rocca Maometto salì al cielo per avere la rivelazione, i secondi, essendo la città dove Gesù visse e morì⁴⁶¹. Numerosi i riferimenti, come nel caso di REL29, al libro sacro degli ebrei, la Bibbia. Anche in questo caso, si segnala il punto comune del testo sacro fra ebrei e cristiani⁴⁶². Altri manuali tengono a precisare che la Chiesa cattolica è consapevole che non si può comprendere pienamente la figura di Cristo se la si sradica da Israele⁴⁶³. La relazione del popolo ebraico con la Chiesa cattolica sarebbe quindi diversa da quella che condivide con ogni altra religione⁴⁶⁴. A riguardo vengono riferite anche le parole di Giovanni Paolo II quando riferisce che "la religione ebraica non ci

⁴⁵⁸ REL04: 36. REL26: 145. STO09: 96-97. STO11: 293-303. STO15: 506-507. STO23: 135-139. Per quanto concerne il tema della diaspora in rapporto all'identità ebraica si veda STO15: 508-514. STO24: 20; 50-51.

⁴⁵⁹ REL29: 370-375.

⁴⁶⁰ REL21: 406-407. REL25: 95-101. ITA11: 202-204. Si vedano anche BENEDETTO XVI, 2005a

⁴⁶¹ STO17: 213.

⁴⁶² REL29: 376-381; 383-384.

⁴⁶³ REL05: 40-41. REL08: 62-66. REL13: 4-5. REL16: 60-61. STO25: 108-109. Si veda anche B. FORTE, 1981, p 67.

⁴⁶⁴ REL21: 155-156. Si veda anche della Commissione per i Rapporti Religiosi con l'Ebraismo, 1998.

è estrinseca ma, in un certo qual modo, è intrinseca alla religione cattolica. Abbiamo quindi verso di essa dei rapporti che non abbiamo con nessun'altra religione. Siete i nostri fratelli prediletti e, in un certo modo, si potrebbe dire i nostri fratelli maggiori⁴⁶⁵.

GEO05, STO11 e REL26 dedicato anche uno spazio alle principali festività ebraiche indicando il giorno del sabato; i due giorni del capodanno, fine agosto, inizio settembre; il giorno del Kippur, l'espiazione dieci giorni dopo il capodanno; i sette giorni della festa delle Capanne o dei Tabernacoli, cinque giorni dopo il Kippur; gli otto giorni della festa delle Luci, tra fine novembre inizio dicembre e i sette giorni della Pasqua tra marzo e aprile⁴⁶⁶.

Per presentare una sintesi dei contenuti fondamentali della fede ebraica vengono riportate anche le affermazioni del filosofo Mosè Maimonide, vissuto nella seconda metà del XII secolo d.C.: "1. Credo con fede assoluta che il Creatore, benedetto sia il suo nome, è il Creatore e la guida di tutto ciò che è stato creato, e che Egli solo ha fatto, fa e farà tutte le cose. 2. Credo [...] che il Creatore, [...] è una unità, e che non vi è altra unità simile alla sua, e che Egli solo è il nostro Dio che era, è e sarà. 3. Credo [...] che il Creatore, [...] è incorporeo, che è libero da ogni accidente corporeo e che non ha nessuna forma. 4. Credo [...] che il Creatore, [...] è il primo e l'ultimo. 5. Credo [...] che il Creatore, [...] e solo Lui sia giusto pregare e che non è giusto pregare nessun altro all'infuori di Lui. 6. Credo [...] che tutte le parole dei profeti sono vere. 7. Credo [...] che la profezia di Mosè, il nostro maestro, la pace sia su di lui, era vera e che egli era il capo dei profeti, sia di quelli che vennero prima di lui che di quelli che lo seguirono. 8. Credo [...] che l'intera Torah ora nelle nostre mani è quella che fu data a Mosè, il nostro maestro, che la pace sia su di lui. 9. Credo [...] che questa Torah non verrà cambiata e che mai ci sarà un'altra Torah da parte del Creatore, benedetto sia il suo nome 10. Credo [...] che il Creatore, benedetto sia il suo nome, conosca tutte le azioni degli uomini e tutti i loro pensieri, come è detto: Egli vede nei cuori, capisce tutte le loro azioni⁴⁶⁷.

La Bibbia

I manuali, come nel caso di REL22, riferiscono che la Bibbia è anzitutto una raccolta di libri religiosi che narrano la storia e la memoria di un dialogo tra un popolo e il suo Dio, un Dio che parla attraverso gli accadimenti storici, i fatti, ma anche attraverso dei mediatori da lui scelti sino a coinvolgimento concreto con l'umanità facen-

⁴⁶⁵ REL25: 100-101. REL26: 152-153. Si vedano anche GIOVANNI PAOLO II, 1986a. A ciò si aggiungano le parole indirizzate alla comunità ebraica da papa BENEDETTO XVI, il 19 agosto 2005 a Colonia; Dichiarazione *Nostra aetate* del Concilio Ecumenico Vaticano II; G. COTTIER, 1997, pp. 20-53.

⁴⁶⁶ GEO05: 137. STO11: 300. REL26: 146-151. Si veda anche E TOAFF, 1985. N. SOLOMON, 1999.

⁴⁶⁷ REL25: 93. Si veda anche R.A. ROSENBERG, 1994. Riguardo al tema del matrimonio e del funerale, le prescrizioni alimentari e l'abitazione cfr. REL25: 94. REL26: 139-144. Si veda anche P. STEFANI, 2006. Per il credo degli ebrei N. SOLOMON, 2008. Per le attività interdisciplinari proposte agli studenti: approfondimento con le materie umanistiche di alcuni aspetti a partire dai testi della Bibbia si veda REL11: 125 e P. STEFANI, 2003. Anche in S. BOCCHINI, 2004, , si possono trovare spunti per un approfondimento interdisciplinare. Cfr. A. STEGEMANN, 1997; E GARCIA MARTINEZ, 1996.

dosi uomo⁴⁶⁸. La Bibbia viene definita anche come documento culturale, che nasce all'interno di una determinata cultura ed è per questa anch'essa una fonte. In particolare REL12, 18 e 22 si riferiscono ai duemila anni di storia del Cristianesimo che rappresentano una eloquente testimonianza di quanto la Bibbia abbia plasmato i secoli della storia dell'Europa e abbia contribuito a conferire alla civiltà occidentale il suo volto e la sua personalità, attraverso un insieme di rappresentazioni, comportamenti e valori, di cui essa è la sorgente. In altre parole, guardando al lato sapienziale della Bibbia appare evidente che è anche un libro di cultura che ha influenzato l'arte, la letteratura, la musica, la filosofia, la scultura, l'architettura, la pittura e la stessa storia europea⁴⁶⁹. La Bibbia, in questo senso, costituirebbe “un documento motivante da cui si trae il senso dell'esistere, del vivere, del morire, il dramma della sofferenza sia personale che comunitaria, dei fatti tramandati oralmente divenuti prima tradizione di un popolo e poi patrimonio dell'umanità”⁴⁷⁰.

REL19 e 24 fanno osservare agli studenti che molte volte nel corso dei loro studi hanno incontrato tantissimi autori che, nelle loro opere hanno fatto riferimento a Dio e alla religione. Si cita anzitutto l'Iliade e l'Odissea, con gli déi protagonisti del racconto insieme agli esseri umani. Si ricorda la Divina Commedia, in cui Dante a partire dalla verità biblica della vita dopo la morte e del giudizio divino articola tutta la sua opera, Manzoni con I promessi sposi, ma non solo, la favola di Pinocchio in cui vengono riportati riferimenti biblici con contenuti esplicitamente religiosi⁴⁷¹, ma anche autori come Milton, Racine, Vigny, Byron, La Fontaine, Claudel e Giraudoux⁴⁷², che negli scritti riflettono direttamente o rielaborano l'insegnamento biblico⁴⁷². Anche la filosofia, nella ricerca di una spiegazione profonda dell'esistenza del mondo e dell'uomo, ha dovuto confrontarsi con concetti che derivano dalla Bibbia, per approfondirli e spiegarli razionalmente o per contrapporsi a essi; in ogni caso⁴⁷³.

Secondo altri manuali se non si conosce la Bibbia non è possibile capire la storia dell'arte europea perché fino al XIX secolo, infatti è da essa che sostanzialmente hanno preso spunto gli artisti per le loro opere figurative. Vengono riportati gli esempi delle opere di grandi maestri e artisti, che illustrano figure o scene bibliche come Davide e Golia, Susanna al bagno, le nozze di Cana, la figura di Maria Maddalena, il Giudizio universale di Michelangelo, il diluvio universale, Adamo ed Eva, la

⁴⁶⁸ REL22: 76-77.

⁴⁶⁹ REL12: 78.

⁴⁷⁰ REL18: 43. Si veda anche REL22: 78; 140.

⁴⁷¹ REL19: 259. Cfr. il, di C. COLLODI, 2002, capitolo XV pp. 90 - 91, pp. 247-264.

⁴⁷² REL19: 260-261; 265-266. ITA06 e REL12 riferiscono anche altri scrittori e poeti le cui opere hanno trovato nella Bibbia l'ispirazione. Nel Duecento, S. Francesco d'Assisi e Jacopone da Todi; nel Quattrocento, Belcari, Girolamo Savonarola, Lucrezia Tornabuoni, nel Cinquecento, Pietro Aretino, Torquato Tasso; nel Seicento, Ferrante Pallavicini; nel Settecento, Pietro Tassio, Vittorio Alfieri; nell'Ottocento, Ugo Foscolo, Giacomo Leopardi, Alessandro Manzoni, Antonio Rosmini; nel Novecento, Ignazio Silone, Giovanni Papini, Mario Pomilio e Clemente Rebora. Si veda anche U. ECO, 1980, p. 19; A. M. PELLETIER, 1999, pp. 5-6. ITA 06; 3. REL12: 77.

⁴⁷³ REL24: 93. A riguardo sempre REL21 riporta la considerazione di Kant quando affermava che “il Vangelo è la fonte da cui è scaturita la nostra civiltà”, o di Nietzsche “sopprimete il cristianesimo, e sopprimerete l'Europa. I valori biblici non sono patrimonio solo dei credenti, ma sono un'eredità culturale e spirituale di tutti”. E ancora il poeta inglese Eliot che affermava “un europeo può anche non essere credente, tuttavia quel che dice e quel che fa scaturisce dalla cultura cristiana di cui è erede. La Bibbia ha costruito ed educato la cultura europea per vari aspetti. I valori migliori che distinguono il progresso culturale europeo e costituiscono l'identità dell'Europa vengono dalla Bibbia” REL21: 34.

torre di Babele, Abramo, Mosè, il figliol prodigo e l'Ultima Cena⁴⁷⁴. REL19 invita gli studenti vengono a guardare con un occhio maggiormente attento alla significatività delle opere d'arte presenti nelle città, nei musei, nelle chiese, nelle pinacoteche, negli affreschi, nelle icone, nei mosaici, nei quadri e anche nei libri; per raggiungere questo obiettivo vengono invitati a riappropriarsi delle proprie radici culturali per riconoscere il riferimento teologico e biblico a cui ciascuna opera rimanda⁴⁷⁵.

Nella trattazione della Bibbia i manuali assumono spesso, come nel caso di REL26, un punto di vista cristiano cattolico. Riguardo ai rapporti tra la religione cristiana e le altre religioni si riportano all'attenzione alcuni riferimenti biblici a prescindere dalle diverse opzioni teologiche. La pista principale che viene suggerita si concentra anzitutto sul concetto fondamentale dell'Alleanza che illustra il rapporto tra l'uomo e Dio⁴⁷⁶. Una seconda pista indicata è quella tracciata da una serie di figure che possono essere definite come santi pagani, Abele, Enoch, Noè, Giobbe, Melchisedek, Lot e la Regina di Saba. Un'ultima traccia è quella della prospettiva universale della salvezza, in particolar modo la vocazione di Israele di annunciare il Dio vivente a tutte le nazioni⁴⁷⁷.

Volendo sintetizzare i riferimenti che i manuali attribuiscono al contributo che la Bibbia ha fornito alla formazione della civiltà e del pensiero europeo, si possono individuare alcune idee di fondo. Ad esempio REL24, pone la Bibbia all'origine del concetto di dignità della persona umana, insieme ai valori come la difesa della vita, la libertà, la giustizia, l'uguaglianza, la fratellanza e la solidarietà⁴⁷⁸.

Per questa ragione gli studenti vengono invitati a studiare la Bibbia e il contributo che essa ha dato alla formazione della civiltà e del pensiero europeo poiché la concezione biblica dell'uomo ha permesso agli europei di sviluppare un alto concetto della dignità della persona, che resta un valore essenziale anche per quelli che non aderiscono a una fede religiosa⁴⁷⁹. Numerosi sono i riferimenti, come nel caso di REL29 e 32, che attribuiscono un alto valore alla risposta biblica riguardo il mistero dell'esistenza dell'uomo⁴⁸⁰. REL23 sempre seguendo il tema culturale dei testi sacri

⁴⁷⁴ REL12: 89-94.

⁴⁷⁵ REL19: 256-258. Vedi anche GIOVANNI PAOLO II, "Lettera agli artisti", 4 Aprile 1999, pp. 6-12.

⁴⁷⁶ Lv 26, 12 Gen 9; Gen 6, 18; Gen 9, 13.

⁴⁷⁷ REL26: 104.

⁴⁷⁸ REL24: 93. REL25 si riferisce anche all'insegnamento del rispetto della dignità della donna, alle grandi figure femminili presenti nella storia dell'Antico Testamento, alla dignità di Maria di Nazareth e all'atteggiamento di Gesù verso le donne. REL25: 41.

⁴⁷⁹ REL24: 93. Si ricorda anche l'insegnamento della Chiesa che vede nell'uomo una coscienza irriducibile ai condizionamenti che le pesano sopra, una coscienza capace di conoscere la propria dignità e di aprirsi all'assoluto, una coscienza che è fonte delle scelte fondamentali guidate dalla ricerca del bene per gli altri e per sé, una coscienza che è il luogo di una libertà responsabile. Secondo Martini da questo presupposto "nasce anche un auspicio per il futuro dell'Europa [...] che cioè la Bibbia divenga il libro del futuro dell'Europa e dell'intero pianeta". Vedi C.M. MARTINI, 2002. A riguardo vengono riportate anche le considerazioni di Giovanni Paolo che afferma "mi sembra importante ricordare che è nell'humus del Cristianesimo che l'Europa moderna ha attinto il principio, sovente perso di vista nel corso dei secoli di cristianità, che governa in modo più fondamentale la sua vita pubblica: mi riferisco al principio, proclamato per la prima volta da Cristo, della distinzione tra ciò che è di Cesare e ciò che è di Dio". REL24: 94-95. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, 1988c, p. 6. Si veda anche G. GENNARI, pp. 126-127; Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, 1965, n. 19.

⁴⁸⁰ REL29: 456-459; 464-474. REL32: 70-72; 135-139.

sottolinea che i vangeli hanno assunto spontaneamente alcuni aspetti della Bibbia inserendoli in una sintesi nuova, per esempio la giustizia, la pace, la padronanza di sé, l'ascesi, il distacco dalle cose terrene, l'ospitalità, la bellezza, la benevolenza, la verità; altri invece vengono corroborati e interiormente ristrutturati, come l'autosufficienza, la libertà, il lavoro, la solidarietà, la preghiera e l'amore di Dio⁴⁸¹.

Alla Bibbia viene attribuito il merito di aver gettato le basi della moderna idea di laicità operando una distinzione tra la sfera politica e la religione contro i rischi di cadere in forme di teocrazia e integralismi⁴⁸². Importante anche il tema dell'insegnamento della Bibbia rispetto alla storia come cammino progressivo e lineare dove è in gioco la responsabilità umana, e dove il tempo non è circolare, ma rettilineo, fatto di un percorso in avanti, e in cui la libertà dell'uomo è presa sul serio⁴⁸³.

REL22 presenta la Bibbia anche come un grande libro educativo per l'umanità, anzitutto grazie al linguaggio comunicativo, narrativo e poetico di straordinaria efficacia e bellezza, ma anche, come già ricordato, per il suo carattere sapienziale, che esprime la condizione umana nella sua verità in forma così efficace, così attraente, così incisiva che ogni persona umana, di qualunque continente, cultura e religione, può sentirsi specchiata almeno in qualche parte di essa⁴⁸⁴. I riferimenti educativi della Bibbia si evincono anche grazie al suo carattere storico perché descrive le vicende di un popolo nell'ambito di altri popoli attraverso un cammino progressivo di liberazione, di presa di coscienza, di crescita di responsabilità del soggetto individuale, fornendo un paradigma storico valido per l'intera storia dell'umanità⁴⁸⁵.

Le religioni orientali

Riguardo alla macro area delle religioni orientali, REL11 sottolinea che il modo di pensare e di agire degli uomini orientali, quindi anche in materia religiosa è differente dal modo di essere degli occidentali. Seguendo il criterio della complementarità e non del comparativismo si invitano gli studenti a cogliere in ognuna delle religioni nate in oriente gli aspetti caratterizzanti e specifici. Gli strumenti che vengono posti in essere sono diversificati, come nel caso della somministrazione di un piccolo test, per verificare, quanti siti si trovano se si inserisce la parola "religioni orientali" in un comune motore di ricerca, o attraverso la proposta di attività interdisciplinari non facili da realizzare per la difficoltà di trovare l'aggancio con i programmi scolastici.

È interessante notare come anche nel caso delle religioni orientali il metro di paragone per la diversità religiosa dei manuali sia sempre il cattolicesimo: si è diversi rispetto a quest'ultima religione. Un esempio su tutti quello di REL11 con la sua as-

⁴⁸¹ REL23: 136. Si riportano anche delle riflessioni ulteriori riguardo alle potenzialità insite nei valori del Vangelo e ai contributi che questi possono donare alla cultura. Fra questi si sottolineano l'amore per l'uomo, la pienezza della vita che spinge a portare i pesi dell'altro e a mettersi al suo servizio cfr. (Gal 5, 13; 6, 2), la speranza e il futuro dell'uomo, la libertà interiore che nasce dal discernimento e dalla consapevolezza del limite delle realtà temporali (Gal 5, 22-23). Si veda anche P. ROSSANO, 1985, pp. 78. B. PASCAL, 2003.

⁴⁸² REL24: 94. Cfr. anche GIOVANNI PAOLO II, 1988c, p. 6.

⁴⁸³ REL24: 95. Vedi G. GENNARI, 1991 p. 126-129.

⁴⁸⁴ REL22: 76.

⁴⁸⁵ REL20: 23. C.M. MARTINI, 2002.

serzione: “quello che viene presentato nelle religioni orientali non è certamente il Dio cristiano”⁴⁸⁶.

Buddhismo

Fra le religioni orientali il Buddhismo occupa un posto di rilievo nell'economia complessiva dei manuali analizzati. Le pagine a lui dedicate si riferiscono prevalentemente a delle argomentazioni in ordine alla risposta al senso della vita. In modo specifico si sintetizzano spesso le quattro nobili verità, la sofferenza, l'origine della sofferenza, la cessazione della sofferenza e la via che porta alla cessazione della sofferenza, che ogni fedele deve seguire per raggiungere l'estinzione del desiderio, fonte della sofferenza⁴⁸⁷.

Per rendere ragione di cosa sia veramente il buddismo, REL11, riporta come esemplificazione il fatto che “il buddismo non è propriamente una religione, né una filosofia e neanche una psicologia [...] è tutte queste cose insieme: un cammino di liberazione dalle nostre sofferenze. Un modo per imparare a vivere non più in funzione di ambizioni, rimpianti, passioni, paure. [...] ci agitiamo tanto per far carriera, per accumulare denaro, per conquistare rapporti affettivi che ci diano sicurezza [...] tutto nella speranza di essere felici. In realtà, siamo alla ricerca di un tipo di felicità che questi obiettivi non ci possono dare. Una felicità assoluta, che possiamo trovare solo nel profondo di noi stessi”⁴⁸⁸. Il buddismo, quindi, si prefigge l'obiettivo di purificare la mente da tutte le illusioni che le impediscono di guardare alle cose che contano, per far sentire l'uomo in armonia con qualcosa di molto più vasto del nostro io⁴⁸⁹.

STO09, REL08 e 13 dedicano ampio spazio alla descrizione della vita del fondatore del buddismo Siddharta Gautama prima, Buddha poi, definito non come un Dio, ma come un maestro⁴⁹⁰. REL08 specifica che a differenza dell'induismo, il buddismo non è legato a una particolare nazionalità, è una religione missionaria e universalistica, che si rivolge a ogni essere umano. A differenza delle altre religioni, la via di salvezza indicata dal Buddha è piuttosto povera di ritualità, almeno da un punto di vista formale e ufficiale⁴⁹¹. Come nel caso di REL18, sono molti i riferimenti dedicati alla reincarnazione che ha lo scopo di purificare gradualmente la persona fino a renderla capace di perdersi nell'unica realtà che è la pace⁴⁹². In REL18 si avanza l'ipotesi che il Buddha abbia insegnato una dottrina atea “l'impressione invece è che il Buddha non sia interessato alla nozione di Dio”⁴⁹³.

Anche i manuali di Geografia, nella sezione degli aspetti storico culturali dell'Asia orientale, fanno riferimento alla fede buddista, con particolare riferimento

⁴⁸⁶ REL11: 90. Si veda anche DNE, 1965, *Nostra aetate*, n. 2; GIOVANNI PAOLO II, 1995, *Evangelium Vitae* 1/856.

⁴⁸⁷ REL04: 47. REL05: 38-39. REL08: 58. REL11: 77-78. REL13: 14. REL18: 162. REL32: 354-355. STO11: 292. Cfr. anche G. SOVERNIGO, 1996.

⁴⁸⁸ REL11: 87.

⁴⁸⁹ REL11: 87. Cfr. anche P. FILIPPANI, 1968, pp. 238-239; 373-375; G. CIONCHI - M. DE FALCO MAROTTA, 1992, p. 5.

⁴⁹⁰ REL08: 58. REL13: 14-15. STO09: 171.

⁴⁹¹ REL08: 60-61.

⁴⁹² REL18: 28-37; 196-197. Cfr. A. WAUGH, 2000.

⁴⁹³ REL18: 29.

alle conquiste che daranno origine al grande impero della dinastia mongola degli Yuan e al commercio sulle vie dell'Asia centrale, soprattutto lungo la via della seta che collegava l'Asia al Mediterraneo⁴⁹⁴. GEO01 riguardo all'Asia meridionale e sud orientale si riferisce ai grandi imperi, da quelli indiani a quelli khmer, in Cambogia alla diffusione della fede del buddismo, che ha dato un'impronta profonda alla cultura indiana, senza ovviamente dimenticare l'induismo, praticato dalla stragrande maggioranza della popolazione della regione indiana. Riferimenti ulteriori alla cultura buddhista si trovano anche riguardo alle località in cui sono disseminati i templi e i grandi reliquiari che celebrano i momenti più importanti della vita di Buddha o alle feste religiose come nel caso della "quaresima" buddhista in Thailandia, dove durante la luna piena di luglio, tutto il Paese festeggia l'Assalga Puma, per ricordare il primo sermone di Buddha tenuto più di 2500 anni fa e raccolto dai suoi primi discepoli, o alle processioni notturne in occasione dell'inizio della festa Kha Pansa, in cui per tre mesi all'anno molti giovani si ritirano presso i monasteri per meditare e studiare⁴⁹⁵. Altri manuali dedicano una sezione al buddismo tibetano che per secoli ha costituito il pensiero religioso e la struttura portante della società tibetana penetrando tutti gli aspetti della vita materiale, della cultura e dell'arte⁴⁹⁶.

REL11 presenta il buddismo anche attraverso i punti in comune e di diversità con il cristianesimo. Relativamente ai primi si riferiscono gli aspetti etici, ad esempio i cinque precetti, per la profonda compassione e benevolenza verso tutte le creature, l'importanza della meditazione e della dimensione spirituale. Quanto alle diversità si individua per esempio la possibilità di raggiungere la liberazione con le proprie forze, senza l'aiuto di Dio⁴⁹⁷.

REL24 e 25 segnalano che a differenza dell'Induismo, ove c'è grande libertà religiosa, con molteplicità di culti e di riferimenti al divino, il Buddha è il punto di riferimento costante da seguire per il credente. Tale sequela rende gli uomini non più, come nell'Induismo, rigidamente inseriti nel sistema delle caste. In altri termini, Buddha afferma che esistono valori di riferimento e norme precise, uguali per tutti che aprono alla dimensione universale della salvezza dalla ineluttabilità della reincarnazione. Per questo, il Buddhismo, nella sua forma originaria, più che una religione è considerato una soteriologia, ossia una dottrina di salvezza⁴⁹⁸. Riguardo alla dottrina REL25 specifica che il buddismo si presenta come un insegnamento morale, non come una vera e propria religione, poiché non si pone direttamente il problema di Dio, ma il problema di come vivere l'esistenza umana liberi dal dolore⁴⁹⁹.

Altri manuali a riguardo ricordano che l'universo religioso buddhista annovera al suo interno quattro buddhismi neppure troppo omogenei fra loro. Si cita il buddismo indiano, cinese, giapponese e tibetano. Le definizioni possibili di questi buddhismi sono varie, spesso utilizzano termini escludenti. Gli autori ricordano anche che alcuni studiosi hanno negato ai buddhismi la qualifica di religione perché non porrebbero una credenza in un essere supremo o in un'anima personale. Si specifica che, oggi, in particolare grazie al merito degli studi avanzati sulle religioni, considera-

⁴⁹⁴ GEO05: 160-166.

⁴⁹⁵ GEO01: 172-194. Cfr. R.H. DRUMMOND, 1984.

⁴⁹⁶ GEO01: 194-216. STO06: 415. REL11: 83. REL21: 456-457. Si veda anche C. GHISLANDI 1998, p. 21.

⁴⁹⁷ REL11: 84.

⁴⁹⁸ REL24: 72. REL25: 45-46.

⁴⁹⁹ REL25: 47-48.

re il buddhismo solo come una filosofia, una ricerca mistica o un insieme di valori morali significa cogliere solo un aspetto di una realtà vasta e complessa. Viene riportato, a riguardo, l'approccio fenomenologico, che sostiene la tesi che un fenomeno si può definire una religione quando presenta al suo interno le seguenti dimensioni principali: "Una dimensione pratica e rituale, una empirica ed emozionale, una mitica e narrativa, una dottrinale e filosofica, una etica e giuridica, una sociale e istituzionale, una materiale"⁵⁰⁰. A partire da questa riflessione gli autori dei manuali tendono quindi a presentare, agli studenti, i buddhismi come religioni. Specificano anche che, tuttavia, si tratterebbe di una religione non teista, ma da intendersi come una via di liberazione e di immortalità⁵⁰¹.

In conclusione, la fotografia del buddhismo che i manuali restituiscono è quella dell'offerta di uno strumento pratico per cambiare la propria condizione, non una verità assoluta in cui credere ad occhi chiusi, ma qualcosa da mettere in pratica e verificare giorno per giorno⁵⁰².

Confucianesimo

I manuali analizzati riservano al Confucianesimo sette pagine. È interessante notare che il tema viene trattato solo da tre manuali di religione e uno di storia, rispettivamente REL 11, 13, 25 e STO09. Il confucianesimo viene descritto come uno dei due rami dell'antica religione cinese, nato intorno al VI sec. a.C. si basa sull'armonia dell'universo. REL11 e 13 attribuiscono al confucianesimo il merito di aver "fornito un'interpretazione mistica del mondo [...] e a tutti la possibilità di salvarsi, attraverso la fede, il culto e la pratica di vita"⁵⁰³. Secondo il fondatore "quest'ordine non può esistere se non c'è uno sforzo, da parte di ognuno, di dare una regola, un ordine alla propria vita. Occorre quindi rispettare e venerare gli dei, i genitori, il sovrano [...] le tradizioni e l'insegnamento degli antichi [...] e dedicarsi al proprio dovere, in modo da sentirsi in armonia con tutto ciò che esiste"⁵⁰⁴.

Sempre REL11 e 13 fanno riferimento al legame del confucianesimo con il nome e la dottrina del maestro Kong Fuzio, altrimenti detto Confucio. Egli viene presentato agli studenti non tanto come un capo religioso, ma come un maestro di buona condotta, di buone leggi e di buon governo. Secondo i principi morali del Confucianesimo, "l'uomo migliore è l'uomo superiore che conosce tutti i doveri della vita e li pratica verso i superiori e gli inferiori"⁵⁰⁵. In REL 25, il confucianesimo non viene definito come una nuova religione, ma come una filosofia di vita che mira al raggiungimento dell'ordine sociale raccomandando il rispetto delle divinità della tradizione cinese⁵⁰⁶. Come già detto oltre ai manuali di religione cattolica, anche quelli di storia si occupano del confucianesimo. È il caso di STO09 che ribadisce ciò che era

⁵⁰⁰ REL26: 408.

⁵⁰¹ REL26: 408-423. REL27: 44-47. Si vedano C. FILORAMO et al., 1998; O. BOTTO, 1995; H. KÜNG, et al., 1984; R. GNOLI, 2004.

⁵⁰² REL03: 27. REL04: 42. REL11: 79-96. REL19: 95; 184; 285-299; 341. REL29: 437. GEO01: 188-190. STO23: 87-94; 108-114.

⁵⁰³ REL11: 88. REL13: 19.

⁵⁰⁴ REL25: 52.

⁵⁰⁵ REL11: 88-89. REL13: 20.

⁵⁰⁶ REL11: 71. REL25: 54-55. Cfr. CONFUCIO, 1994.

già stato riportato in REL25⁵⁰⁷, specificando che il confucianesimo “assorbì in seguito molte idee già da tempo presenti nel pensiero cinese”. Fra queste ha particolare importanza l’idea che tutto l’universo viva sull’equilibrio fra due principi, lo Yin, femminile, e lo Yang, maschile⁵⁰⁸.

Taoismo

Nei manuali, un ruolo è riferito anche al taoismo che trae il proprio nome dal termine Tao che significa “via”, “sentiero”, “cammino” ed è una delle tre religioni fondamentali della Cina, con il buddhismo e il confucianesimo.

Secondo REL13, il simbolo del Tao rappresenta il bene inteso come armonia universale degli opposti. Esso è formato da due parti: la parte scura è lo Yin, il principio femminile, passivo e la parte chiara, lo Yang, il principio maschile, attivo. Tutta la realtà è formata da questi due principi, come ad esempio, il cielo è Yang, mentre la terra è Yin, e in ogni principio è presente, in germe, l’altro. Per gli autori il Tao è il principio, primo immateriale, increato e inesauribile da cui tutto ha avuto origine e ha preso vita. “È presente in tutte le cose ma non possiede nulla, governa senza imporsi, controlla tutto senza attaccarsi a niente”⁵⁰⁹.

REL25 e STO10 sottolineano che alla fine della vita ogni uomo potrà ricongiungersi con il Tao primordiale e universale da cui deriva⁵¹⁰. REL24 riferisce agli studenti che il taoismo crede non in un Dio personale, ma a una realtà ultima, il principio stesso che controlla il mondo. Il taoismo, in quanto dottrina cinese antica e raffinata che esercita ancora oggi una grande influenza, oltre a non avere un’unica parola per indicare la realtà di Dio, invita i fedeli a cercarlo dentro la vita delle montagne, dei mari, degli alberi, degli animali e delle persone⁵¹¹.

Induismo

Riguardo all’induismo i manuali denunciano la difficoltà di definirlo come una religione, esso infatti si sottrae in larga misura a quello che normalmente l’uomo occidentale intende come religione⁵¹². Secondo quanto riportato nei volumi, per comprenderlo sono necessari strumenti diversi da quelli usati per l’ebraismo, il cristianesimo e l’islam. Anzitutto l’induismo non è una religione fondata: “alla sua origine non si trova una figura umana o divina, né mitica né reale; non si trova un contenuto dottrinale unitario, non ci sono dogmi; non ci sono Chiese, non ci sono gerarchie”⁵¹³. Molti manuali riferiscono che nell’induismo coesistono posizioni assai diverse. Esso non ha mai svolto attività missionaria, almeno nel senso inteso dagli occidentali, cioè non si è mai attivato per convertire alla propria fede singole persone o interi popoli. Tuttavia, gli autori dei manuali affermano che l’induismo si può definire una religione in quanto si configura come professione di fede e corrispondente

⁵⁰⁷ REL25: 52.

⁵⁰⁸ STO09: 171.

⁵⁰⁹ REL13: 18.

⁵¹⁰ REL25: 51. STO10: 222.

⁵¹¹ REL24: 73. REL25: 52.

⁵¹² REL05: 30; 37. REL18: 63. REL21: 440-441. REL27: 39-40. STO09: 170-171. Si vedano anche P. MEINHOLD, 1988, p. 72; H. KÜNG, et al, 1986, p. 171.

⁵¹³ REL26: 391.

forma di vita. In questo senso l'induismo esprimerebbe un'angolatura, un atteggiamento esistenziale che armonizza e rientra nelle leggi preesistenti della realtà sensibile⁵¹⁴.

In particolare REL04 e STO23 specificano che l'induismo si contraddistingue per il suo spirito di tolleranza verso le altre credenze, lasciando infatti gli indù liberi di praticare contemporaneamente altri culti⁵¹⁵. Numerosi e centrali nei manuali sono anche i riferimenti ai due fondamenti dell'induismo: le caste e la reincarnazione dell'anima che porta la persona all'immortalità⁵¹⁶.

Shintoismo

Alle credenze legate allo Shintoismo si riferiscono cinque manuali, tutti appartenenti all'area dell'insegnamento di religione per un totale di sei pagine. REL13 e 25 affermano anzitutto che con il termine "shintoismo" si indica un "complesso di pratiche e di credenze tipiche del Giappone che risalgono alla sua preistoria, quando il Paese era abitato da clan, in gran parte animisti"⁵¹⁷ in cui la presenza del divino e degli spiriti coincideva con la natura⁵¹⁸. Sempre secondo REL13, il termine shintoismo significa "via degli Dei" ed indica la strada che gli uomini devono percorrere nella vita. Si specifica che anche se il Giappone nella sua Costituzione del 1889, ha stabilito la libertà religiosa e le religioni sono considerate uguali, lo shintoismo ha sempre avuto e gode di una considerazione particolare, lo prova il fatto che le feste religiose shintoiste vengono considerata un dovere civico. Questa particolare religione, infatti, assume dei forti caratteri nazionali e costituisce un forte valore identitario al di là dalle singole appartenenze politiche del popolo giapponese⁵¹⁹.

Secondo gli autori, al centro della dottrina, dell'etica e delle virtù morali dello shintoismo vi sono gli insegnamenti della carità, sincerità e giustizia. REL13 porta all'attenzione degli studenti il fatto che "lo shintoismo crede che tutta la realtà sia popolata dalle divinità e dagli esseri spirituali e che da essi derivino anche il comportamento e il destino degli uomini"⁵²⁰. Si sottolinea inoltre il forte legame con il potere politico e il fatto che tra i più alti ideali etici vi sono la fedeltà ai propri doveri e all'imperatore, l'ubbidienza ai superiori, la riuscita negli studi e nella vita, l'autocontrollo, la fedeltà al gruppo a cui si appartiene, il non recare danno al gruppo stesso o alla società. A riguardo REL25 afferma che nello shintoismo non vi è una morale ben definita; ognuno segue la propria coscienza poiché ogni essere umano sa come comportarsi e la natura glielo suggerisce in ogni momento: "come gli animali

⁵¹⁴ REL26: 392-397. REL03: 19. REL24: 71; 84. REL25: 37-43. REL26: 390; 398-403; 404-407. REL27: 41-43. STO22: 67. Si vedano anche P. MEINHOLD, 1988; H. KÜNG, et al. 1986; W. TRUTWIN, 1998, p. 343; H. C. PUECH (a cura di), 1978. L. RENOUE, 1994, pp. 46-47; D. SUSAMARIA, 1987, n. 3287, pp. 426-428; GANDHI, 1995; H. COX, 1978; G. FILORAMO, (a cura di), 1996; G.R. FRANCI, 2000. K. KNOTT, 1999; Brhadaranyoka Upanisad, 1988.

⁵¹⁵ REL04:45. STO23: 86.

⁵¹⁶ GEO01: 143; 172. GEO05: 143-152. REL04: 46. REL08: 54-57. REL11: 80-82. REL13: 12-13. REL18: 78-79; 193-195; 264-265. REL21: 391-393; 444-450. Si vedano anche E.T. HALL IN A. OLIVERIO FERRARIS, 2002; A. TORNO, 1999, p. 81; R. HAMMER, 1984, p. 176-194; *Lumen Gentium* n. 57; M. GANDHI, 1995.

⁵¹⁷ REL13:16.

⁵¹⁸ REL25: 54

⁵¹⁹ REL13: 16.

⁵²⁰ REL13: 17.

sono guidati dall'istinto che suggerisce loro che cosa fare, così, a maggior ragione, gli esseri umani"⁵²¹. Non esistendo il concetto di peccato, la purezza richiesta per i riti shintoisti rimanda all'onore e al rispetto dovuto a ciò che è più grande dell'uomo, allo spirito divino. Sempre secondo l'autore di REL25, il credente shintoista ha un forte senso dell'onore personale, anche se talvolta questo è considerato come un valore assoluto, sganciato da uno scopo più alto della vita umana. Aspetto di rilevanza è costituito dal fatto che, gli studiosi hanno individuato una tendenza ad allontanarsi dal politeismo e un avvicinamento al monoteismo, in quanto le divinità sarebbero espressioni dell'unica realtà divina che pervade la natura⁵²².

A proposito del tema culturale sul rapporto tra religione shintoista e natura, REL11 afferma che questa religione considera come luoghi di culto le montagne, i boschi, le sorgenti e le acque marine. Nell'economia dei riferimenti allo shintoismo viene dedicato ampio spazio a questi luoghi "naturali", in tutto il Giappone vi si contano 80.000 templi per lo più collocati nei boschi e in zone di pace e silenzio meditativo⁵²³.

Il sikhismo

Al sikhismo si interessa solo REL25 per un numero complessivo di due pagine. I riferimenti storici che vengono segnalati si riferiscono anzitutto al fondatore del movimento, il guru Nanak, vissuto tra il 1469 e il 1539 nell'attuale Pakistan. Al centro della dottrina vi è lo sforzo di seguire la via indicata da Dio che non è né indù né musulmano. In questi termini Dio si pone al di là dei sistemi religiosi di cui il fondatore critica fortemente le espressioni.

Viene riferito che l'insegnamento di Nanak afferma con forza l'unicità di Dio, Signore Supremo, che è al di là di ogni conoscenza e comprensione umana e che non va venerato sotto nessuna forma di statua o altra rappresentazione. Egli si comunica attraverso la parola e il messaggio di illuminazione. Si segnala, altresì, che i guru sono guide spirituali, ma la loro illuminazione è giunta direttamente da Dio. Il vero Guru, in questo senso, è solo Dio. Attraverso la meditazione, l'essere umano è permeato da Dio, se l'uomo prende coscienza della presenza interiore di Dio e obbedisce alla sua voce ottiene la liberazione spirituale già in questa vita. Secondo le argomentazioni di REL25, dopo la morte lo spirito vivrà alla presenza di Dio senza doversi più reincarnare⁵²⁴. Si riportano anche alcuni riferimenti alla storia contemporanea e al fatto che attualmente i sikh rivendicano l'autonomia della loro terra, che dal 1947 è divisa tra Pakistan e India, per fondare nel Punjab la Repubblica del Khalistan. Tutto ciò a partire dal sostegno continuo ai valori della tolleranza, della coesistenza e del reciproco rispetto. Si riferisce anche che il sikhismo, nel corso della sua movimentata storia, si è diviso in numerose sette. Riguardo alle interpretazioni del sikhismo, si ricorda che, alcuni lo hanno considerato come un movimento di riforma dell'induismo contro le caste, grazie ai suoi valori democratici e di egualitarismo. Per altri, invece, fu un tentativo di riconciliare induismo e islam mescolando elementi dottrinali⁵²⁵.

⁵²¹ REL25: 55.

⁵²² REL25: 55.

⁵²³ REL11: 91. REL13: 17. REL16: 22. REL19: 343-344.

⁵²⁴ REL25: 44.

⁵²⁵ REL25: 46.

Le “minoranze” religiose

Per minoranza religiosa REL35 “intende in genere un gruppo umano, i cui appartenenti si percepiscono e sono percepiti dall'esterno come separati dal resto della società. E ciò, in conseguenza di una messa in atto di confini sociali soggettivi e oggettivi, a partire in genere da dati quantitativi, che portano spesso a connotare i suoi appartenenti in modo negativo e, comunque a considerarli isolati e marginali nei confronti del più generale tessuto sociale”⁵²⁶.

REL35 annovera tra le caratteristiche del pluralismo in cui viene meno il tradizionale monopolio religioso e s'instaura una situazione di concorrenza in cui tutte le religioni sono potenzialmente pari. Agli studenti, a partire dalla situazione attuale di diversità religiosa, viene posto il quesito: ha ancora senso parlare di minoranze religiose oggi?⁵²⁷.

Sempre REL35, fa notare anche il fatto che in genere la presenza delle minoranze religiose è collegata all'esistenza di un fenomeno più generale, non specificamente moderno come la coesistenza, in situazioni politico e religiose particolari che variano col variare delle situazioni storico culturali come nel caso del pluralismo religioso. Secondo l'autore del manuale, al mutare dei contesti storici, il pluralismo può dar luogo a differenti e complesse strategie sia di adattamento, assimilazione, controllo o espulsione da parte del potere dominante, sia di coesistenza, sincretismo, chiusure da parte delle minoranze religiose, alla ricerca di nuove rinegoziazioni e ridefinizioni della propria identità⁵²⁸.

Secondo REL21, tra gli elementi costitutivi delle minoranze vi sono la mancanza di potere in rapporto ai gruppi dominanti o fattori discriminanti come la religione. Agli studenti, viene fatto notare che per comprendere il moderno concetto di minoranza religiosa è opportuno precisare brevemente il significato di secolarizzazione e tolleranza che vedremo meglio nei paragrafi specificatamente dedicati. In sintesi, viene riferito che il termine secolarizzazione compare già nei Padri della Chiesa nel quadro della contrapposizione tra cielo e terra usato nel senso di terreno, o presso i canonisti francesi della fine del Cinquecento per indicare il passaggio di un religioso dal clero regolare a quello secolare, o ancora nel Seicento per indicare il passaggio di cose, istituzioni, dalla dipendenza del potere ecclesiastico a quella del potere civile⁵²⁹. Come vedremo in seguito, da questi primi elementi derivano vari altri significati, che hanno come denominatore comune la perdita di influenza e di potere delle religioni e delle loro espressioni istituzionali nella società moderna e contemporanea.

Riguardo invece al termine tolleranza, ci si riferisce “alle conseguenze di una storia complessa, che ha finito, se non per coincidere, almeno in buona parte per sovrapporsi a libertà religiosa, significando la possibilità di coesistenza pacifica tra le varie confessioni religiose; in senso ancor più generale, la possibilità di coesistenza pacifica di tutti gli atteggiamenti possibili in materia religiosa e non religiosa”⁵³⁰. In quanto tale, la tolleranza sarebbe oggi al centro del dibattito sul pluralismo religioso sia dal punto di vista interno delle varie confessioni cristiane come possibilità di rapporto con le altre tradizioni religiose, sia dal punto di vista esterno, dello Stato laico,

⁵²⁶ REL35: 152.

⁵²⁷ REL35: 149.

⁵²⁸ REL35: 150.

⁵²⁹ REL21: 57.

⁵³⁰ REL21: 58.

come ricerca delle garanzie giuridiche che permettano la coesistenza pacifica delle diverse fedi nel mutare dei rapporti tra Stato e religioni. Anche per REL16 lo sfondo storico in cui collocare il moderno concetto di tolleranza è quello dei processi di secolarizzazione, con la nascita dell'individualismo, la conseguente privatizzazione del fatto religioso, la più generale separazione tra Chiesa e Stato⁵³¹.

Riguardo alla nozione di minoranza religiosa, che presuppone quella di maggioranza, REL31 cita il caso specifico italiano con la presenza prevalente del cattolicesimo e delle minoranze storiche costituite dagli ebrei e dai valdesi, non favoriti dal Concordato del 1929 e perseguitati in seguito alle leggi razziali del 1938, a cui nel tempo si sono aggiunte le rappresentanze di altre chiese protestanti⁵³².

Sincretismo

Riguardo al tema del sincretismo STO09 riferisce agli studenti che quasi tutte le grandi religioni del mondo hanno superato la loro culla storica e sono presenti in tutti i continenti. Questa espansione avrebbe provocato al loro interno uno straordinario miscuglio di culture e tradizioni. Secondo gli autori il sincretismo religioso sarebbe il prodotto dell'emersione di nuove forme di pratiche religiose frutto dello scambio e della sintesi di tradizioni e credenze differenti. Agli studenti viene fatto notare che il termine sincretismo, che in origine indicava una confederazione dei Cretesi per combattere insieme i comuni nemici, nel Cinquecento assunse il significato di fusione e da allora, indica la contaminazione, cioè la mescolanza tra culture diverse. Solo a partire dall'Ottocento però fu utilizzato per indicare quelle religioni che nascono dalla mescolanza di religioni diverse⁵³³. Al sincretismo in atto nelle moderne società multiculturali e pluraliste, viene riservato ampio spazio, come nel caso di REL35. In particolare esso viene associato alla paura di perdere la propria identità, minacciata dal pericolo di livellamento che non deve però indurre le religioni alla chiusura⁵³⁴.

Anche REL11 presenta il sincretismo come un grande rischio, poiché mescolandosi le dottrine di varia provenienza si dissolve ogni specificità delle singole religioni e le varie fedi possono perdere la loro identità. In questi termini la posizione sincretista contraddice in maniera fondamentale quella che dovrebbe essere la pretesa di ogni religione di essere la verità su Dio e sull'uomo. Secondo l'autore di REL11, il sincretismo parte da un relativismo di base che vede nelle varie fedi soltanto delle opinioni, delle proposte e non delle dottrine dotate di un'identità precisa e della convinzione di essere vere. Agli studenti, in altre parole, viene fatto notare che secondo la postura del sincretismo è l'uomo che si costruisce la verità con un'operazione di fusione dottrinale. Il termine sincretismo viene appunto spiegato come sinonimo di "mescolamento arbitrario e contraddittorio di elementi caratterizzanti religioni diverse, che rappresenta una minaccia all'integrità del sistema religioso"⁵³⁵.

REL35 fa notare come sia diverso l'utilizzo del termine sincretismo nelle scienze delle religioni, in quanto viene posto in senso positivo per designare processi di simbiosi e fusione fra tradizioni religiose differenti⁵³⁶. Vengono riferite anche delle for-

⁵³¹ REL16: 21. Si veda anche REL35: 155-156.

⁵³² REL31: 78. Cfr. anche REL35: 157-159.

⁵³³ STO09: 174.

⁵³⁴ REL35: 172; 175-177.

⁵³⁵ REL11: 91.

⁵³⁶ REL35: 177.

me di sincretismo più deboli o frutto di una logica diversa. È il caso di quelle indotte dai processi di acculturazione come insieme di fenomeni che hanno accompagnato la storia dell'espansione coloniale e missionaria europea che ha cambiato in pochi secoli il volto del mondo conosciuto⁵³⁷.

Un altro modello molto interessante che viene indicato questa volta da REL08 è quello del sincretismo simbiotico in cui tradizioni religiose diverse imparano a coesistere, mantenendo i loro tratti specifici. Si riporta a riguardo il caso del Giappone con il confucianesimo, il taoismo, il buddhismo e la religione nazionale, lo shintoismo⁵³⁸. Sempre REL08 precisa che nell'attuale situazione di pluralismo religioso, che corre il rischio del livellamento delle fedi, il problema del sincretismo emerge in tutta la sua complessità, nel caso del dialogo interreligioso⁵³⁹. REL21 elenca agli studenti alcuni fattori che producono situazioni di sincretismo. Accanto alle conquiste e alle missioni, se ne segnalano altri, meno visibili, ma altrettanto se non, nel tempo, più efficaci come i matrimoni misti, che sul lungo periodo possono creare tipiche situazioni di sincretismo, o agli effetti, dei fenomeni di conversione. Si riporta senza difficoltà una lunga lista di esempi concreti che si riconducono tutti a un fenomeno di fondo: la complessità dell'identità, che, nel caso del sincretismo, non è mai data una volta per tutte⁵⁴⁰.

Riguardo al dualismo, problema-opportunità, REL25 afferma che il sincretismo oggi in atto deve essere affrontato dalle diverse tradizioni religiose e dai loro rappresentanti con lungimiranza, nella convinzione che ciascuna di esse è in grado di recare un contributo significativo, a partire dalle riserve di valori di cui è in possesso, per contribuire al bene comune⁵⁴¹.

I movimenti religiosi e le spiritualità alternative

Dopo aver sintetizzato i riferimenti al sincretismo religioso, passiamo ora alle esemplificazioni tipiche di questo fenomeno riferite dagli autori con il nome di nuovi movimenti religiosi e spiritualità alternative.

REL26 e 29 riferiscono a riguardo che nel corso del tempo e della storia, all'interno di tutte le grandi religioni o in opposizione a esse, infatti, sono sorti movimenti o correnti di pensiero, spesso denominate sette, aventi come scopo quello di rispondere ai veri o presunti bisogni esistenziali dell'uomo, in modo ritenuto più esauriente e immediato rispetto alle religioni tradizionali⁵⁴². In molti manuali, come nel caso specifico di REL29, riferiscono la difficoltà di individuare le caratteristiche principali dei Nuovi movimenti religiosi. Infatti "è difficile delinearne i tratti comuni, poiché nell'insieme tali movimenti rispondono in modo estremamente variegato e originale alle richieste di salvezza spirituale e materiale dell'uomo, facendo leva sulle sue incertezze, sui suoi bisogni e sulle sue aspettative e proponendo perlopiù una soluzione ritenuta efficace e alla portata di tutti"⁵⁴³. In questa breve introduzione si può già notare un elemento ritenuto centrale dagli autori, cioè il forte senso di appar-

⁵³⁷ REL35: 178.

⁵³⁸ REL08: 73.

⁵³⁹ REL08: 74.

⁵⁴⁰ REL21: 38.

⁵⁴¹ REL25: 333-334. Si veda anche REL35: 182-184. *Nostra Aetate*, 1965, n. 1.

⁵⁴² REL26; 32. REL29: 441-442.

⁵⁴³ REL29: 444.

tenenza al nuovo movimento o spiritualità, che diventa per l'uomo che vi aderisce sinonimo di sicurezza, di fraternità e di forza.

Nuovi movimenti religiosi alternativi

REL24 riguardo ai movimenti religiosi di recente fondazione che hanno avuto una straordinaria diffusione segnala che soltanto in Italia se ne contano circa 300 con oltre 500.000 aderenti attivi e un milione di simpatizzanti, senza considerare i gruppi satanici e i movimenti di carattere gnostico e teosofico. Gli autori si chiedono per quali ragioni molte persone, credenti e non, abbracciano con grande entusiasmo questi nuovi culti? Le cause principali che vengono portate all'attenzione degli studenti sono: la diffusa secolarizzazione, il vuoto religioso, l'eccesso di tecnicismo e l'industrializzazione. Sempre secondo l'autore di REL24 questi fattori avrebbero portato l'Occidente alla caduta della sensibilità religiosa⁵⁴⁴. Secondo REL35 in una società fortemente spersonalizzata e poco attenta all'individuo, i movimenti alternativi sembrano offrire l'occasione di essere accettati, compresi e valorizzati. In essi gli aderenti troverebbero aiuto, solidarietà, sicurezza e momenti di risocializzazione. Il fatto che siano gruppi ristretti, consente a questi culti di presentarsi come comunità fortemente unite e solidali. In esse vi è cura e attenzione per il singolo. Alla ricerca di trascendenza, questi movimenti offrono risposte chiare e rassicuranti. Essi affascinerebbero con la loro promessa di una esperienza spirituale personale ed immediata⁵⁴⁵.

REL24 riferisce che un'altra caratteristica di questi gruppi è la contestazione e la polemica contro le grandi religioni, accusate di essere burocratizzate, sclerotizzate, istituzionalizzate. Questo spiegherebbe il carattere aggressivo e contestatario che fa leva su molti luoghi comuni o temi tipici come le colpe e incoerenze del clero, l'eccessiva ricchezza, la situazione della donna e la morale in campo sessuale⁵⁴⁶. Riguardo ai rischi e pericoli che incorrono gli aderenti ai nuovi movimenti religiosi si riportano agli studenti alcuni esempi, tra cui, l'insicurezza psicologica, l'isolamento, l'alterazione della coscienza, l'indottrinamento, la spersonalizzazione e strumentalizzazione⁵⁴⁷.

Molti manuali, come nel caso di ITA20 e REL26 riportano la difficoltà di proporre una classificazione dei nuovi movimenti religiosi, causata dall'eterogeneità, da un accentuato sincretismo e da quello che viene definito nomadismo spirituale, cioè la migrazione degli adepti da un movimento all'altro, alla ricerca di soddisfazione della propria sete spirituale. Tra le molte proposte, gli autori segnalano agli studenti come particolarmente illuminante la classificazione di tipo sociologico illustrata da Enzo Pace, che disegna la mappa dei nuovi movimenti religiosi, facendo riferimento a due criteri. Il primo si riferisce al grado di separazione dal mondo, tracciando un'ipotetica linea che va dalla fuga dal mondo alla volontà e impegno per la trasformazione. Il secondo criterio si basa sul concetto di puro e impuro, in base alla via di salvezza proposta⁵⁴⁸.

REL27 riporta un altro metodo più semplice e completo, per disegnare una mappa che aiuti gli studenti a orientarsi nel complesso mondo dei nuovi movimenti

⁵⁴⁴ REL24: 58. Si veda anche G. MAGGIONI, 1993, p. 19.

⁵⁴⁵ REL35: 12-17. Cfr. G. MAGGIONI, 1993, pp. 19-20.

⁵⁴⁶ REL24: 59.

⁵⁴⁷ REL24: 60.

⁵⁴⁸ REL26: 429-430. ITA20: 71-79. E. PACE, 1997.

religiosi, basato su un criterio storico che ordina i movimenti in base alla loro dichiarata o presumibile origine. Seguendo questo criterio si possono delineare i nuovi movimenti di origine cristiana; nuovi movimenti di origine orientale e nuovi movimenti di innovazione occidentale. Un altro caso è quello dell'area delle organizzazioni che vengono definite movimenti per lo sviluppo del potenziale, dette anche psicosecte o auto religioni⁵⁴⁹. REL26 specifica che questa ultima categoria di movimenti sono tutti nati in Occidente e di recente formazione. Essi hanno in comune l'atteggiamento di promettere ai fedeli che intraprendono i cammini spirituali proposti: purificazioni, illuminazioni, incrementi di capacità. Tra i molti gruppi che gli autori fanno rientrare in questa tipologia, viene citato quello della Chiesa di Scientology⁵⁵⁰. Vengono anche riportati degli esempi riguardo alle sette terapeutiche e sincretistiche. Il primo ad essere citato è il Pentecostalismo come prodotto di una vasta fermentazione spirituale delineatasi nel mondo protestante all'inizio del Novecento, dalla quale sono nate grandi denominazioni come le Assemblee di Dio e le Chiese apostoliche⁵⁵¹.

Altri manuali riservano uno spazio anche ai movimenti apocalittici millenaristici, che manifestano la convinzione dell'imminenza della fine del mondo e del precedente ritorno del Cristo che, con i giusti, cioè i fedeli appartenenti al gruppo, instaurerà un regno millenario. L'esempio che viene citato con particolare rilievo è quello dei testimoni di Geova. Secondo gli autori questi ultimi hanno tutte le caratteristiche di una moderna setta: "adesione volontaria, appartenenza concessa in base al merito, esclusività, ideale della perfezione personale imposto ai fedeli, forte protagonismo dei laici, elitarismo, controllo assoluto esercitato su tutti gli appartenenti e relativo sganciamento dai sistemi sociali che la circondano"⁵⁵². Sempre secondo gli autori tutto questo si traduce in pratica, in un marcato spirito settario, intolleranza e proselitismo aggressivo. REL27 segnala che anche nel mondo cattolico, in particolare dopo il Concilio Vaticano II, si sono sviluppati gruppi carismatici e neo pentecostali. In ambito di sincretismo cristiano si riportano anche all'attenzione i movimenti restituzionalisti che affermano una nuova rivelazione divina, che permette di ritornare alla purezza dei tempi apostolici. Vengono fatti rientrare in questo gruppo: la Chiesa di Gesù Cristo e dei Santi degli Ultimi Giorni, altrimenti detti Mormoni, la Chiesa Apostolica, la Chiesa Neo Apostolica e la Chiesa del Regno di Dio. Si citano, anche, i movimenti antipapisti cioè di quei vescovi che hanno dichiarato vacante la sede di Roma. Vengono segnalate anche le finalità del Soka Gakkai, cioè quelle di creare una nuova società, fondata su una rivoluzione spirituale interiore operata in ogni essere umano, o di Sai Baba che propone una spiritualità senza religione, che si presenta come sintesi di tutte le religioni e si prefigge il superamento di qualunque religione per arrivare alla Verità⁵⁵³.

⁵⁴⁹ REL27: 52-53. Il sociologo Max Weber indica la setta come "una comunità che nel suo senso e nella sua essenza deve necessariamente rinunciare all'universalità". M. WEBER, 1961, vol. 1, p. 53 e vol. 2, p. 533. Riguardo all'approfondimento delle sette cristiane cfr. E. TROELTSCH, 1960.

⁵⁵⁰ REL26: 431-436. REL27: 59. Cfr. L.R. HUBBARD, 1999, p. 53.

⁵⁵¹ REL27: 54-55. Si veda anche C. GATTO TROCCHI, 2000, pp. 55-56.

⁵⁵² REL02: 39. REL16: 11. REL18: 37. REL35: 160. STO02: 100-103; 112-113. Si vedano anche P. BELLINI, M. MELLINI, 1990, pp. 393-394; G. DUBY - C. FRUGONI, 1999; G. DUBY, 1976; J. SPRENGER, 1977; S. NATOLI, 2005.

⁵⁵³ REL26: 428. REL27: 56-58.

Una parte significativa dei riferimenti è altresì dedicata al fenomeno della New Age come nuovo paradigma che richiama a una nuova visione della realtà, a un mutamento fondamentale dei pensieri, percezioni e valori⁵⁵⁴. Anche in questo caso gli autori manifestano la difficoltà di definire questo fenomeno, che nel mondo non è un semplice movimento, ma è da intendersi come una rete composta da gruppi, associazioni e centri culturali dalle caratteristiche fluide e poliformi. Coloro che vi aderiscono, infatti, non si richiamano a criteri ideologici, religiosi o politici comuni, ma sono accomunati da valori, stili di vita e comportamenti comuni⁵⁵⁵. Dal punto di vista dottrinale il movimento si caratterizza per un accentuato relativismo. REL26 e 27 sottolineano, altresì, che in questi contesti non soltanto ciascuno ha la propria verità, ma può creare la sua realtà: ne consegue quindi l'autorizzazione a fissare la stessa verità e le sue leggi⁵⁵⁶.

Spiritismo, superstizione e magia

Il tema dello spiritismo, superstizione e magia occupa un ruolo particolarmente rilevante nell'economia dei riferimenti al tema delle spiritualità alternative. Lo spiritismo viene descritto come pretesa di far entrare in azione gli spiriti dei defunti e di comunicare con loro. I manuali si riferiscono anzitutto all'origine dello spiritismo indicata negli Stati Uniti a opera delle sorelle Fox nel 1847 e alla sua rapida diffusione in tutto il mondo. Si registrano, poi, altri riferimenti come i vari tentativi di rendere scientifico questo fenomeno, il ruolo dei medium, delle sedute spiritiche, della scrittura automatica, delle voci registrate alla radio e alla televisione e ai molti casi in cui è emersa la frode e sono stati confessati i trucchi utilizzati. Vengono, altresì, riportati i pareri degli studiosi di parapsicologia in cui emergerebbe che solo un 10% di questi fenomeni non sarebbero spiegabile razionalmente⁵⁵⁷.

Il tema della magia viene ricondotto dai manuali al mondo antico come pratica ancestrale, di cui si trova testimonianze in tutte le culture e in tutte le religioni, Mesopotamia, Egitto, greci, romani, antichi cinesi e indiani⁵⁵⁸. Agli studenti viene fatto notare che mentre un tempo la magia esprimeva l'esigenza dell'uomo di un contatto con il mistero che avvolgeva tutta la vita e la natura, oggi, invece, è ridotta ad un rapporto strumentale e utilitaristico a favore dell'uomo e delle sue richieste⁵⁵⁹. REL26 colloca il tema della magia, insieme a quelli dell'astrologia e dell'oroscopia nella cultura dell'irrazionale. A riguardo l'oroscopia viene definita come "un insieme di credenze e di pratiche attraverso le quali si pretende di far previsioni sul futuro delle persone in base alle osservazioni dei rapporti che esistono tra i corpi celesti e la vita del singolo individuo"⁵⁶⁰. REL26 si occupa anche del tema dell'esoterismo definendolo come "il complesso dei sistemi di pensiero filosofico religiosi che si confi-

⁵⁵⁴ REL27: 60-61. Cfr. F. CAPRA, 1990; L. PETIT - R. AUCOIN, 1990.

⁵⁵⁵ REL26: 56; 437.

⁵⁵⁶ REL24: 36. REL25: 356. REL26: 438. REL27: 51. Si veda anche M. INTROVIGNE, 2000.

⁵⁵⁷ REL18: 173-176. REL24: 37. REL35; 34. Si vedano anche V. BO, 1999, p. 39; G. RAVASI, 1999, p. 9; Conferenza Episcopale Dell'Emilia Romagna, 2000. nn. 14-15; F. BAMONTE, 2003, p. 56; M. W. HOMER, 1999; C. FIORE, 2003, p. 273-277; G. RAVASI, 2003, p. 64; *Lumen Gentium*, 1964, nn. 49, 148; Commissione Teologica Internazionale, 1991; *Catechismo della Chiesa Cattolica* n. 2116; A. GEMMA, 2002, p. 72; 110.

⁵⁵⁸ REL19: 239-240. REL26: 62. *Catechismo della Chiesa cattolica*, nn. 2116-2117.

⁵⁵⁹ REL19: 241.

⁵⁶⁰ REL26: 23. Cfr. *Catechismo della Chiesa cattolica*, n. 2117; F. BAMONTE, 2003, p. 124.

gurano in fenomeni culturali come l'alchimia, la cabala, le religioni misteriche e gnostiche⁵⁶¹.

REL26 riconduce alla magia aspetti come la cartomanzia, la chiromanzia, lo sciamanismo, la pranoterapia, l'astrologia, l'occultismo e l'esoterismo. In molte civiltà è parte integrante del pensiero e del comportamento religioso, in Occidente è generalmente considerata come superstizione o come gioco di prestigio utilizzata per l'intrattenimento e il divertimento⁵⁶².

Anche al tema della superstizione viene riservato uno spazio. REL18 ad esempio riferisce che alla fonte di questa manifestazione vi sarebbero le diverse situazioni e vicende che possono capitare nell'esistenza personale e collettiva che fanno nascere nell'animo umano un istintivo desiderio e bisogno di sicurezza. In questi termini la superstizione viene definita come "la deviazione del sentimento religioso e delle pratiche che esso impone. Può anche presentarsi mascherata sotto il culto che rendiamo al vero Dio, per esempio, quando si attribuisce un'importanza in qualche misura magica a certe pratiche, peraltro legittime o necessarie. Attribuire alla sola materialità delle preghiere o dei segni sacramentali la loro efficacia, prescindendo dalle disposizioni interiori che richiedono, è cadere nella superstizione"⁵⁶³.

In REL25 ci si riferisce anche all'astrologia come arte che pretende di predire l'influsso delle posizioni planetarie sul destino dell'uomo. Si riferisce anche che la libertà e la responsabilità delle persone sarebbero soggette a condizionamenti di ogni tipo, ma non subirebbero determinismi e costrizioni. A riguardo viene specificato anche che in questo contesto le persone cercano di prevedere il proprio futuro, ricorrendo a pratiche quali l'interpretazione dei sogni, la lettura delle linee della mano e di altri segni presenti sul corpo, o all'osservazione di movimenti di determinati animali⁵⁶⁴.

Gli autori portano all'attenzione degli studenti il fatto che anche nelle società tecnologicamente più progredite e scientificamente avanzate il mondo della superstizione continua a proliferare. Nemmeno il progresso e una maggiore diffusione dell'istruzione riescono ad arginare questo fenomeno. Viene, altresì, specificato che la superstizione diventa magia quando, si trasforma nel tentativo di dominare gli eventi per poter attuare i propri desideri. Si porta come specificazione anche la distinzione tra magia bianca e magia nera. In contrapposizione a ciò vengono riportate anche le argomentazioni di condanna della Chiesa cattolica che riguardo alla magia sottolinea i rischi, soprattutto riferiti a quella nera. A questo proposito si specifica che da un punto di vista più generale, infatti, la visione cristiana dell'uomo e della sua vita presenta la persona come un essere dotato di intelligenza e libertà, qualità queste

⁵⁶¹ REL26: 24.

⁵⁶² REL26: 58-61. Non è più il Sud la patria della magia; dalle ricerche risulta che il 47% dei maghi opera nel Nord, il 31,5% nel Centro e solo il 21,5% nel Sud. La Basilicata, considerata grazie agli studi di E. De Martino la regione magica per eccellenza, risulterebbe, oggi, la regione italiana con il minor numero di maghi. Cfr. "Magia". In *Enciclopedia delle Religioni*, 1971.

⁵⁶³ REL18: 171-172. REL18 riferisce che il mondo della magia e della superstizione in Italia ha dimensioni impensate, con situazioni di raggiri e illegalità 22.000 maghi e astrologi (di cui 7000 reclamizzati in Tv, giornali e Internet), così ripartiti: 41 % al Nord, 31 % al Centro e 28% al Sud e isole. 5 cittadini su 10 sporgono denuncia, 47 anni l'età media delle vittime, 10.000.000 i cittadini che si sono rivolti a maghi e astrologi negli ultimi cinque anni; 550.000.000 euro il giro d'affari annuo (98% di evasione fiscale), 500.000 euro l'esborso singolo più consistente, ad esempio in provincia di Torino.

⁵⁶⁴ REL25: 24-25.

che costituiscono gli strumenti per la realizzazione del proprio futuro e la gestione delle proprie scelte. In questa visione le pratiche magiche e di superstiziose sminuiscono la grandezza dell'uomo, che sta appunto nella sua capacità di costruire la propria esistenza e di indirizzarla. A riguardo vengono segnalate anche le considerazioni dei Padri della Chiesa dei primi secoli i quali sostenevano che il ricorso a pratiche superstiziose e magiche fossero addirittura una negazione della dignità umana, in quanto la superstizione e la magia offendono la fede e la stessa ragione dell'uomo. Non solo, la superstizione e la magia si contrappongono alla fede cristiana soprattutto perché negano la sovranità di Dio su tutto quanto è stato creato e affidano a forze misteriose parte dei poteri divini⁵⁶⁵.

Satanismo

I manuali portano all'attenzione degli studenti anche il tema del satanismo e i molti significati che vengono dati al termine. Viene ricondotto al termine il lato più oscuro di tutto l'occultismo. REL26 e 27 fanno rientrare nel complesso mondo del satanismo, l'adorazione formale o informale di Satana o di entità paragonabili o associate con Satana, con violenza, crudeltà e distruttività; la pratica della magia nera, cioè la manipolazione di supposte forze magiche a scopi distruttivi; l'interesse per la lettura, i simboli, i rituali o altri artefatti e attività associate a Satana o con la magia nera; il tentativo di promuovere attività criminali, sessuali o d'altro genere con la partecipazione a riti connessi all'adorazione di Satana o con la pratica della magia nera.

Riguardo al tema si segnala che gli autori fanno la scelta di non entrare nel tortuoso campo della possessione e dell'esorcismo, ma di limitarsi ad affermare che quello che viene detto demonismo ha una tradizione antica, che in passato era presente nelle ricche tradizioni degli Egizi, Assiri e Babilonesi. Oggi invece si manifesta in particolare in vari gruppi settari, anche cattolici e protestanti di tipo pentecostale e carismatico, che propongono la visione di un mondo dominato, assediato da Satana e la necessità di ergere un manipolo di credenti che si armi per combattere le forze del maligno⁵⁶⁶.

REL14 e 26 riportano agli studenti una riflessione specifica sul tema del satanismo contemporaneo, dei riferimenti che si rinvencono nella letteratura, nel cinema e nella musica. Di come l'interesse verso il satanismo si riaccende ogni volta che succedono fatti di cronaca grotteschi e violenti quali: profanazione di tombe, sedute spiritiche, riti dionisiaci e orgiastici, sacrifici animali, violazione di simboli cristiani e omicidi satanici. Gli autori distinguono tra il satanismo degli adulti, che si articola in gruppi che hanno una continuità dottrinale e rituale, capi identificabili, sedi e talora anche pubblicazioni, e il satanismo giovanile composto da spesso da gruppi di minorenni privi di una continuità organizzativa, rituale e di contatti con i gruppi del sata-

⁵⁶⁵ REL12: 50-53; 151-152. REL14: 276-277. REL25: 26; 357-358. REL26: 63-65; 424-428. REL29: 446. Cfr. anche J. VERNETTE, 1992; S. DIANICH, 1998. CEI, 1993. Si specifica altresì l'invito allo studio e all'approfondimento proposto dal Segretariato per l'ecumenismo e il dialogo della CEC. Cfr. C. TROCCHI, 2000. Sul rapporto fra modernità e religione è utile la lettura del saggio di G. FILORAMO, 1994; G. FILORAMO, et al., 1998. *Catechismo della Chiesa cattolica*, 2005, n. 445; 2116-2117.

⁵⁶⁶ REL11: 56-59. REL19: 242-244. REL26: 66-69. REL27: 110-112. Cfr. anche *Catechismo della Chiesa Cattolica*, n. 1673.

nismo organizzato⁵⁶⁷. REL11 specifica agli studenti che alla base dell'adesione alle suggestioni delle idee dei nuovi movimenti e spiritualità alternative vi sarebbe il vuoto esistenziale e che l'adesione a queste nuove forme di spiritualità potrebbe contribuire "a creare generazioni di nuovi schiavi, intrappolati dai loro stessi comportamenti"⁵⁶⁸.

Altri manuali sottolineano che il proliferare di nuovi movimenti religiosi, o sette, che alla fine del XX e agli inizi del XXI secolo ha visto un proprio boom, può essere letto anche come un abuso del nome di Dio, in un mondo che in qualche modo ne sente la mancanza. Si specifica, altresì, che la religione, quella che collega a Dio, non dovrebbe essere mai contro la ragione e i fondamentali diritti dell'uomo. Una credenza religiosa autentica, infatti, non può accettare nessuna forma di violenza o di sopruso sulla libertà dell'uomo. Tutte queste manifestazioni, secondo gli autori dei manuali, sono da ricondurre a delle realtà profonde di manipolazione e strumentalizzazione per fini che non hanno nulla a che vedere con il trascendente. Pertanto le sette, i nuovi movimenti religiosi e le spiritualità alternative non confermerebbero le rassicurazioni, della filosofia dei Lumi sul fatto che soltanto la ragione può accedere alla verità e degli insegnamenti dello scientismo riguardo al fatto che tutto ciò che la ragione non può giustificare semplicemente non esiste⁵⁶⁹.

Verità e religione

Riguardo al tema della religione in rapporto alla verità REL18 afferma che nel mondo globalizzato l'incontro e il confronto delle culture portano l'uomo a interrogarsi su quale possa essere la religione vera. Si riporta la tendenza delle religioni monoteiste a dichiarare che solo in esse c'è la salvezza e la verità dell'uomo. Secondo questa prima interpretazione fornita la fede nel Dio unico non ammette sincretismi⁵⁷⁰.

Il rapporto tra verità, cristianesimo e altre religioni viene spiegato agli studenti attraverso la metafora della luna, che si riferisce al mistero di Dio, fonte di luce e origine della verità, e quella della casa, vista come mondo, contesto di vita dell'umanità. Da queste due immagini vengono ricavati cinque modelli. L'esclusivismo, secondo cui esiste una sola fonte di luce, la luna, che illumina la casa; lo scetticismo, secondo questa concezione non esiste nessuna fonte di luce; il relativismo, in questo modello non esiste solo la luna, ma anche molte altre fonti di luce; l'inclusivismo, anche in questo modello c'è un'unica fonte di luce, ma la luce, un raggio di verità penetra misteriosamente anche dalle altre finestre e poi, all'interno della casa e per finire il pluralismo, per cui esiste un'unica fonte di luce che però entra nella casa da diverse finestre. A partire da questi modelli vengono sollecitate alcune riflessioni negli studenti attraverso la formulazione di alcuni quesiti: "soltanto il credente in Dio, o addirittura soltanto il cristiano può avere fini e priorità, ideali e modelli, valori e norme, criteri del vero e del falso, del bene e del male? Non possiede l'uomo una reale autonomia

⁵⁶⁷ REL14: 278-279. REL26: 65. Cfr. Mt 12, 28; Mt 4, 1-11; Lc 11, 20; Lc 4, 31-37; Lc 9, 1; Mc 16, 17. *Catechismo della Chiesa cattolica*, n. 1673. M. INTROVIGNE, 1994.

⁵⁶⁸ REL11: 55. CLIMATI C., 2001, pp. 3-ss.

⁵⁶⁹ REL02: 111. REL04: 111-116. REL05: 57. REL08: 119. REL25: 147; 360-361; 415. REL26: 55.

⁵⁷⁰ REL18: 200; 326. Cfr. Congregazione per la dottrina della fede, 2000, n. 5-6. Concilio Vaticano II, *Dei Verbum*, 1965, 2.

umana che gli permette di avvertire, anche senza una fede in Dio, quale sia la sua responsabilità nel mondo? In fondo: non può l'ateo o l'agnostico avere una fiducia di fondo verso la realtà?"⁵⁷¹.

Sempre relativamente al tema della verità in rapporto alla religione si riferisce la scarsa propensione a mettere tutte le religioni sullo stesso piano⁵⁷². Anche in questo caso vengono formulati alcuni quesiti: "Esiste la verità? Esiste una religione vera? Chi pretende di affermare la verità è un fondamentalista? Chi ritiene vera la sua religione è un fondamentalista?"⁵⁷³.

REL32 al tema della verità accosta inoltre anche quello della salvezza e avvia una riflessione che si conclude con la domanda: "Si salva chi non è cristiano?"⁵⁷⁴. A riguardo si afferma che tutte le religioni si pongono il problema della salvezza⁵⁷⁵ e che oggi la tesi esclusivista non gode di grande credito, ma anche quella pluralista non viene indicata come prevalente⁵⁷⁶. Si ricorda che per la fede cattolica, che nei manuali risulta essere il punto di riferimento per "dire" cosa sia diverso a livello religioso, "la storia della Salvezza è conclusa. Cristo è il centro della storia della salvezza e della rivelazione nel senso che in Lui si compiono entrambe"⁵⁷⁷. Vengono poste all'attenzione anche le considerazioni di Giovanni Paolo II sui capitoli dolorosi della Chiesa in cui c'è stata l'accettazione di metodi di intolleranza e persino di violenza nel servizio della verità⁵⁷⁸. Gli autori riferiscono tuttavia che tutto ciò non impedisce di affermare che la verità esiste. Infatti chi nega l'esistenza della verità è in intima contraddizione con se stesso. Infatti l'affermazione che la verità non esiste sarebbe caratterizzata da una contraddizione in termini, infatti, la stessa affermazione: "*non esiste alcuna certezza e si deve dubitare di tutto* sono contraddittorie in quanto negano ciò che intendono affermare [...] dire che non esiste alcuna certezza equivale a dire: sono certo che non esiste alcuna certezza"⁵⁷⁹.

Vengono riferite anche delle considerazioni in ordine al fatto che la verità sia un bisogno umano e che in tutte le culture è presente la ricerca di una verità universale ed assoluta⁵⁸⁰. REL21 si occupa del tema della storia universale della salvezza, come storia del dialogo tra Dio e l'umanità e sottolinea che evidenziare la valenza salvifica delle religioni non cristiane, non significa accettare tutti gli aspetti delle religioni⁵⁸¹. È importante, infatti, la sottolineatura riguardo al valore della propria identità e che va-

⁵⁷¹ REL18: 201; 327. Cfr. G. TACCONI, 2004; H. KÜNG, 1979; J. RATZINGER, 2003a.

⁵⁷² REL18: 330. Anche nei documenti delle Nazioni Unite "le religioni vengono messe tutte sullo stesso piano, come dimostra l'obbligo di parlare di tutte se si parla di una, e quindi si arriva implicitamente a negare che una religione possa costituire una verità. Più volte nei documenti ufficiali è ribadito, infatti, che chi considera vera la propria religione a discapito delle altre è colpevole di fanatismo, e ricade quindi in quello che viene considerato odio religioso anche se il suo atteggiamento non contempla il ricorso alla discriminazione o alla violenza". Cfr. E. ROCCELLA - L. SCARAFFIA, 2005, pp. 50-65.

⁵⁷³ REL18: 330.

⁵⁷⁴ REL32: 360.

⁵⁷⁵ REL32: 14; 21. Riguardo alla salvezza nel cristianesimo, buddhismo, islam ed ebraismo si veda anche REL32: 313-318; 360-362.

⁵⁷⁶ REL32: 363.

⁵⁷⁷ REL32: 365. Cfr. REL32: 15; 123-135.

⁵⁷⁸ REL18: 203.

⁵⁷⁹ REL18: 203. Cfr. P. CIARDELLA, 2000.

⁵⁸⁰ REL18: 205-206. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio*, 1998, 26.

⁵⁸¹ REL21: 394.

lutare positivamente le religioni dei popoli non significa abdicare al proprio mandato missionario o sminuirlo. Dialogare, in questi termini, vuol dire essere coinvolti non solo a livello intellettuale e culturale, ma personalmente, globalmente, esistenzialmente. Agli studenti viene fatto notare che in questo senso il dialogo tra le religioni non tende semplicemente ad una mutua comprensione e a rapporti amichevoli, ma raggiunge un livello assai più profondo, che è quello dello spirito, dove lo scambio e la condivisione consistono in una testimonianza mutua del proprio credo e in una scoperta comune delle rispettive convinzioni religiose.

Interessante è anche lo stimolo che gli autori pongono agli studenti affinché si coltivi l'umiltà, che rende capaci di "riconoscere i valori spirituali e umani delle altre tradizioni religiose, presenti perché Dio si è reso presente ai popoli in vari modi, che è compito di tutti scoprire e rispettare. Pur mantenendo intatta la loro identità, i cristiani devono essere disposti a imparare e a ricevere dagli altri e per loro tramite, i valori positivi delle loro tradizioni"⁵⁸².

REL29 affronta anche il tema del rapporto tra la Chiesa e la salvezza dei non credenti, della questione che riguarda il destino soprannaturale di chi non ha conosciuto il Vangelo o di chi lo rifiuta. A riguardo si afferma "per quanto riguarda coloro che non hanno conosciuto il Vangelo di Cristo e la sua Chiesa, essi possono conseguire la salvezza nella misura in cui si sforzano di cercare Dio in sincerità di cuore e di operare secondo il dettame della coscienza, quindi di condurre una vita retta"⁵⁸³. REL35 tende a restituire una visione relativista dell'argomento affermando che "per quanto rivolte a raggiungere l'Assoluto, le religioni non sono assolute, bensì umane, storiche e dunque relative"⁵⁸⁴. Secondo l'autore la prova più evidente del fatto che non siano assolute è che sono molte. Se sono molte sono necessariamente correlate tra loro e devono spartirsi lo spazio di coabitazione, ma soprattutto devono difendere la propria verità, contro o nonostante la verità rivendicata dalle altre religioni. Circa il problema della verità delle religioni vengono fatte diverse ipotesi. La prima è che tutte le religioni sono vere, in questi termini però più nessuna può dirsi assolutamente vera, ognuna può ritenersi solo parzialmente vera. La seconda è che solo una religione è vera e le altre sono tutte false e la terza che tutte le religioni sono false. A riguardo, visto che l'uomo religioso è universale nello spazio e nel tempo, vengono riservate alcune perplessità sul fatto che tanti popoli e civiltà si siano totalmente illusi per millenni⁵⁸⁵.

Importante è anche la riflessione sempre di REL35 sul fatto che l'esperienza della verità religiosa può realizzarsi solo all'interno della relazione: "l'umano con il divino"⁵⁸⁶. In questa relazione la realtà sacra, che non potrebbe entrare a far parte delle rappresentazioni mentali, si esprime attraverso i simboli. A questo livello ciò che sembra opposto o contraddittorio vita e morte, finito e infinito, materiale e spirituale trova nel simbolo la possibilità di essere integrato nella persona. Infatti, quando le religioni parlano della salvezza in termini di liberazione, di ritorno a casa, di felicità, di nirvana, di paradiso, di rinascita, usano un linguaggio simbolico. Gli autori affermano che alla luce di queste considerazioni, non appare una assurdità la pluralità del-

⁵⁸² REL21: 395-397. Cfr. Consiglio per il dialogo interreligioso, 1991, n. 40; 49. PAOLO VI, 1975, n. 5.

⁵⁸³ REL21: 398. Cfr. *Lumen Gentium*, 1964, nn. 10; 13-14; 16.

⁵⁸⁴ REL35: 202.

⁵⁸⁵ REL35: 202.

⁵⁸⁶ REL35: 202.

le religioni né il loro pluralismo interno. Il protagonista di ogni religione, quindi, è sempre l'uomo. Secondo le culture e le epoche storiche, infatti, diverse sono le immagini di Dio, di rivelazione, di bene e di male, di salvezza; diversissimi i linguaggi come l'arte, la musica, la danza, il rito, la festa, la preghiera, i luoghi di culto per dire il senso di questa realtà. Unico è però il filo che lega gli esseri umani alla vita e alla storia, come unica e perenne la loro sete di pienezza e di salvezza oltre il tempo, ecco perché non la pluralità delle religioni ma il contrario dovrebbe sorprenderci⁵⁸⁷.

Religione e tolleranza

Nei manuali, il tema della tolleranza viene spesso associato al razzismo. Il riferimento principale sull'argomento è identificato dalla posizione della Chiesa cattolica che in nome della "dignità di ogni uomo creato a immagine di Dio, della fratellanza di tutti gli uomini in quanto figli dell'unico Padre celeste, dell'universalismo della rivelazione e della redenzione, condanna ogni forma di razzismo e di intolleranza e opera per l'unità di tutto il genere umano"⁵⁸⁸.

Il tema dell'intolleranza e del razzismo vengono descritti anche riguardo al tema delle crociate, della tolleranza in rapporto alla convivenza, del razzismo come violazione della libertà religiosa e quindi in rapporto ai diritti dell'uomo⁵⁸⁹. La tolleranza viene anche presentata in coppia al tema del dialogo come atteggiamento che porta a mettersi in discussione, battersi per le proprie idee, ma anche alla disposizione, in via di principio, a lasciarsi convincere, se le tesi dell'avversario risultassero logicamente più fondate e umanamente più autentiche⁵⁹⁰. In questo senso "essere tolleranti non significa rinunciare a quanto si crede e nel tentativo di persuadere gli altri che i nostri convincimenti sono giusti. Ma deve trattarsi di un tentativo pacifico e soprattutto aperto ad accogliere le opinioni altrui"⁵⁹¹.

ITA04 riporta gli esempi della concessione dell'uguaglianza civile e piena libertà di culto agli Ugonotti, nel 1629, e il trattato di Westfalia che accettò anche il principio della tolleranza religiosa e della libertà di conoscenza già riconosciuto nel 1555 ad Augusta⁵⁹². Si riporta anche il dibattito sull'intolleranza repressiva e sulla religione nel Seicento a causa della guerra dei Trent'anni, un conflitto a sfondo religioso di dimensioni europee in cui si scontrarono tra loro cattolici e protestanti. Di come la vita interna degli Stati in questo secolo fu in genere dominata dall'intolleranza e dalla violenza verso i diversi, cioè verso coloro che esprimevano, in materia di fede, un pensiero non in linea con quello dei loro sovrani. Gli autori sottolineano che furono proprio gli esiti disastrosi della guerra dei Trent'anni e le continue persecuzioni in nome di Dio e della salvezza delle anime, messe in atto dai sovrani di ogni parte d'Europa contro ogni fede religiosa che non fosse quella da loro voluta, a rendere impellente e improrogabile un serio dibattito sulla tolleranza religiosa. Fu proprio la problematica della tolleranza che portò in primo piano la delicata questione dell'essenza e del significato della religione, approdando alla più radicale innovazione

⁵⁸⁷ REL35: 202.

⁵⁸⁸ REL19: 342. STO25: 230. Pontificia Commissione Iustitia et Pax, 1988, nn. 8-16, pp. 12-19.

⁵⁸⁹ REL14: 300. REL29: 289; 314. REL32: 31-39; 272. STO16: 308. STO21: 41. ITA04: 175; 380.

⁵⁹⁰ ITA18: 316; 320. Si veda C. MAGRIS, 2006.

⁵⁹¹ REL29: 17.

⁵⁹² ITA04: 391-426; 453-456.

in materia religiosa dal tempo dell'imperatore Costantino. Da questo momento, infatti, la fede cristiana cominciò a non essere più considerata il centro della vita e del pensiero dell'uomo moderno⁵⁹³.

ITA04 riportata anche la considerazione di Spinoza sulla svalutazione della religione come fonte di verità, sulla sua incapacità di favorire i valori fondamentali della vita, quali la serenità dell'animo di fronte alle avversità, l'amore per la ricerca, la coesistenza fra gli uomini e soprattutto la libertà, vero fondamento della dignità umana, e di fuggire ogni forma di autoritarismo e di intolleranza⁵⁹⁴.

Riguardo agli esempi storici di tolleranza religiosa durante il medioevo, REL34 e 35 riportano la figura di Giuliano l'Apostata che governò il suo regno con un carattere di grande tolleranza. La posizione di Giuliano contro il cristianesimo non fu fine a se stessa, ma fu attuata con il solo scopo di restaurare la libertà religiosa e concedere nuovamente il diritto alla libera espressione di fede ai vecchi gruppi pagani. Agli studenti viene fatto notare che egli seppe mantenere, nonostante le sue profonde simpatie per il mondo classico, equilibrio e obiettività, e non mise in atto atti persecutori contro il cristianesimo come testimonia il suo Editto di tolleranza verso i cristiani⁵⁹⁵.

Sempre REL35 tiene a precisare che fu Agostino, il più grande pensatore cristiano dell'antichità che all'inizio del V secolo, diede un fondamento teologico alla posizione di intolleranza della Chiesa nei confronti delle altre convinzioni e credenze. Infatti, nell'interpretazione di Agostino, la Chiesa cattolica è l'unica a cui Dio ha affidato il compito di diffondere il messaggio di salvezza secondo cui Cristo, con la sua morte, ha redento l'umanità dal peccato. Di conseguenza, non vi è salvezza all'infuori della Chiesa. In nome di questa verità, pena la dannazione di chi non l'accetta, proprio perché essa è mossa dall'imperativo di amare e salvare chi le è affidato, la Chiesa non può tollerare che al suo esterno siano riconosciute altre vie religiose di salvezza e che al suo interno siano legittimate. Agostino ha così legittimato con la sua autorità un concetto di intolleranza che riemerge continuamente nella storia del cristianesimo antico, medievale e moderno. Gli autori precisano, altresì, che tale concetto è stato superato in realtà soltanto nel corso del Novecento e più precisamente con il Concilio Vaticano II⁵⁹⁶.

Diversi sono anche gli esempi del XVII secolo dell'Olanda, di Venezia, dell'Inghilterra e della Svizzera che vengono descritti come laboratori di tolleranza. Riguardo al contesto inglese si riporta anche la "Lettera sulla tolleranza" di John Locke, sostenitore e convinto difensore della libertà di coscienza, il quale ritenne che la tolleranza non dovesse essere negata solo alle religioni intolleranti, come il cattolicesimo, che tendeva a invadere sempre di più il campo civile, ma anche all'ateismo, in quanto causa di instabilità sociale⁵⁹⁷. Secondo REL35, questa lettera fu molto importante perché gettò le basi del moderno concetto di tolleranza. Lo Stato inglese, infatti, tollerava tutte le confessioni religiose, a esclusione degli atei, considerati un pericolo mortale, a patto che esse non travalicassero questi rigidi confini⁵⁹⁸. ITA07 cita il filosofo Voltaire riguardo al contrasto tra il fanatismo religioso, l'ignoranza, la

⁵⁹³ ITA04: 458.

⁵⁹⁴ ITA04: 458.

⁵⁹⁵ REL34: 79. REL35: 77-78.

⁵⁹⁶ REL35: 79.

⁵⁹⁷ ITA04: 463.

⁵⁹⁸ REL35: 66-75.

superstizione e la promozione della tolleranza tra gli uomini nel rispetto delle diversità a partire dal riconoscimento della pari dignità di ogni religione⁵⁹⁹.

Come nel caso di ITA04 si riportano anche gli effetti del Concilio di Trento che nel tentativo di rimettere ordine nel tessuto della cristianità lacerata dai dissidi della Riforma, elaborò una dottrina autoritaria e repressiva, fondata sul primato assoluto del pontefice rispetto ai vescovi e ai concili; sul ferreo controllo dei movimenti ereticali, attraverso l'inquisizione, il carcere e le condanne capitali; su un continuo aggiornamento dell'elenco dei libri proibiti, che comportava frequenti roghi di opere sospette o non pienamente ortodosse, nonché un rigido controllo sulle pubblicazioni importate dall'estero e soprattutto dall'Olanda e dall'Inghilterra⁶⁰⁰.

In REL35 vengono anche poste delle considerazioni riguardo al fatto che l'idea moderna di tolleranza non è del tutto applicabile a tradizioni religiose che privilegiano la dimensione comunitaria e garantiscono diritti sacri che obbediscono a una logica diversa da quella dei moderni diritti umani⁶⁰¹.

REL24 definisce la tolleranza come una virtù rara e importante. Agli studenti viene fatto notare che nella storia moderna un grande profeta di questa virtù è l'economista e filosofo inglese John Stuart Mill. Nel suo saggio sulla libertà egli afferma che "gli esseri umani avranno molto da guadagnare se ciascuno tollererà che gli altri vivano come meglio credono, invece di vivere come meglio credono gli altri"⁶⁰². Si riporta anche il pensiero di Helen Keller quando afferma che "il più grande risultato dell'istruzione è la tolleranza", infatti, nella maggior parte dei casi si può confidare che i ragionamenti di una mente bene informata e libera dai pregiudizi finiranno per convergere verso ciò che è buono e giusto.

Dal punto di vista psicologico si afferma che l'intolleranza in genere, e quindi anche quella religiosa, è un fenomeno interessante, giacché è sintomatica di insicurezza e paura⁶⁰³. A tal proposito REL34 afferma che la paura genera l'intolleranza, e l'intolleranza, a sua volta, genera la paura. Tuttavia, tolleranza e intolleranza non sono solo e per forza una forma, rispettivamente, di accettazione e di rifiuto. Si può benissimo tollerare una prassi religiosa o una convinzione non religiosa senza accettarla in prima persona. Gli autori sottolineano che alla base della tolleranza c'è in primo luogo, il riconoscimento che esiste moltissimo spazio per la convivenza di posizioni diverse; e, in secondo luogo, la consapevolezza che se qualcuno si offende per ciò che fanno gli altri è perché se ne è lasciato scalfire, dimostrandosi troppo sensibile⁶⁰⁴.

REL31 mette all'attenzione degli studenti il fatto che sovente l'uomo si interroga sul grado di tolleranza e intolleranza delle varie religioni, stilando improbabili classifiche come per esempio: il cristianesimo è più tollerante dell'islam e meno tollerante del buddhismo e così via. Secondo l'autore si tratterebbe però di classifiche che non colgono la complessità del problema. Occorre, infatti, non confondere il concetto moderno di tolleranza, che è un concetto in fondo politico e giuridico, con il concetto specificamente religioso, che rimanda invece a un problema tipicamente teologico, legato cioè al modo in cui una comunità religiosa nel suo complesso concepisce e

⁵⁹⁹ ITA07: 7-11

⁶⁰⁰ ITA04: 464-473. ITA07: 9-10.

⁶⁰¹ REL35: 72.

⁶⁰² REL34: 80.

⁶⁰³ REL34: 80. Cfr. A. GRAYLING, 2007, pp. 20-22

⁶⁰⁴ REL34: 81. Cfr. A. JABBAR, 2008.

struttura la sua identità. Il grado di tolleranza e di intolleranza di una religione dipenderebbe dal modo in cui essa si concepisce in quanto comunità, dal concetto di Dio e di verità che la contraddistingue e dal modo di porsi al proprio interno, verso coloro che non accettano la visione religiosa che alla fine si impone, diventando normativa, e al proprio esterno verso le altre religioni⁶⁰⁵. A tal proposito, vengono riportate anche le parole dello scrittore Umberto Eco quando afferma che “il parametro della tolleranza della diversità, è certamente uno dei più forti e dei meno, discutibili, e noi giudichiamo matura la nostra cultura perché sa tollerare la diversità, e barbari quegli stessi appartenenti alla nostra cultura che non la tollerano”⁶⁰⁶.

Altri manuali propongono, inoltre, agli studenti degli esempi di intolleranza e di fanatismo ideologico e religioso che hanno portato i fedeli di religione diverse a combattersi e a perseguitarsi. Gli stessi vengono invitati a riflettere sul rispetto delle visioni del mondo, delle culture e religioni diverse dalla propria, a provare a definire il termine tolleranza in rapporto al fatto che spesso la mancanza di tolleranza è la diretta conseguenza di una conoscenza insufficiente. Si riferisce anche che la tolleranza deve avere come prerequisito quello dell'accettazione del dialogo che significa non soltanto dimostrare di avere capito le posizioni dell'altro, ma anche di essere disposti a mettere in discussione le proprie. Solo così, a partire dalla tolleranza, il dialogo può diventare un confronto reale, in cui si mette in atto un processo di conoscenza dell'altro basato sul riconoscimento reciproco⁶⁰⁷.

Credenze e convinzioni non religiose

Agnosticismo

Riguardo al tema dell'agnosticismo in REL26 si riporta la considerazione del naturalista inglese T.H. Huxley che nel 1869 definiva agnostico l'atteggiamento di colui che di fronte ai problemi irrisolvibili dal punto di vista scientifico si asteneva dal pronunciarsi. Agli studenti viene specificato, invece, che oggi per agnostico si intende colui che sospende il proprio giudizio di fronte ai problemi posti dalla religione, perché oltrepassano i limiti della conoscenza umana⁶⁰⁸. Si precisa che spesso però il termine è usato come sinonimo di indifferenza. In questo senso la pratica o la non pratica religiosa sarebbe dettata dall'opportunità e dalle varie situazioni, non da una convinzione fondata, che si ritiene irraggiungibile. Per meglio comprendere il punto di vista dell'agnosticismo si propone di partire dalla definizione minimale di religione, che ha il vantaggio di permettere agli studenti di delineare l'esperienza religiosa. A riguardo si specifica che per religione s'intende “il rapporto tra l'uomo e la divinità, comunque intesa o concepita, in cui il soggetto è l'uomo e l'oggetto è il divino, il sacro”⁶⁰⁹. REL19 a riguardo precisa che la stessa natura sociale dell'essere umano pe-

⁶⁰⁵ REL31: 104.

⁶⁰⁶ REL35: 80-81. REL19: 340. Cfr. U. ECO, 2002, pp. 103-105.

⁶⁰⁷ REL02: 152-154. REL04: 66. REL14: 301. REL29: 17. REL35: 82-87. ITA04: 436-450. ITA07: 70-73; 221-222; 248; 417. ITA08: 22-24; 33; 59-92; 132; 303-396. STO05: 174. Si veda anche Lc 19, 33-34.

⁶⁰⁸ REL26: 28.

⁶⁰⁹ REL26: 28. Cfr. Concilio Vaticano II, *Dignitatis humanae*, 1965.

rò, esige che egli esprima esternamente gli atti interni di religione, comunichi con altri in materia religiosa e professi la propria religione in modo comunitario⁶¹⁰.

Ateismo

I manuali offrono un certo ruolo all'ateismo, soprattutto in riferimento alle origini e alle ragioni di chi intenzionalmente sceglie di negare l'esistenza di Dio⁶¹¹.

L'ateismo viene presentato attraverso le sue diverse forme, così raggruppabili: ateismo esplicito, radicale e dogmatico che rifiuta Dio, in maniera cosciente e deliberata, spesso partendo dall'assioma che Dio non c'è perché non può e non deve esserci. Riguardo al principio teoretico conoscitivo dell'ateismo esplicito, si afferma che la realtà si può conoscere solo attraverso gli strumenti delle scienze naturali, il resto sarebbe inesistente. L'ateismo positivistic o logicistico afferma invece che qualsiasi questione relativa a Dio sarebbe priva di senso. L'uomo non può conoscere alcuna verità assoluta, le uniche verità valide sono quelle derivanti dallo sviluppo della scienza e della tecnica. In ultimo viene posto all'attenzione l'ateismo agnostico che vede l'uomo incapace di dire qualcosa su Dio⁶¹².

REL25 e 26 riferiscono che questo fenomeno non riguarda solo la storia contemporanea perché in ogni epoca storica sono esistite persone che hanno apertamente negato, con il loro atteggiamento l'esistenza di un dio. Vengono riportati gli esempi dell'antica Grecia in particolare del filosofo Epicuro che pur non negando l'esistenza degli dei, affermava che si dovesse agire come se gli dei non ci fossero. Gli autori riferiscono che per assistere all'ateismo sistematico, frutto di una scelta e ricerca del pensiero umano, si deve attendere la descrizione del XVIII con il razionalismo illuministico. Solo nell'ambito della cultura ottocentesca, però, quest'ideologia si organizza teoricamente⁶¹³.

Il primo pensatore che negò in maniera aperta l'esistenza di Dio fu il filosofo tedesco Ludwig Feuerbach che riteneva la fede in Dio falsa, poiché ogni religione nasce dall'istinto umano che proietta al di là dei propri limiti quei desideri che ogni uomo sente e coltiva nel suo animo. Altro filosofo che viene portato all'attenzione degli studenti è Karl Marx che definiva la religione come un'invenzione umana, frutto di desideri, aspettative, speranze che l'uomo vede irrealizzate, e che si illude di veder rimandate nell'aldilà⁶¹⁴. In questi termini per REL25 la religione sarebbe opera, quindi, di un'umanità sofferente e oppressa costretta a cercare consolazione nell'immaginario universo della fede⁶¹⁵. Credere in Dio significherebbe dunque rinunciare a costruire già da ora e su questa terra la vera felicità, la giustizia, il mondo perfetto; l'uomo credente sarebbe un rinunciatario che aspetta da un Dio che non

⁶¹⁰ REL14: 269. REL19: 4. REL21: 154. REL23: 336. REL24: 55. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio*, 1998, n. 5; GIOVANNI PAOLO II, *Tertio millennio adveniente*, 1994, n. 36; La Chiesa crede che il riconoscimento di Dio non si oppone in alcun modo alla dignità dell'uomo, *Gaudium et spes*, 1965, n. 21; Concilio Ecumenico Vaticano II, *Lumen Gentium*, 1964, nn. 11, 13, 14, 16. Cfr. anche 1 Cor 1, 10-16.

⁶¹¹ REL21: 38-40. REL25: 28-30. REL32: 14. REL34: 55. ITA11: 208-215. ITA20: 407-412; 425-426; 437. Cfr. G. DE ROSA, 1998, pp. 148-150; N. ABBAGNANO, 1971; A. DE VIDI, 2008, p. 89. *Catechismo della Chiesa cattolica*, 2005, n. 3.

⁶¹² REL21: 32. REL23: 39.

⁶¹³ REL25: 336-339; 381. REL26: 520. Cfr. J. MARITAIN, 1983.

⁶¹⁴ REL16: 89. K. MARX - F. ENGELS, 1996.

⁶¹⁵ REL11 : 32. Cfr. *Gaudium et Spes*, 1965, nn. 19-21.

esiste ciò che non riesce o non vuole costruire fin da ora. Un altro autore proposto è Friedrich Nietzsche che affermava: “Dio è morto. Noi l’abbiamo ucciso”. L’ateismo di questo filosofo partiva da una reazione quasi istintiva, passionale, emotiva contro il cristianesimo nel quale vedeva un sistema di pensiero fortemente dominante su tutta la cultura occidentale⁶¹⁶. Per il Novecento si ricorda Sigmund Freud che considerava la religione come un comportamento immaturo e regressivo. Dio non esisterebbe nella realtà e sarebbe solamente la sublimazione, cioè la trasposizione in un’immagine più elevata, di impulsi presenti nell’inconscio umano⁶¹⁷.

In REL26 viene dato spazio anche all’ateismo degli esistenzialisti con il filosofo francese Jean Paul Sartre che considerava l’uomo completamente libero e responsabile di se stesso: “non esiste nulla e nessun valore superiore o preesistente all’uomo; gli uomini stessi creano, e decidono ciò che è bene e ciò che è male⁶¹⁸. In questi termini Dio non esisterebbe perché sarebbe una limitazione a quest’estrema e assoluta libertà umana. REL19 riporta il riferimento dello scrittore Albert Camus che affermava invece l’impossibilità di conciliare l’esistenza di Dio con l’esistenza del male, della sofferenza e del dolore, soprattutto di quello innocente⁶¹⁹.

All’ateismo vengono associati anche i termini legato all’indifferenza e alla praticità come caratteristiche di chi vive “come se Dio e la vita soprannaturale non esistessero nella continua ricerca dell’appagamento nei valori mondani e la preoccupazione esclusiva della vita materiale”⁶²⁰. I documenti riportano nei manuali riportano informazioni sull’ateismo come atteggiamento diffuso anche tra molti sedicenti cristiani, come idolatria di tutto ciò che è materia, spostando l’attenzione dall’adorazione di Dio al corpo, al denaro, al successo e al potere⁶²¹. Riguardo, invece, all’ateismo esplicito e a quello positivisticò, che si basano sostanzialmente sull’estremo valore dato alle scienze naturali e alla ragione tecnologica si afferma “che la fede in Dio non si oppone all’attività scientifica o alla ragione”⁶²². L’ateismo del XIX e XX secolo viene presentato secondo le sue radici e la sua finalità come un moralismo: una protesta contro le ingiustizie del mondo e della storia universale, “un mondo, nel quale esiste una tale misura di ingiustizia, di sofferenza degli innocenti e di cinismo del potere, non può essere l’opera di un Dio buono. Il Dio che avesse la responsabilità di un simile mondo, non sarebbe un Dio giusto e ancor meno un Dio buono. È in nome della morale che bisogna contestare questo Dio, poiché non c’è un Dio che crea giustizia”⁶²³.

Secondo il parere dei manuali, la difficoltà principale per chi non crede in Dio è spiegare il fenomeno delle religioni come costanti dell’umanità. Fra le credenze non religiose secondo i manuali, l’ateismo agnostico è quello che riduce le possibilità conoscitive dell’uomo poiché afferma la consapevolezza dell’impossibilità di conoscere il mistero ineffabile di Dio. A riguardo viene riferita come preziosa l’intuizione della teologia apofatica di origine orientale che, procedendo per negazioni, rifiuta di riferi-

⁶¹⁶ REL25: 341. Cfr. F. NIETZSCHE, 1977, pp. 93; F. NIETZSCHE, 2008.

⁶¹⁷ REL25: 343. Cfr. S. FREUD, 1992 [1910]; S. FREUD, 1992, [1907].

⁶¹⁸ REL25: 363. REL26: 520.

⁶¹⁹ REL19: 233. REL23: 39. REL24: 54. REL25: 344-345. Si vedano anche J. GEVAERT, 1992. T.S. ELIOT, 2000.

⁶²⁰ REL19: 234. REL23: 40.

⁶²¹ REL21: 33. REL23: 40.

⁶²² REL23: 40.

⁶²³ REL23: 40. Si veda BENEDETTO XVI, *Spes salvi*, 2007, n. 42.

re a Dio gli attributi presi dal mondo sensibile, affermando la necessità di trascendere qualsiasi conoscenza o concetto quando si parla di Dio. Viene poi segnalata a giudizio degli autori la contraddizione di fondo dell'ateismo umanistico ed esistenzialistico che giunge ad affermare che amare l'uomo significa dover odiare Dio e che al contrario amare Dio significa disinteressarsi dell'uomo⁶²⁴. Agli studenti viene fatto osservare che l'ateismo della protesta contro il male è umanamente comprensibile, infatti, "se si guarda all'infinito dolore del mondo, non si può credere che esista un Dio. Ma è anche possibile capovolgere l'affermazione: solo se esiste un Dio si può reggere la vista di questo infinito dolore. Solo in virtù di una fede nutrita di fiducia nel Dio incomprendibile, sempre più grande, l'uomo può attraversare con fondata speranza quel fiume ampio profondo, nella consapevolezza che sopra l'oscuro baratro del dolore del male una mano ci tende verso di lui"⁶²⁵.

Alcuni manuali, descrivono l'ateismo dell'idolatria come il male esistenziale del nostro tempo. Esso, infatti, non si basa su affermazioni teoretiche, ma su comportamenti pratici che esaltano i valori mondani. L'uomo in questo senso si farebbe affascinare dal benessere materiale, ma, in modo non sempre consapevole. Di fronte a tale ateismo, sembra che anche tutti gli altri ateismi perdano vigore⁶²⁶. Come già anticipato nella sezione sull'agnosticismo, l'indifferente non nega e non afferma nulla e si rinchioda in una privazione assoluta di idee su quello che concerne Dio e la fede: è una non scelta. In questi termini, secondo gli autori, l'indifferenza religiosa è il grande rischio delle società contemporanee⁶²⁷.

Riguardo al tema dei non credenti o dei diversamente credenti si citano anche le considerazioni del cardinale Martini, quando afferma che nel cuore di ogni credente vi sarebbe un incredulo. Questo starebbe ad indicare che la fede e il dubbio spesso si intrecciano. Infatti "chi pretende di sfuggire all'incertezza della fede, dovrà fare i conti con l'incertezza dell'incredulità [...] per dirla in altri termini tanto il credente quanto l'incredulo, ognuno a modo suo, condividono fede e dubbio, sempre beninteso che non cerchino di sfuggire a se stessi e alla verità della loro esistenza"⁶²⁸.

Al termine di questa ricognizione generale sul ruolo che i manuali attribuiscono alle credenze e convinzioni non religiose possiamo affermare che l'agnosticismo e l'ateismo vengono considerati come tentativi umani di rispondere alle grandi domande sul senso della vita.

La società secolarizzata e il relativismo

Anche i temi del secolarismo, del relativismo, dell'eclissi del sacro, della scristianizzazione volti ad evidenziare il minor peso che la religione ha nella vita delle persone e della società trovano un posto nei riferimenti dei manuali. REL25 in particolare riferisce che "dal punto di vista spirituale, il mondo moderno sembra dibattersi in un dramma [...] perché si è obbligati a constatare nel cuore stesso di questo mondo contemporaneo il fenomeno che diviene quasi la sua nota più sorprendente:

⁶²⁴ REL14: 274-275. REL21: 34. Cfr. M. BUBER, 1985.

⁶²⁵ REL23: 41. H. KÜNG, 2012a.

⁶²⁶ REL21: 35. REL23: 42. REL29: 447.

⁶²⁷ REL04: 38. REL11: 56. Cfr. anche C. FIORE, 1999, p. 182.

⁶²⁸ REL02: 65. REL05: 57-59. REL18: 183-190. Cfr. C. FIORE, 2005, pp. 23, 35; R. LOW, 2001, p. 102; H. FRIES, 1971; *Catechismo della Chiesa cattolica*, nn. 2124, 2125; *Gaudium et Spes*, 1965, nn. 20, 21.

il secolarismo”⁶²⁹. Viene anche specificato che bisogna distinguere adeguatamente tra secolarizzazione e secolarismo. Per secolarizzazione “si intende la giusta autonomia tra ambito religioso e ambito umano, scientifico, profano”⁶³⁰. In questi termini, di per sé, la secolarizzazione non è un fenomeno negativo; essa rimarca giustamente che esiste un’autonomia delle realtà terrena, non nega la fede, ma dà il giusto valore al mondo, alla politica, alla scienza senza far dipendere necessariamente questi aspetti della vita umana da Dio. Invece, “con il termine secolarismo si intende la perdita di significato della religione, con conseguente abbandono della pratica e soprattutto della fede”⁶³¹. Secondo REL26 in questo contesto l’uomo si sentirebbe più responsabile del proprio futuro, anche se la prospettiva del secolarismo non si limita al rifiuto di Dio, ma tende a intaccare la radice profonda della religiosità, negandone il valore razionale o riducendola al solo ambito soggettivo. In questo senso la fede sarebbe una questione esclusivamente privata, chiusa nell’ambito della coscienza del singolo, senza rilevanza né valore comunitario. A riguardo si riportano anche le affermazioni del Concilio Vaticano II sulla legittima autonomia della cultura e in modo particolare delle scienze. Ciò che agli studenti viene evidenziato come fatto non positivo è l’atteggiamento del secolarismo che per riconoscere il potere dell’uomo finisce per negare il trascendente⁶³². La società contemporanea a giudizio degli autori dei manuali risulterebbe, così, carente di riferimenti morali generalmente condivisi. In altri termini, si realizzerebbe un’anomalia, un vuoto di norme nei comportamenti che denota una mancanza di consenso sui valori poiché questi non sarebbero più gli stessi per tutti⁶³³.

Scienza e religione

Riguardo al tema della religione in rapporto alla scienza si citano in modo prevalente le dinamiche conflittuali e problematiche. REL18 riferisce che queste due dimensioni dell’esperienza umana vengono, però, definite incompatibili soltanto quando una delle due vuole invadere il campo dell’altra. Si citano i rischi connessi allo scientismo cioè a quell’ideologia animata dalla volontà di potenza, spinta dall’idea che sia possibile trasformare tutto. Riguardo al tema della ragione in rapporto con Dio, il problema viene impostato nei termini della possibilità che la ragione stessa potrebbe riconoscersi inadeguata, rivelando la propria insufficienza ed i propri limiti⁶³⁴.

Viene ricordato, dai manuali, il caso di Galilei, che fu preso come punto di partenza dal Concilio Vaticano II per inaugurare una nuova mentalità nei rapporti tra fede e scienza⁶³⁵. Si segnala che oggi i credenti riconoscono alla scienza dignità e

⁶²⁹ REL25: 346.

⁶³⁰ REL24: 56.

⁶³¹ REL24: 56.

⁶³² REL25: 346. REL26: 481. Cfr. anche PAOLO VI, *Evangelium Nuntiandi*, 1975, n. 55. GIOVANNI PAOLO II, *Evangelium Vitae*, 1995, nn. 21, 22.

⁶³³ REL25: 347. REL27: 113-115. Si veda anche J. RATZINGER, 2005; G. FERRETTI, et al., 1991, p. 6; A. HUXLEY, 1991, pp. 205-209; Gn 32, 23-33.

⁶³⁴ REL18: 184-187. Si vedano anche CEI, 1995, n. 362. *Catechismo della Chiesa cattolica*, 1999, n. 35. M. CHIODI, 1991, pp. 44-45.

⁶³⁵ REL19: 24; 230-232. REL34: 43. ITA10: 522-546. M. CONTADINI, 1974, pp. 257-258. Cfr. *Gaudium et spes*, 1965, nn. 5, 6.

consistenza proprie e che le conquiste dell'intelligenza umana sono segno della grandezza di Dio e frutto del suo ineffabile disegno. In questi termini le osservazioni e le scoperte obiettive non sarebbero mai in contrasto con la dottrina della fede. I conflitti nascerebbero, invece, quando i credenti confondono una certa cultura del passato con la fede o quando gli scienziati assolutizzano il metodo scientifico come unico approccio valido alla realtà ed elaborano visioni generali del mondo riduttive e distorte. Gli studenti vengono invitati a riflettere sul fatto che non la scienza è incompatibile con la fede, ma l'idolatria e il fondamentalismo dottrinale della scienza⁶³⁶.

Si riportano anche delle sezioni di testo sul tema della ricerca dei limiti della ragione intesa come religione e della necessità di creare una consapevolezza nelle persone per ricercare una mediazione accettabile fra le spinte emotive irrazionali e la tensione della pura ragione. A partire da questa considerazione gli autori chiariscono il perché le varie risposte dell'uomo, quella della filosofia, della scienza e della religione, non necessariamente devono entrare in conflitto tra loro. I diversi campi di pertinenza possono contribuire, ciascuno con il suo apporto, alla ricerca dell'uomo⁶³⁷. Secondo REL11 il linguaggio della "religione sarebbe una sintesi di cuore e intelligenza che fa parte di quella stupenda storia dell'uomo che apparentemente non serve per procurarsi il pane, ma che sfama lo spirito"⁶³⁸.

Religione e creazione

Un ruolo minore ma di presenza è dedicato anche al rapporto tra le religioni, in particolar modo quella cattolica e la creazione.

I manuali, in particolar modo REL25, indicano come punto discriminante del tema la fine del Settecento, in seguito alla comparsa delle prime teorie evoluzioniste sull'origine delle specie viventi e alla preoccupazione di comprendere quanto fossero alternative e contrapposte all'insegnamento della Bibbia sulla creazione dell'universo e dell'uomo⁶³⁹. A riguardo vengono anche riportate le argomentazioni di alcuni nuovi movimenti religiosi, come ad esempio quello creazionista americano e i Testimoni di Geova per la loro interpretazione letterale della Bibbia e il sostegno al creazionismo fissista. Si sottolinea anche che, come nel caso della fede cristiana, non sempre si è di fronte a una contrapposizione tra il creazionismo e le teorie evoluzioniste. Agli studenti si specifica ulteriormente che il cattolicesimo non si contrappone all'evoluzionismo scientifico, ma all'evoluzionismo ideologico che respinge la dottrina della creazione e l'esistenza stessa di Dio in nome di una presunta autonomia del mondo e dell'uomo⁶⁴⁰.

I conflitti tra le religioni

⁶³⁶ ITA11: 451; 518-525; 539-549. REL25: 380. Cfr. CEI, 1995. G. FILORAMO - D. MENOZZI (a cura di), 1997.

⁶³⁷ ITA04: 453-456. REL11: 61-65. REL19: 4; 230-232. REL34; 43. Cfr. F. SEVERI, 1956, p. 81; M. CONTADINI 1974, pp. 257-258; J. D'EBURNEA, 1997.

⁶³⁸ REL11: 60.

⁶³⁹ REL25: 386. Si riportano le indicazioni del Concilio Lateranense IV che nel 1215 formulò quindi il dogma sulla creazione.

⁶⁴⁰ REL14: 251. REL16: 19. REL25: 387-390. REL27: 84-85. STO09: 72-87; 116-120. ITA20: 403-405. Cfr. anche G. GOZZELINO, 1985. BENEDETTO XVI, 2006. *Gaudium et spes*, 1965, n. 24. H. JEDIN, (a cura di), 1975, p. 786; POUPARD, 1992, p. 703.

Riguardo al tema della guerra e della nonviolenza si riportano alcuni riferimenti delle radici spirituali e filosofiche legate all'ambito cristiano a partire dalle parole di Gesù Cristo, ma anche all'ambito della religione e filosofia induista nelle parole e nelle azioni di Gandhi⁶⁴¹. Si riporta il contributo di Papa Paolo VI che l'8 dicembre 1967 istituì la "Giornata mondiale della pace", proponendo di dedicare il primo giorno dell'anno a questo tema. Egli ricordava che "la pace non nasconde una concezione vile e pigra della vita, ma proclama i più alti e universali valori della vita: la verità, la giustizia, la libertà e l'amore"⁶⁴². Il contributo della fede cattolica che viene riportato indica la pace non solo come semplice assenza della guerra ma come principio dinamico che si attua nell'impegno per la solidarietà, la giustizia, la difesa dei diritti, la nonviolenza e vede la pace per i cristiani come dono di Dio e impegno per l'uomo⁶⁴³. Viene riportato inoltre il contributo di Giovanni XXIII alla politica di distensione tra i due blocchi, sovietico e atlantico e alla sua enciclica *Pacem in Terris* come segno di svolta decisiva in cui il pontefice si rivolse a tutti gli uomini, non solo ai cattolici, superando il linguaggio e la prospettiva della teologia sulla guerra giusta, abbandonando ogni forma di pessimismo che aveva portato nei secoli precedenti ad accettare la guerra come male minore e unico mezzo per ristabilire la giustizia⁶⁴⁴. In sintesi, la Chiesa critica la scelta politica ed economica delle nazioni produttrici di armi, definendola come: "un pericolo per l'intera umanità; un'ingiustizia, in quanto tende a sostituire al diritto il primato della forza; un furto poiché destina capitali immensi per le armi, sottraendoli alle necessità di uno sviluppo di tutte le nazioni, soprattutto delle più povere; una colpa contro lo spirito umano e cristiano; una pazzia rivolta a creare paura, pericolo, isterismo collettivo e ingiustizia tra i popoli"⁶⁴⁵. Viene riportato inoltre il Messaggio per la giornata della pace del 1 gennaio 1992 di Giovanni Paolo II, *Le religioni del mondo unite per la pace*, nel quale scriveva che i credenti proprio in ragione della loro fede, sono chiamati a costruire la pace⁶⁴⁶.

Rispetto all'islam invece, viene dato spazio alla guerra santa. Gli autori tendono a precisare che l'espressione "guerra santa" non ha alcun riscontro, né letterale né concettuale nel Corano, ma sarebbe stata coniata in Occidente per indicare le azioni bellicose condotte dai musulmani in nome di Dio, prescindendo dalle motivazioni religiose che le ispiravano⁶⁴⁷.

Un altro breve passaggio ci viene proposto dal discorso tenuto dal teologo Hans Küng all'Assemblea generale della Nazioni Unite il 9 novembre 2001. L'appello, che invita alla costruzione di un'etica globale, risulta di urgenza pregnante dopo gli sbandamenti, le tensioni, le confusioni e le guerre che hanno segnato l'apertura del XXI secolo. L'autore sottolinea che la complessità dell'odierna situazione pone come im-

⁶⁴¹ REL19: 331. REL35: 43-44.

⁶⁴² REL19: 332.

⁶⁴³ REL19: 333; 337

⁶⁴⁴ REL25: 476-477; 481-487. Cfr. GIOVANNI XXIII, *Pacem in Terris*, 1963, nn. 59, 67. Sul disarmo si veda a riguardo *Gaudium et Spes*, 1965, n. 8. Cfr. anche PAOLO VI, 1978; BENEDETTO XVI, 2005, n. 5; Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 2004, n. 515.

⁶⁴⁵ REL25: 478-480. Cfr. anche Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 1982, pp. 1990-2024; GIOVANNI PAOLO II, 1982.

⁶⁴⁶ REL25: 489-491. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, 1992; Cfr. anche G. DI SANTO - A. MARTINO F. ZAVATTARO, (a cura di), 2003; GIOVANNI XXIII, *Pacem in Terris*, 1963, nn. 74-137; *Gaudium et Spes*, 1965, n. 84; PAOLO VI, 1965; BENEDETTO XVI, 2006. PAOLO VI, 1975.

⁶⁴⁷ REL24: 310. REL25: 488. Tra crociate e guerre sante islamiche Jihad, Corano IX, 39. Cfr. anche A. NANGERONI, 1994, p. 23; G. VERCELLINI, 2001.

perativo vitale la ricerca e la costruzione di un nuovo ordine mondiale. Küng fa notare però che il raggiungimento di tale obiettivo naufraga miseramente per ben tre volte nel XX secolo e precisamente nel 1918, dopo la prima guerra mondiale, a causa della Realpolitik europea; nel 1945, dopo la seconda guerra mondiale, a causa dello stalinismo; nel 1989, dopo la riunificazione tedesca e la guerra del Golfo, a causa di una mancanza di visione. Questo nuovo ordine mondiale non è raggiungibile senza un ethos altrettanto mondiale e per la costruzione di ciò le religioni si presentano come fattore insostituibile.

Ai nostri giorni le religioni tornano a presentarsi come attori nella politica mondiale. È vero, nel corso della storia, esse hanno spesso mostrato il loro volto distruttivo, hanno provocato e legittimato l'odio, l'ostilità, la violenza, anzi le guerre, ma in molti casi hanno provocato e legittimato l'intesa, la riconciliazione, la collaborazione e la pace. Negli ultimi decenni sono nate continuamente e si sono consolidate ovunque nel mondo iniziative di dialogo interreligioso e di collaborazione fra le religioni. In questo dialogo le religioni hanno riscoperto le loro asserzioni etiche fondamentali: hanno sostenuto e approfondito quei valori etici secolari che sono contenuti nella dichiarazione universale dei diritti umani⁶⁴⁸.

Integralismo e fondamentalismo

Al tema dell'integralismo e fondamentalismo religioso è dedicato un ampio ruolo. I due termini nel testo vengono spesso associati al fanatismo e all'identità. Il principio che sottende a questi fenomeni che vengono definiti dagli autori come preoccupanti è il diffuso rifiuto del fatto che la religione possa essere oggetto di una libera scelta⁶⁴⁹. Secondo il Patriarcato latino di Gerusalemme il "fondamentalismo comune alle tre grandi religioni monoteiste, capovolge la realtà di Dio e blocca ogni possibilità di relazione autenticamente umana"⁶⁵⁰. L'aspetto minaccioso del fondamentalismo religioso, secondo REL25, corrisponde anche alla negazione del principio di tolleranza e di libertà di coscienza che spesso sfocia nel fanatismo, nell'intolleranza, nella violazione dei diritti umani fino alla persecuzione e alla violenza contro le altre fedi e le altre culture⁶⁵¹. Agli studenti viene fatto notare che il fondamentalismo e l'integralismo indicano la convinzione che la pratica religiosa debba attenersi strettamente al testo rivelato della religione di riferimento, in quanto fondamento della religione stessa. Il termine integralismo o altrimenti detto integrismo, indica invece la convinzione che i principi di una data religione debbano estendersi a tutti i campi della vita personale, civile, economica, politica e che debbano attenersi strettamente a essi. Secondo gli autori, fondamentalismo e integralismo non sono dunque sinonimi, perché uno riguarda un modo di intendere la verità religiosa, l'altro la sua applicazione alla vita sociale e politica. Al centro delle esemplificazioni vi è la declinazione islamica del fondamentalismo come "convinzione che esista un nucleo di verità originarie, intangibili e immutabili, depositate nel Corano, in nome delle quali deve essere organizzata l'intera comunità dei credenti, unita dalla fede e dalla politica"⁶⁵². Viene, altresì specificato che, il fondamentalismo integralista è minoritario nel mon-

⁶⁴⁸ REL26: 464-467. H. KÜNG, 2004.

⁶⁴⁹ REL29: 438-440.

⁶⁵⁰ REL32: 371. Cfr. anche M. JUERGENSMEYER, 2003; M. INTROVIGNE, 2001.

⁶⁵¹ REL25: 340.

⁶⁵² STO17: 214.

do islamico e non necessariamente si esprime in violenza terroristica⁶⁵³. Riguardo al ruolo delle religioni nel rapporto fra pace, fondamentalismo ed estremismo viene citato il decalogo per la pace letto da Giovanni Paolo II, in occasione dell'incontro di Assisi del 24 gennaio 2002: "Noi ci impegniamo a proclamare la nostra ferma convinzione che violenza e terrorismo si oppongono al vero spirito religioso, condannando ogni ricorso alla guerra e alla violenza in nome di Dio o della religione; noi ci impegniamo a fare tutto il possibile per sradicare le cause del terrorismo. Noi ci impegniamo a educare le persone al rispetto e alla stima reciproca, affinché si possa giungere alla solidarietà tra i membri di etnia, culture e religioni diverse. Noi ci impegniamo a promuovere la cultura del dialogo"⁶⁵⁴. Le riflessioni ulteriori attribuiscono la nascita del fondamentalismo alla paura della cultura. In questi termini i gruppi fondamentalisti di tutte le grandi religioni "vedono la cultura come fumo negli occhi. La religiosità di questi gruppi non si interessa affatto del sapere, anzi considera che troppa cultura sia nociva per l'uomo di fede"⁶⁵⁵. Agli studenti viene fatto presente che il termine fondamentalismo è nato nell'Ottocento per indicare alcune particolari sette religiose protestanti, e solo in seguito si è esteso a significare tutti quei gruppi religiosi che si propongono di ripristinare i valori religiosi andati perduti nel corso dei processi di modernizzazione e di laicizzazione della società. Il termine integralismo invece è stato un altro concetto elaborato originariamente nel corso dell'Ottocento, in ambito europeo, legato al pensiero reazionario cattolico del periodo della Restaurazione e in seguito utilizzato genericamente per indicare un atteggiamento orientato alla rigida applicazione dei principi derivati da una dottrina religiosa o ideologica in ogni ambito della vita. Solo in seguito questi due termini hanno assunto una quasi esclusiva accezione islamica. Si specifica, altresì, che oggi il fondamentalismo islamico è anche antioccidentale, in quanto ritiene la cultura occidentale responsabile di quei processi di secolarizzazione che hanno causato la distruzione dei valori religiosi e tradizionali⁶⁵⁶. Si ricorda che nel mondo islamico oggi sono molti i gruppi fondamentalisti, se ne citano a tal proposito in particolare due. Il movimento dei Fratelli Musulmani, fondato nel 1928, che si propone di estendere "La riforma dei cuori", sottolineando che il compito di ogni credente è quello di riformare integralmente lo Stato e della società. Lo spirito dei Fratelli Musulmani è ben sintetizzato agli studenti nello slogan: "Il Corano è la nostra Costituzione". Il secondo gruppo segnalato è il khomenismo, movimento nato dalle idee del religioso Ruhullah al Musavi al Khomeyni, membro autorevole del clero sciita che divenne la guida e l'emblema della rivoluzione iraniana del 1979. Il fondamentalismo khomeynista si presenta come un ritorno assoluto ai fondamenti della fede sciita e come una teoria di pratica politica⁶⁵⁷. Anche l'evento terroristico alle torri gemelle dell'11 settembre

⁶⁵³ STO03: 350. STO05: 188-294. STO06: 444. STO13: 76-81; 282-288; 290-291. STO15: 442-443. STO17: 214; 230-231; 274-275. STO18: 64; 310-313. STO19: 932-935. REL21: 415. REL22: 307. REL24: 244-245; 250. GEO05: 98-99; 113-114; 119. A. PAOLUZZI, 2001, p. 22. Cfr. anche Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 1989, nn. 8-16, pp. 12-19.

⁶⁵⁴ REL05: 33.

⁶⁵⁵ REL02: 162. Si veda anche REL05: 34-35. REL18: 333. REL19: 187. REL26: 25-26. STO10: 180. Cfr. anche J. L. TAURAN, 2011, p. 71. Cfr. anche E. ROCCELLA - L. SCARAFFIA, 2005, p. 79.

⁶⁵⁶ STO06: 447. STO07: 11; 24; 44-52. STO07: 53; 70; 77-78; 80-87; 93-97; 114-120; 126-132; 134-136; 138-144; 146; 150-152; 155-158.

⁶⁵⁷ REL27: 38. REL32: 368. STO06: 444-446; 448-450; 471-472.

2001, attribuito al fondamentalismo islamico, occupa numerosi riferimenti delle pagine dei manuali⁶⁵⁸.

Una sezione viene dedicata anche al tema dell'integralismo religioso correlato al caso specifico della Costituzione italiana e alla laicità dello Stato, che non vuol dire che lo Stato è contrario o ostile alla religione, ma semplicemente che non si basa su nessuna religione. All'articolo 8 della nostra Costituzione si sottolinea che: "Tutte le confessioni religiose sono ugualmente libere davanti alla legge", quindi che ognuno è libero di credere nella propria religione e che non sarà più potente e degno di maggior rispetto se seguirà la religione della maggioranza; né sarà perseguitato se la sua religione sarà quella di un piccolo gruppo. STO11 ci ricorda quindi che lo Stato non accetta l'ingerenza dell'autorità religiosa nelle sue scelte interne e le Chiese di conseguenza non possono pretendere di indicare allo Stato quello che deve fare⁶⁵⁹. Si specifica da ultimo che nel cattolicesimo è più giusto parlare di integralismo o, meglio, di neo integralismo, perché nella religione cattolica non vale il principio della sola Scrittura, in quanto fra il libro sacro, in questo caso la Bibbia, e i fedeli, si interpone il Magistero della Chiesa. In REL32 troviamo citate a riguardo le tendenze di tipo fondamentalista di quei gruppi cattolici che enfatizzano, quale fondamento della fede, la figura del pastore, spesso leader carismatico del gruppo⁶⁶⁰.

Antisemitismo e genocidio armeno

I manuali di storia riferiscono che nonostante la storia dell'umanità sia costellata di massacri e stragi di massa compiuti in nome della religione, della civilizzazione, del progresso, quali ad esempio, - lo sterminio degli indios che abitavano l'America centrale e meridionale; le persecuzioni religiose nel Cinquecento avvenute in Europa durante la guerra dei Trent'anni; la distruzione pressoché totale degli indiani d'America, delle popolazioni aborigene e maori dell'Oceania nell'Ottocento - il termine genocidio fu introdotto solo nel 1944 per descrivere la spaventosa realtà della Shoah⁶⁶¹, parola che in lingua ebraica significa distruzione⁶⁶². In questo contesto l'ideologia nazista intesa come religione o come credenza non religiosa, si fonda sul culto della razza ariana e sull'antisemitismo⁶⁶³. Quest'ultimo viene descritto in STO01 come "un elemento centrale dell'ideologia nazista: questa, infatti, non solo divideva il genere umano in razze diverse, rivendicando il primato biologico della razza ariana, considerata la più pura e incorrotta, ma affermava che gli ebrei, i semiti appunto, erano la più perfida, temibile e infida delle razze, l'antitesi della perfezione ariana, e come tali andavano trattati senza scrupoli o riguardi umanitari"⁶⁶⁴.

Si riferisce che per i nazisti fu abbastanza "facile" attribuire la responsabilità della crisi tedesca agli ebrei. Questi erano una comunità tedesca per lingua, storia e cultura che conservava gelosamente la propria identità culturale, religiosa e, con alcuni suoi

⁶⁵⁸ STO06: 570-581; 583-590. STO11: 58; 109. Sulla nascita del fondamentalismo, o integralismo islamico si veda STO11: 322-323 e STO15: 445; 447.

⁶⁵⁹ STO11: 321.

⁶⁶⁰ REL32: 369-370.

⁶⁶¹ REL11: 114-115; 119; 121; 124.

⁶⁶² STO02: 114-115. STO03: 35; 198-202.

⁶⁶³ STO06; 232-233; 235-241; 263-265; 324-331; 531-533; 559-568. STO17: 67; 112; 114-119. ITA08: 639. ITA20: 94-97; 112-121. Cfr. anche L. POLIAKOV, 1974.

⁶⁶⁴ STO01: 200.

membri, occupava posti di grande importanza nella vita sociale ed economica della Germania⁶⁶⁵. Si sottolinea, altresì, che l'ideologia nazista univa alla lotta al comunismo il rifiuto, almeno teoricamente, di un capitalismo avido e corrotto, contrario all'interesse della nazione e del popolo tedesco. Il collante che teneva uniti anticomunismi e anticapitalismi era l'odio per gli ebrei: nella logica nazista, infatti, l'influenza politica ed economica degli ebrei spiegava ogni problema tedesco. Riguardo ai primi anni di regime in cui Hitler avviò una sistematica persecuzione degli ebrei, presentandoli all'opinione pubblica come i principali nemici del popolo tedesco, i manuali specificano che per lui gli ebrei erano responsabili non soltanto di aver "macchiato" la purezza della "razza ariana" ma anche di essersi impadroniti della ricchezza dei tedeschi⁶⁶⁶.

In ITA04 si specifica ulteriormente che l'antisemitismo non nasce con il nazismo, le sue origini, infatti, sarebbero da ricondurre al medioevo⁶⁶⁷. L'Antisemitismo contemporaneo è un neologismo coniato, dal parlamentare tedesco antigioiudeo Wilhelm Marr nel 1873 come risposta all'emancipazione degli ebrei, in particolare modo perché questi ultimi, a detta dei loro avversari, si trovavano nella situazione di dichiararsi fedeli cittadini di uno Stato e nello stesso tempo legati ad altri ebrei che vivevano in Stati politicamente contrapposti⁶⁶⁸. Altri episodi più datati di intolleranza verso gli ebrei nel Medioevo sono rappresentati, dice REL25, dai massacri di Norwich (1144) e di York (1190)⁶⁶⁹, dalla disposizione del Concilio Lateranense IV che impose agli ebrei di portare un segno distintivo (1215), dalle accuse di essere responsabili della diffusione della peste attraverso l'avvelenamento dei cibi e dei pozzi e la preparazione di intrugli venefici⁶⁷⁰.

Anche nel Settecento, il Secolo dei Lumi e della tolleranza, sopravvive un clima culturale ostile e carico di pregiudizi verso il popolo ebreo. Le idee antisemite, che emarginano dalla vita sociale e culturale gli ebrei, sono professate anche da esponenti di primo piano della cultura del tempo⁶⁷¹. In tutta Europa, specialmente in quella centro orientale, le comunità ebraiche dovettero spesso soffrire violenze e persecuzioni, come nel caso dei tragici *pogrom* russi.

In STO01 viene posto in essere l'interrogativo del perché le discriminazioni abbiano colpito proprio gli ebrei. Secondo l'autore tutto sarebbe da ricondurre al fatto che "gli ebrei erano facilmente riconoscibili come vicini di casa, compagni di lavoro, amici di osteria; al tempo stesso, però, erano corpi estranei, membri di una comunità che custodiva le proprie tradizioni linguistiche, religiose, culturali, che ai non ebrei sembravano spesso strane e incomprensibili"⁶⁷². Gli ebrei, quindi, erano conosciuti ma anche guardati con sospetto; erano un "nemico" a portata di mano, contro il quale scaricare le proprie paure e le proprie frustrazioni. Viene poi specificato in più manuali, il tentativo da parte dei nazisti di usare un clamoroso falso documento, i "Protocolli degli scavi di Sion"⁶⁷³, confezionato ad arte attorno al 1900 dagli agenti

⁶⁶⁵ STO01: 151.

⁶⁶⁶ STO01: 167-169; 201-202.

⁶⁶⁷ ITA04: 145-147; 152-157.

⁶⁶⁸ REL26: 133-134; 138. Cfr. P. STEFANI, 2006.

⁶⁶⁹ REL25: 96.

⁶⁷⁰ REL25: 96.

⁶⁷¹ REL25: 97.

⁶⁷² STO01: 201.

⁶⁷³ ITA08: 646. STO16: 26; 54; 79. REL26: 467.

della polizia segreta zarista, in cui presunti autori del movimento sionista, per rivendicare il diritto degli ebrei di tornare in Palestina, spiegavano il loro “diabolico piano” di dominio del mondo, da realizzarsi attraverso il controllo della finanza mondiale e l’agitazione rivoluzionaria. In realtà però, “migliaia di ebrei, erano operai, artigiani e piccoli commercianti che conducevano una vita modesta, simile a quella di milioni di altri tedeschi, russi o polacchi”⁶⁷⁴.

Il manuale STO01 sottolinea anche che di fronte all’orrore della Shoah gli ebrei non reagirono in nessun modo. All’inizio sembra che la popolazione, colta di sorpresa, non abbia avuto reazioni di evidente ribellione. In realtà, le reazioni degli ebrei furono molteplici: dalla resistenza armata alla fuga, alla paralisi. Gli ebrei non furono le uniche vittime del nazismo. Nel stesso manuale si segnala che vi erano anche i testimoni di Geova⁶⁷⁵, ogni vittima era contrassegnata da un simbolo: “gli ebrei da una stella o un triangolo giallo [...] i testimoni di Geova da un triangolo viola”⁶⁷⁶.

Per comprendere la situazione attuale di Israele e del suo popolo, può essere d’aiuto un breve accenno alle fonti bibliche. Come afferma GEO05, la loro origine e storia, infatti è contenuta nell’Antico Testamento⁶⁷⁷.

Rilevanti sono anche i riferimenti alla nascita ufficiale dello stato di Israele, il 15 maggio 1948, il giorno dopo gli arabi palestinesi invasero il Paese⁶⁷⁸. A partire dal 1947 infatti fu approvato dall’Onu un piano di spartizione del territorio palestinese fra la popolazione araba che abitava quel territorio e gli ebrei. Gli autori precisano che i Paesi della Lega araba, cioè l’organizzazione politico militare che univa i principali Stati arabi mediorientali tra cui Egitto, Arabia Saudita, Siria, Libano, Iraq, non riconobbero questo Stato e lo attaccarono subito; la guerra finì però con una vittoria israeliana. Questa fu solo una tappa di uno scontro destinato a diventare sempre più drammatico, e ancora oggi irrisolto. “Da allora, infatti, la presenza dello Stato d’Israele ha dato origine a numerosi conflitti con i Paesi arabi confinanti - come le guerre del 1956, del 1967 detta guerra del Kippur e del 1973 - alimentando parallelamente un forte movimento di resistenza delle popolazioni palestinesi allontanate dai territori occupati dai coloni ebrei”⁶⁷⁹.

Provvedimenti riguardanti gli ebrei sono stati presi come evince STO17, anche dal Regime fascista⁶⁸⁰. Si specifica anche che durante il periodo delle stragi e delle

⁶⁷⁴ STO01: 201. Cfr. anche ITA02: 37; 39-50. STO03: 216-217. STO13: 32. STO15: 213. STO06: 31-33. STO09: 90-91; 94-95. In STO13 si specifica anche che la consapevolezza del clima d’intolleranza e di costante insicurezza in cui vivevano gli ebrei in Europa spinse alcuni di loro a creare, verso la fine del XIX secolo, un movimento politico chiamato sionismo, il cui fondatore è considerato l’austriaco di origine ebraica Theodor Herzl, vissuto tra il 1860 e il 1904. Lo scopo del sionismo, il cui nome deriva da Sion, collina di Gerusalemme, era quello di creare uno stato ebraico: in tal modo, avendo una propria patria, gli ebrei non sarebbero più stati vittime di persecuzioni e discriminazioni. Tale patria fu in seguito individuata nella Palestina, in cui gli ebrei avevano regnato nei templi biblici e che era allora una regione poco popolata dell’impero ottomano. Si veda anche T. Herzl, 2003, pp. 40-42.

⁶⁷⁵ STO01: 201.

⁶⁷⁶ STO01: 202.

⁶⁷⁷ GEO05: 128-131.

⁶⁷⁸ STO22: 90-93; 99. GEO05: 132-135.

⁶⁷⁹ STO01: 221.

⁶⁸⁰ STO17: 60; 134. STO18: 135-139; 181-182; 222. Cfr. anche GIOVANNI XXIII, *Pacem in terris*, 1963.

persecuzioni contro il popolo ebraico la Chiesa, si schierò a fianco degli ebrei dando loro, rifugio, ospitalità e salvandoli dai rastrellamenti nazisti⁶⁸¹.

Sempre riguardo al genocidio come la forma più feroce di razzismo si cita il caso degli Armeni. Un popolo che faceva parte dell'impero turco che fu deportato e quasi annientato durante la Prima guerra mondiale soprattutto perché era cristiano ortodosso⁶⁸². Si ricorda anche che l'ultimo genocidio che si è verificato è stato quello in Ruanda dove l'80% dei Tutsi, un'etnia di pastori allevatori è stato sterminato. Per impedire che in futuro si ripetano tali episodi, STO25, ricorda la Convenzione per la prevenzione e la repressione del delitto di genocidio dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite votata a New York, il 9 dicembre 1948⁶⁸³.

Riguardo agli situazione degli ebrei oggi in Europa gli autori riferiscono che essi sarebbero quasi quattro milioni, dei quali circa la metà vive in Russia. Nell'antichità, nel corso dei secoli a causa delle già citate persecuzioni ed espulsioni e con particolare riferimento alla seconda metà del Cinquecento, nelle grandi città furono costretti a vivere in quartieri a loro riservati, denominati ghetti. Intorno al 1920 gli ebrei europei, circa dieci milioni, erano distribuiti in tutta Europa ma concentrati soprattutto nei Paesi centro orientali. A causa delle spietate persecuzioni antisemite compiute negli anni Trenta e Quaranta del Novecento dai regimi nazifascisti, si calcola che circa sei milioni di ebrei, come ricordano GEO01 e 02 siano stati trucidati nei diversi campi di sterminio⁶⁸⁴.

Diritti umani e libertà religiosa

Un'altra importante sezione rilevata all'interno dei manuali è quella dei diritti dell'uomo in stretta connessione al tema della libertà religiosa. Si citano a tal proposito le origini storiche della nozione di diritti dell'uomo. Il fondamento viene fatto risalire alla concezione dell'uomo fatta propria dagli umanisti del Rinascimento italiano ed europeo, che per primi sottolinearono il valore della persona umana in quanto tale, indipendentemente da ogni considerazione di ordine religioso o politico⁶⁸⁵.

Si citano, altresì, i principi di tutela e di dignità dell'uomo in ambito religioso e non solo, della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, votata dall'Assemblea costituente francese il 26 agosto 1789⁶⁸⁶; della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo; della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali del Consiglio d'Europa⁶⁸⁷; della Dichiarazione dei diritti fondamentali dell'Unione Europea; della Costituzione italiana e in termini

⁶⁸¹ REL25: 98-99. REL26: 126-127; 130-132.

⁶⁸² STO04: 40; 96. STO06: 92-93. STO17: 19; 203-205.

⁶⁸³ STO25: 230-231; 236-242.

⁶⁸⁴ GEO01: 50; 159. GEO02: 63. REL11: 104-109; 111-112. ITA20: 31-45. Si vedano anche, C. M. MARTINI, 1993, p. 37; G. J. MARIA WILLEBRANDS, 1985; PIO IX, 1938; L. POLIAKOV, 1996; G. CRISOSTOMO, 2002; C. WOLTER, 1971.

⁶⁸⁵ CIT03: 71- 82; 133; 136-138. REL34: 48.

⁶⁸⁶ REL18: 333.

⁶⁸⁷ REL19: 208. Per questa Convenzione sempre alla pagina 208 si cita espressamente l'Articolo 18: "Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero: tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo, e la libertà di manifestare, isolatamente o in comune, e sia in pubblico che in privato, la propria religione o il proprio credo nell'insegnamento, nelle pratiche del culto e nell'osservanza dei riti".

più specifici della Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione emessa nel 2007 dal Ministero dell'Interno⁶⁸⁸.

Si indicano anche i rischi degli ultimi decenni collegati alla trasformazione dei diritti dell'uomo in ideologia che possono giustificare interventi e guerre⁶⁸⁹. Riguardo ai diritti collegati al tema delle credenze religiose e non, si afferma che un diritto è una pura astrazione finché qualcuno non lo riconosce e che in tal senso deve essere considerato su due diversi piani, uno che riguarda la società e uno che riguarda le istituzioni politiche⁶⁹⁰. Quanto ai diritti umani e al loro valore si ricorda il movimento d'identificazione e di proclamazione dei diritti dell'uomo come rilevante sforzo per rispondere efficacemente alle esigenze imprescindibili della dignità umana. A riguardo molti sono i riferimenti al Magistero della Chiesa cattolica che non ha mancato in diverse occasioni di valutare positivamente la tutela dei diritti dell'uomo proclamata dalle Nazioni Unite. Anche Giovanni Paolo II non ha esitato a definirla una "vera pietra miliare sulla via del progresso morale dell'umanità"⁶⁹¹. La radice dei diritti dell'uomo, infatti, "è da ricercar nella dignità che appartiene ad ogni essere umano"⁶⁹².

Rispetto alla definizione di quali siano i diritti si cita l'elenco tracciato da Giovanni Paolo II nell'enciclica *Centesimus Annus*. Del documento viene fornita agli studenti l'affermazione che fonte e sintesi dei diritti dell'uomo "è, in un certo senso, la libertà religiosa, intesa come diritto a vivere nella verità della propria fede e in conformità alla trascendente dignità della propria persona"⁶⁹³. Ancora rispetto alla posizione della Chiesa sui diritti dell'uomo si fornisce una rassegna di riferimenti che a partire dal 1789, dall'approvazione della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, che si ispirava alla Carta dei diritti americana del 1776; prende in considerazione, Pio VI, che condannò nel 1790 la stessa Dichiarazione francese. Si precisa, in-

⁶⁸⁸ ITA02: 208. DIR-ECO06: 120; 217. STO23: 171-173. REL34: 46-47. Cfr. anche *Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione*, 30 maggio 2007. A titolo di esempio REL34 riporta l'esperienza della regione Toscana in cui la Giunta ha approvato una piattaforma per l'educazione alla convivenza. Infatti, nelle scuole toscane, dall'anno scolastico 2008/2009, accanto a storia e matematica, italiano e geografia, si studiano anche la convivenza democratica e la tolleranza, il pluralismo e il rispetto per le altre culture, religioni e tradizioni, l'apertura al mondo e alle diverse identità che lo popolano. Dalle elementari alle superiori, accanto ai libri di testo tradizionali trovano posto anche i principi di una nuova cittadinanza, ispirata ai valori solo apparentemente scontati della nonviolenza, della comprensione, dell'accoglienza e dell'amicizia. Si veda REL34: 48.

⁶⁸⁹ REL18: 263. Secondo Rocella a riguardo si può correre il rischio di una "sacralizzazione dei diritti dell'uomo": una sorta di pensiero unico davanti al quale dovrebbero scomparire tutte le altre forme culturali di interpretazione del mondo, comprese le religioni tradizionali. REL18: 264. Si veda E. ROCCELLA - L. SCARAFFIA, 2005, p. 67.

⁶⁹⁰ CIT03: 138-139. REL35: 127-128. Si veda anche A. CASSESE, 2005.

⁶⁹¹ REL35: 127. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, 1979a.

⁶⁹² REL19: 209-211. REL35: 127. ITA02: 208. Cfr. *Gaudium et Spes*, 1965, n. 27. Si veda anche Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, pp. 152-153. REL19 specifica che la dignità della persona umana è per la dottrina cristiana un valore trascendente che trova il suo fondamento sia nella creazione dell'uomo a immagine e somiglianza di Dio sia nella scelta di Dio di farsi uomo. In questo senso i diritti dell'uomo non sono frutto di un accordo convenzionale o di un conferimento esterno, ad es. da parte dell'ONU, ma sono verità di per se stesse evidenti in quanto inerenti la persona umana e la sua dignità. REL19: 212. Si veda anche GIOVANNI PAOLO II, *Nel rispetto dei diritti umani il segreto della pace vera*, 1999, p. 2.

⁶⁹³ ITA02: 209. Si veda anche GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus Annus*, 1991, n. 47.

fatti, che era difficile in un clima anticlericale e di persecuzione contro la Chiesa distinguere tra i contenuti dei diritti e le intenzioni ostili della Rivoluzione francese contro il cristianesimo. Infatti, in seguito, il concetto di diritti entrerà a pieno titolo nella riflessione della Chiesa. Per la fede il fondamento ultimo dei diritti dell'uomo e della sua dignità è Dio, che ha creato l'uomo. Proprio per difendere la persona dalle ingiustizie e per promuoverne l'autentico sviluppo, in modo ufficiale la Chiesa ha sostenuto l'importanza dei diritti umani. Una particolare attenzione viene prestata al pensiero di Pio XII, il quale, già nel 1942, invitava il mondo a formulare una Carta dei diritti che proclamasse la dignità della persona, sempre però all'interno della rigida cornice del diritto naturale. Così anche Giovanni XXIII non solo accettò, ma sottolineò il valore della Dichiarazione Universale delle Nazioni Unite e, nella sua enciclica *Pacem in terris*, del 1963, formulò quella che i manuali definiscono la Dichiarazione cattolica dei diritti umani. In questo senso il Concilio ha posto le basi per tutto l'impegno della Chiesa nella difesa dei diritti dell'uomo⁶⁹⁴.

Altro importante documento che viene citato in REL29 è la *Dignitatis Humanae* sulla libertà religiosa, in cui si afferma che tale libertà consiste nel fatto che nessuna potenza umana può costringere l'uomo ad agire contro la propria coscienza⁶⁹⁵. Anche l'enciclica *Veritatis splendor* viene riportata per sottolineare il rapporto tra la libertà dell'uomo e la legge di Dio, unitamente alla relazione tra la libertà e la verità della fede cattolica. Sempre riguardo al tema della libertà religiosa si citano in STO25 due brani tratti rispettivamente dall'Editto di Milano, 313 d.C., e da quello di Tessalonica, 380 d.C., dove emergono due distinte visioni del rapporto fra la politica e le diverse religioni. Nel primo caso lo Stato incarnato dall'imperatore garantisce la libertà di culto a tutti; nel secondo impone una sola fede e si impegna a reprimere con la forza i seguaci delle altre fedi⁶⁹⁶.

Altre argomentazioni si riferiscono al rapporto fra diritti e libertà religiosa affermando che “dietro alla storia dei diritti c'è la grande aspirazione umana alla libertà e alla dignità, c'è il sogno di costruire società dove a ogni persona, quale che sia la condizione, il sesso, l'appartenenza etnica e culturale, i riferimenti religiosi, siano garantiti mezzi materiali e opportunità per sviluppare in armonia con gli altri la propria

⁶⁹⁴ REL24: 238-241. REL26: 479-480. Si veda anche S. BERNAL, 2002, p. 201; N. BOBBIO, 1990, p. 45; F. A. CASADIO, 1992, pp. 248-249. REL24 cita anche il documento del CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et spes*, 1965, n. 2. che afferma: “Avendo tutti gli uomini, dotati di un'anima razionale e creati a immagine di Dio, la stessa natura e la medesima origine, e poiché da Cristo redenti, godono della stessa vocazione e del medesimo destino divino, è necessario riconoscere sempre più la fondamentale uguaglianza fra tutti [...]. Ogni genere di discriminazione nei diritti fondamentali della persona deve essere superato ed eliminato, come contrario al disegno di Dio”. Anche Giovanni Paolo II, fin dalla sua prima enciclica e poi durante tutto il pontificato ha sempre insistito perché i diritti dell'uomo diventassero, in tutto il mondo, principio fondamentale dell'azione per il bene dell'uomo. REL24: 242. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis*, 1979, n. 17. Si veda anche J. Y. CALVES, 2000. REL26 cita la concezione cattolica dei diritti dell'uomo, in particolare nella *Pacem in Terris*, colpisce la descrizione del rapporto uomo società che viene proposto: la società non sarebbe né il semplice risultato di un gioco di individualità, né un'entità in grado di esistere da sola, imponendo il proprio predominio sui suoi componenti. Nella società la persona esiste solo se è in grado di incontrare e di riconoscere l'altro. Secondo tale visione i diritti umani sono in primo luogo i diritti dell'altro. REL26: 481.

⁶⁹⁵ REL29: 352-355. Cfr. anche *Christi fideles Laici*, 1988, n. 37 e *Pacem in Terris*, 1963, n. 5; *Catechismo della Chiesa cattolica*, 1999, nn. 970-971; 1753-1755.

⁶⁹⁶ STO25: 174-178. Cfr. Codice Teodosiano 2, pp. 11-16.

personalità e i propri talenti”⁶⁹⁷. La libertà religiosa in DIR-ECO06 viene definita come il diritto della persona umana rispondente alla dignità dell’uomo, in quanto esprime le aspirazioni più profonde della persona umana⁶⁹⁸.

Riguardo al caso italiano si cita l’articolo 8 della Costituzione che afferma il diritto alla libertà religiosa, cioè la libertà di praticare e diffondere il proprio credo religioso di tutti i cittadini che professano una qualsiasi confessione. E ancora, rispetto al riconoscimento della libertà di tutte le confessioni religiose in Italia come libertà fondamentale dell’uomo, la libertà religiosa è condizionata solamente dal fatto che le norme delle religioni praticate non debbano contrastare con le leggi italiane⁶⁹⁹. Vengono ricordati a tal proposito i diritti dei fedeli di altre religioni rispetto a quella cattolica: ebrei, protestanti, islamici, il diritto ad organizzarsi secondo i propri statuti e i rapporti con lo Stato sulla base di intese. Secondo gli autori, il principio ispiratore che sottende alla eguale considerazione delle religioni davanti alla legge è quello di evitare quelle discriminazioni che spesso in passato sono degenerare in odio e violenza. In questi termini, DIR-ECO04, fa notare agli studenti che in Italia un credente di fede ortodossa, islamica, induista, cattolica, ebrea, protestante è egualmente libero di professare la sua religione e di godere della pari dignità⁷⁰⁰. In sintesi, si può affermare che la tendenza dei manuali, come nel caso di CIT03, è quella di attestare che il diritto connesso alla libertà personale e religiosa pur dovendosi comporre con le esigenze di tutela del bene comune e di difesa degli altri cittadini, prevale sulle norme che tutelano l’ordine pubblico, salvo i casi in cui è lo stesso cittadino, agendo liberamente in contrasto con le norme, a porsi esplicitamente “al di fuori” di tali confini di tutela⁷⁰¹.

Viene operata anche un’analisi delle libertà del cittadino in CIT03 e DIR-ECO04, non solo in funzione della libertà di religione, ma altresì a quella di pensiero, esplicitamente tutelato in diversi passaggi della Costituzione italiana. In questi termini si sottolinea e si promuove anche la diversità delle convinzioni non religiose, tutto ciò a partire dalla predisposizione della persona umana a comunicare con gli altri⁷⁰². Questo, non riguarderebbe solamente i singoli, ma anche i gruppi, le associazioni, le chiese e le diverse forme di aggregazioni umane, sociali e culturali⁷⁰³.

Relativamente al tema della libertà religiosa, si cita anche quella d’insegnamento del docente di qualsiasi ordine di scuole e di università. Si afferma che l’insegnamento, pur nel rispetto della natura delle istituzioni e dei programmi, deve essere svolto in piena libertà. Il docente deve essere libero di determinare gli orientamenti culturali da svolgere ed abilitato a seguire le proprie convinzioni ideologiche, religiose e politiche, nel rispetto della coscienza e della personalità degli studenti. Rispetto a queste tematiche vengono segnalati i rischi che l’insegnamento possa essere trasformato in una sorta di indottrinamento. Per questo gli autori si auspicano che i

⁶⁹⁷ REL30: V-VIII; 1-21.

⁶⁹⁸ DIR-ECO06: 106.

⁶⁹⁹ DIR-ECO01: 28. DIR-ECO02: 23; 47. CIT01: 23-32. Rispetto al tema della necessità del riconoscimento della libertà religiosa come condizione giuridica in rapporto ai flussi migratori in aumento in Italia cfr. DIR-ECO02: 48-57; 82-99. DIR-ECO06: 112-118. CIT03: 183-184.

⁷⁰⁰ DIR-ECO04: 115-122.

⁷⁰¹ CIT03: 188.

⁷⁰² CIT03: 189. DIR-ECO04: 125.

⁷⁰³ DIR-ECO06: 52. Cfr. anche E. DEL GIUDICE, (a cura di), 2008, VII ed., p. 85.

docenti, all'interno delle loro esposizioni siano obiettivi tenendo conto delle pluralità di orientamenti e opinioni pur senza compromettere quelle strettamente personali⁷⁰⁴.

In DIR-ECO06 è molto importante il riferimento alla “Carta dei valori della cittadinanza e dell’integrazione”, adottata nel 2006 per riassumere e rendere espliciti i principi fondamentali dell’ordinamento italiano, riguardo alle regole della vita collettiva dei cittadini, cercando di focalizzare i principali problemi legati al tema delle migrazioni per favorire l’armonica convivenza delle comunità religiose nella società italiana⁷⁰⁵. Si precisa, altresì, che la stessa Costituzione italiana, sottolinea il valore della persona. Esso è contenuto in diverse norme, le quali evidenziano che il nostro Stato agisce a favore dei cittadini, riconoscendo quindi il primato dell’individuo. In tale prospettiva, sono espressamente garantiti ai cittadini numerosi diritti e libertà inviolabili, quali la libertà personale, di pensiero e il valore del pluralismo. Si riporta all’attenzione degli studenti il fatto che i diritti e le libertà inviolabili sono garantiti, oltre che al cittadino, anche alle formazioni sociali come la famiglia e le associazioni. Tale valore è sancito nell’art. 2 della Costituzione, che afferma, come DIR-ECO 04 ci ricorda: La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità⁷⁰⁶. Diverse norme della Costituzione, come nel caso degli articoli 7, 8, 19 e 20 si riferiscono alla libertà religiosa e alla definizione dei rapporti che intercorrono tra lo Stato e le diverse confessioni religiose. Viene ricordato agli studenti che i cittadini italiani hanno la possibilità di devolvere una parte delle proprie imposte a favore di alcune confessioni religiose, attraverso la scelta dell’otto per mille, affinché siano destinate a scopi di natura religiosa, caritativa o umanitaria⁷⁰⁷.

Riguardo all’articolo 8 della Costituzione italiana sul riconoscimento del diritto di libertà religiosa e alla possibilità di intese tra lo Stato e le diverse confessioni religiose per quanta riguarda il culto e altre materie che hanno rilevanza civile, si ricordano, oltre ai Patti Lateranensi che integrano l’art.7 della Costituzione e regolano il rapporto tra lo Stato e la Chiesa cattolica, anche le intese con la Tavola Valdese (1984 e modifica nel 1993); con gli Avventisti (1986 e modifica nel 1996); con le Assemblee di Dio (1986); con l’Unione delle comunità ebraiche (1987 e modifica nel 1996); con l’Unione cristiana evangelica Battista (1993) e con la Chiesa Evangelica Luterana (1993)⁷⁰⁸.

Come già anticipato il tema della libertà religiosa viene annoverato nella macro area della libertà di pensiero, di parola e di stampa. REL16 e REL34 sottolineano l’importanza di garantire ai rappresentanti delle religioni la possibilità di far conoscere il proprio culto⁷⁰⁹. Viene anche proposta agli studenti una riflessione sui diversi modi di intendere la libertà che troppo spesso viene intesa solo come libertà da qualcosa o come possibilità di fare ciò che si vuole e non come libertà in cui si attua l’azione o libertà di realizzare un progetto. A riguardo si riporta il pensiero di Jasper, quando afferma che l’uomo si realizza quando impegna tutto il suo essere nella ricer-

⁷⁰⁴ DIR-ECO04: 12-14; 33; 91-92; 103; 129-130. DIR-ECO05: 21-22. CIT03: 205-208; 211-216; 225-229. REL24: 240. Si veda anche DPR n. 249 del 1998, poi emendato con DPR n. 235 del 2007; S. BERNAL, 2002, p. 196; G. DE VERGOTTINI, 2008.

⁷⁰⁵ DIR-ECO06: 105-110.

⁷⁰⁶ DIR ECO04: 111.

⁷⁰⁷ DIR-ECO04: 127.

⁷⁰⁸ REL14: 188. REL34: 49-53.

⁷⁰⁹ REL16: 6. REL34: 52.

ca del bene proprio e degli altri. A partire da questa considerazione si comprende come la libertà sia sempre correlata al valore fondamentale della responsabilità, cioè con la capacità di rispondere a sé stessi e agli altri delle proprie scelte e della propria condotta⁷¹⁰.

Una sezione è dedicata anche al tema della libertà e della responsabilità non solo caro alle religioni, ma anche alla filosofia. I riferimenti riguardano il periodo contemporaneo, si riporta l'esempio del filosofo francese Emmanuel Levinas che parla della responsabilità come struttura portante della soggettività, anteriore alla stessa libertà, o di Hans Jonas che sostiene la necessità di approdare ad un nuovo concetto di responsabilità, da non intendersi solo come possibile imputabilità psicologica o giuridica delle conseguenze dei propri atti, ma come sentimento di essere parte di un tutto cosmico e umano più grande. Secondo le definizioni restituite dai manuali, il soggetto della moralità non è più quindi l'individuo chiuso in sé, la cui libertà è intesa come autonomia assoluta, ma un soggetto inserito nel macrocosmo antropologico e abiotologico, la cui libertà si gioca nella capacità di rispondere all'appello di accoglienza, di cura e conservazione che proviene dall'altro. In altre parole se il tutto è interconnesso, il mio agire morale deve rispondere della vita passata, presente e soprattutto della possibilità della vita futura.

La concezione cristiana della libertà

I manuali dedicano sezioni specifiche alla concezione cristiana della libertà. Per i cristiani la libertà sarebbe il segno dell'amore di Dio per l'uomo. Secondo questa visione infatti, Dio non ha voluto l'uomo succube delle sue decisioni, Egli non è un burattinaio che tira i fili delle marionette. La libertà cristiana viene intesa come liberazione da schiavitù spirituali, riguardo al peccato; materiali, dalla povertà e dall'indigenza e storiche, dalla sofferenza e dalla morte. Per il cristianesimo la liberazione è stata realizzata da Dio mediante il figlio Gesù, essa si attuerà con pienezza solo alla fine dei tempi anche grazie al compito affidato all'uomo. Per argomentare il tema in oggetto si utilizzano numerosi riferimenti biblici⁷¹¹.

Gli autori ricordano che la libertà deve essere ricondotta al tema della responsabilità. Il soggetto della moralità non è più quindi l'individuo chiuso in sé, la cui libertà è intesa come autonomia assoluta, ma un soggetto inserito nel macrocosmo antropologico e biologico, la cui libertà si gioca nella capacità di rispondere all'appello di accoglienza, di cura e conservazione che proviene dall'altro.

Come ricorda REL19, la libertà è segno dell'amore di Dio per l'uomo e si attua pienamente nella comunione con Lui, nell'opera di liberazione spirituale, materiale, storica e nella responsabilità intesa come amore reciproco, fecondità, custodia del creato, disponibilità verso il prossimo⁷¹².

Alcuni manuali dedicano una specifica sezione al rapporto tra il Magistero della Chiesa cattolica e la libertà religiosa⁷¹³. In primo luogo attraverso il Concilio Ecumenico Vaticano II che ha affermato con forza, nella dichiarazione *Dignitatis humanae* al n.6, il diritto della persona umana alla libertà religiosa. Esso è rispondente alla dignità dell'uomo, in quanto esprime le aspirazioni più profonde della persona umana, al di

⁷¹⁰ REL19: 322. REL34: 50. Cfr. K. JASPER, 1978.

⁷¹¹ REL19: 323. Cfr. Gn 1, 28; Gn 2, 15; *Gaudium et spes*, 1965, n. 17.

⁷¹² REL34: 54. CIT02: 59-60; 101-102.

⁷¹³ REL14: 189. REL19: 312-313. REL34: 48; 79. REL35: 48-50.

namismo della rivelazione di Dio, in quanto essa si rivolge alla libertà dell'uomo, e alla natura dell'atto di fede come adesione a Dio libera e ragionevole⁷¹⁴.

Anche Giovanni Paolo II prima e Benedetto XVI poi, hanno ripreso il tema della libertà religiosa in due messaggi per la giornata mondiale della pace, rispettivamente nel 1999, "Nel rispetto dei diritti umani il segreto della pace vera" e nel 2011 "Libertà religiosa, via per la pace". Secondo questi due documenti, la religione esprimerebbe le aspirazioni più profonde della persona umana, ne determinerebbe la visione del mondo, ne guiderebbe il rapporto con gli altri, offrendo la risposta alla questione del vero significato dell'esistenza nell'ambito sia personale che sociale. A partire da questi presupposti la libertà religiosa costituirebbe il cuore dei diritti umani. Ciascuno, infatti, è tenuto a seguire la propria coscienza in ogni circostanza e non può essere costretto ad agire in contrasto con essa. Proprio per questo, nessuno può essere obbligato ad accettare per forza una determinata religione⁷¹⁵.

La libertà religiosa per ricercare la verità

I manuali riferiscono che la mancanza di libertà religiosa è una gravissima offesa alla dignità della persona umana, perché tocca un ambito estremamente importante dell'esistenza: il rapporto con Dio, dal quale dipende l'orientamento della vita, il senso della propria esistenza e la stessa salvezza eterna. Per queste ragioni REL11 afferma che la libertà religiosa potrebbe essere considerata il primo dei diritti dell'uomo⁷¹⁶. Si specifica anche che la libertà religiosa non deve essere confusa con il relativismo, con un atteggiamento che tutto fa equivalente o come se la verità dipendesse dalla libera scelta personale⁷¹⁷. Alcuni manuali riguardo l'indifferenza ai contenuti, sottolineano l'insegnamento della Chiesa cattolica sul fatto che esiste una verità che va oltre le singole culture e le singole persone, che esiste una verità vera per se stessa e non perché le persone scelgono di crederci o meno. Ognuno deve con sincerità, impegno e coraggio ricercare la verità e quando viene gradualmente scoperta, aderirvi. Gli autori affermano altresì che in questa accezione la libertà religiosa è quindi responsabilità e non solo possibilità di autodeterminazione⁷¹⁸.

I punti comuni tra le religioni

I tentativi di comparazione spesso danno risultati deludenti, perché ogni religione ha un suo percorso epistemologico preciso che difficilmente si accosta ad un altro. Per questo in molti casi sarebbe più corretto assumere un approccio che faccia

⁷¹⁴ REL35: 50. Sempre l'enciclica *Dignitatis humanae* al n. 6 precisa che "La libertà religiosa consiste sia nell'immunità da ogni forma di pressione psicologica e di coercizione in materia religiosa, da parte di singoli, di gruppi e di qualsiasi potestà umana, sia nel libero esercizio della religione nella società, nel rispetto del giusto ordine pubblico. La potestà civile deve tutelare il diritto alla libertà religiosa creando le condizioni propizie per favorire la vita religiosa cosicché i cittadini siano realmente in grado di esercitare i loro diritti religiosi e adempiere i rispettivi doveri, e la società goda dei beni di giustizia e di pace che provengono dalla fedeltà degli uomini verso Dio e verso la sua santa volontà". Cfr. REL35: 51.

⁷¹⁵ REL14: 190. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, 1999, p. 5. GIOVANNI PAOLO II, 1998, nn. 7484-7486. GIOVANNI PAOLO II, 1988b, n. 6103.

⁷¹⁶ REL11: 35.

⁷¹⁷ REL04: 159.

⁷¹⁸ REL22: 172. REL24: 41. REL34: 51. ITA04: 381-384.

emergere la complementarità. REL29 a riguardo suggerisce che la postura vincente è quella di considerare le religioni una per una nel loro contesto storico e culturale⁷¹⁹. Gli autori dei manuali, passando in rassegna alcune religioni che sono praticate sul pianeta e tenendo in considerazione anche le grandi religioni del passato, riportano alcuni elementi comuni. Fra questi: la credenza in qualche cosa che è distinto dalla sfera umana; il tradurre questa credenza in comportamenti particolari e avere una forma di organizzazione⁷²⁰.

REL05 individua nella solidarietà un punto comune alle tre religioni monoteiste. Il presupposto di questa argomentazione risiede nel fatto che ogni religione educa alla solidarietà e all'attenzione verso l'altro. Si citano alcuni esempi. Per primo l'Ebraismo che considera l'elemosina e la permissione dei debiti verso i bisognosi una praticata nobile⁷²¹. Anche per il cristianesimo la solidarietà viene espressa attraverso l'amore per il prossimo. Gesù insegna agli uomini con parole, parabole ma soprattutto con la sua stessa vita, il comandamento dell'amore. Per il cristiano amare il prossimo significa amare Gesù stesso presente in ogni uomo. Anche riguardo all'Islam viene citata l'elemosina come forma di solidarietà. Essa rappresenta uno dei pilastri per questa religione. Questa indicazione specifica proverrebbe esclusivamente dalla parola di Allah che nel Corano inviterebbe ad andare oltre il semplice significato di beneficenza, inglobando a sé un profondo valore spirituale. È interessante notare come i manuali specifichino che il valore dell'elemosina riguardi sia gli aspetti sociali, sia gli aspetti umani. Infatti essa purificherebbe dal senso di proprietà di una persona destinandola ai legittimi proprietari e depurando il cuore dell'uomo dall'avarizia, dall'egoismo e dall'amore alla ricchezza⁷²².

Altri elementi che vengono individuati come comuni o assai simile sono l'esperienza del pregare, del limite, del male, del mistero della morte, dell'attesa della salvezza, di una vita eterna, l'idea della risurrezione, in altre parole l'atteggiamento di fiducia che la vita è totalmente nelle mani di Dio che l'ha creata. Questo atteggiamento semplicissimo di una fiducia che si esprime con i simboli di tante religioni, a giudizio degli autori dei manuali, rappresenterà molto probabilmente per il futuro, l'esperienza comune sulla quale si realizzerà l'unità delle religioni, in virtù dell'avvicinamento degli esseri umani in un mondo globalmente connesso. Si specifica anche che le forme rituali delle rispettive religioni, e cioè processioni, danze, assemblee, benedizioni e simili, a confronto con questo processo principale della storia, appariranno come "varianti dialettali" di un'unica "lingua". In questo senso le "varianti dialettali" risulteranno delle variabili d'interesse più folcloristico che veramente religioso. Quello che assumerà un valore di punto comune sarà il compito di favorire l'unità e la pace fra popoli. Questa potrebbe rappresentare in altri termini la comune meta spirituale⁷²³.

Nei manuali un altro punto in comune alle tre religioni abraminiche è quello della penitenza. Per l'Islam l'astinenza e il digiuno rappresentano uno dei cinque pilastri della fede in Allah. Per l'Ebraismo viene ricordato il testo, fondamentale anche per il

⁷¹⁹ REL25: 49-50. REL29: 18.

⁷²⁰ REL29: 20; 23-28; 34-35.

⁷²¹ REL05: 50. Cfr. anche REL35: 202; *Gaudium et spes*, 1965, n. 22; Es 23, 10-13. Lv 25, 1-12. Dt 15,7-18.

⁷²² REL05: 51-53. REL08: 36. REL29: 505-506; 511-521. REL34: 72. Cfr. anche Mt 22, 34-40. surra 2: 110, 177.

⁷²³ REL34: 73. E. HERBERT, 2005.

cristianesimo, della Genesi⁷²⁴ che esprime l'ampio concetto di penitenza legato al digiuno e al rifiuto della carne di molti animali ben radicato nelle pagine veterotestamentarie⁷²⁵. Riguardo alla religione cristiana si riferisce anzitutto che non rinnega nulla di quanto è presente nell'Antico Testamento, assumendo l'insegnamento veterotestamentario alla luce degli insegnamenti di Gesù, Verbo del Padre⁷²⁶.

REL08 al tema dei punti comuni alle religioni allarga lo spettro di analisi, tenendo presente che sono 20.000 le Chiese, gruppi e movimenti che si ispirano al messaggio di Gesù, a cui si aggiungono le varie correnti o sette dell'islam, del buddhismo, dell'induismo, ma anche il sikhismo e altre che generano insieme un pluralismo di dottrine, culti e tradizioni tra cui è difficile orientarsi. Agli studenti viene fatto notare che in una siffatta situazione il rischio è quello, da un lato di individuare nelle diverse religioni dei fenomeni che indicano le stesse cose, oppure, di rifiutare caparbiamente l'evidenza e considerare unica e vera solo una dottrina, magari la propria. Viene ricordato quindi che "non tutte le religioni sono uguali, ma tutte hanno in comune il fatto di ricordarci che c'è qualcos'altro oltre a quello che vediamo e tocchiamo"⁷²⁷. Agli studenti viene riportata anche un'immagine molto significativa, quella del dito (le religioni) che indica la luna (Dio). Facendo leva sulla stessa immagine si precisa, altresì, che chi è capace di sollevare lo sguardo da se stesso riesce anche a seguire il dito senza confonderlo con la luna⁷²⁸.

Come già anticipato, un altro elemento comune tra le religioni è la preghiera. Essa viene definita come un'esperienza, un impegno, un bisogno che pervade tutte le religioni. In modi diversi, con finalità specifiche, ogni fedele cerca di relazionarsi con l'Assoluto. La preghiera viene descritta come un atteggiamento tipico di ogni religione, anche se le forme della preghiera sono talvolta talmente diverse che non è possibile renderle omogenee. Agli studenti vengono riportati degli esempi, il primo quello della preghiera cristiana come relazione autentica con una persona Dio e Cristo come forma concreta della sua unicità. Si riporta poi l'esempio della preghiera in oriente come autocoscienza, come relazione con il sé più intimo e con l'energia dell'universo, la preghiera quindi come "è un tornare alla pace e all'essenza delle cose, è un'iniziazione all'assoluto, il tentativo di ascendere dalla condizione di separazione dell'io a un infinito a cui nel profondo ci si è identificati e in cui ci si vuole inabissare"⁷²⁹. Anche nell'islam la preghiera assume un'importanza rilevante. Essa è annoverata fra i cinque pilastri della stessa religione. Si ricorda che il Corano vede nell'essere umano un adoratore e colloca l'adoratore individuale, uomo o donna, nella comunità adorante. La preghiera è quindi sia atto comune, sia impegno individuale⁷³⁰. Interessante ai fini dell'obiettivo del presente studio è anche il riferimento alle forme di preghiera del non credente o del credente non religioso e sul fatto che nella fede laica non religiosa, vi è un atto paragonabile in qualche modo alla preghiera. L'impossibilità di pregare viene infatti individuata come ciò che più di ogni altra cosa differenzia la fede laica dalla fede in Dio. In questi termini la preghiera del credente

⁷²⁴ REL03: 249. Cfr. Gen. 1,29-30.

⁷²⁵ REL03: 250.

⁷²⁶ REL03: 251-252. REL05: 42-43. Cfr. anche E. LOEWENTHAL, 2002, p. 9. Si veda anche Si 7,14-15.

⁷²⁷ REL08: 49.

⁷²⁸ REL08: 49.

⁷²⁹ REL08: 78. REL18: 40. Cfr. J. RATZINGER, 2003a, pp. 29-30.

⁷³⁰ REL18: 41; 72. Cfr. G. BENZI, 2002, p. 372.

viene paragonata all'atto di fede di chi affronta il dolore o il male come una realtà, ma rifiuta di affondare nella disperazione, accettandone la sfida. A partire da queste riflessioni viene fatto notare agli studenti che anche senza preghiera la speranza può sopravvivere⁷³¹.

Un altro punto indicato come comune alle religioni è quello dell'aldilà. In modo particolare viene riportato l'aspetto dell'inferno e del paradiso nei tre monoteismi. Si riferisce che l'ebraismo è stato sempre più interessato all'aldiquà che all'aldilà. Riferendosi alla Bibbia ebraica, gli autori, specificano la coincidenza dell'Antico Testamento per i cristiani, con i riferimenti non precisi all'aldilà, che hanno favorito una molteplicità di scuole e divergenze sul tema della risurrezione dei morti, immortalità dell'anima e la collocazione spaziale di inferno e Paradiso⁷³². Riguardo all'immortalità dell'anima si riportano alcune concezioni anche di altre religioni. Un'affermazione comune a tutte le religioni sul problema della morte è infatti quella della immortalità dell'anima. Essendo l'anima un principio spirituale di origine divina, con la morte del corpo, principio materiale, non è destinata a dissolversi nel nulla ma a vivere nell'eternità. Viene specificata inoltre la differenza nelle varie religioni, sull'idea di anima, il rapporto tra l'anima e il corpo e la concezione della vita dopo la morte. Si specifica che presso molte culture e religioni si incontrano le concezioni della reincarnazione, ma un'elaborazione sistematica di tale dottrina la si trova solo nelle due grandi religioni orientali, l'induismo e il buddhismo. REL14 afferma che per l'Induismo, la vita scorre attraverso molte esistenze, in un flusso continuo di nascite, morti e rinascite che prolungano la storia di un individuo per un'infinità di tempo⁷³³. Come già anticipato nel paragrafo a lui specificatamente dedicato, per il buddhismo il fine delle reincarnazioni non è l'elevazione fino alla fusione nell'Assoluto, ma la liberazione dall'io considerato come illusione ed origine di tutte le sofferenze. Per ottenere questa liberazione, è necessario arrivare ad un totale svuotamento di sé, alla soppressione di ogni desiderio individuale. Per quanto concerne invece l'ebraismo si riporta che, al tempo di Gesù riguardo alla vita dopo la morte c'erano due posizioni: quella dei sadducei che negavano la risurrezione dei morti e la vita nell'aldilà e quella dei farisei che, al contrario, credevano nella vita dopo la morte. Nella riflessione successiva ha preso sempre più forma la convinzione che alla fine dei tempi l'uomo, nella sua unità di corpo e anima, verrà richiamato da Dio alla vita per il giudizio definitivo e l'avvento di un regno di felicità individuale e collettivo. Per l'islam, alla fine dei tempi, Allah risveglierà i morti e li giudicherà, sulla base della loro fede e delle azioni buone o cattive compiute in vita. Come cita il passo del Corano riportato da REL14 "a chi ha professato la fede nell'unicità di Dio e compiuto il bene, si apriranno le porte del Paradiso, mentre, a chi non ha professato la fede nell'unicità di Dio e ha ceduto alle tentazioni del male, si apriranno quelle dell'inferno"⁷³⁴.

Sempre riguardo al tema dei "tempi ultimi", gli autori dei manuali riferiscono che tutte le culture e religioni, nel corso della millenaria storia dell'umanità, hanno rivolto uno speciale interesse alla fine del mondo. L'essere umano non si è mai limitato ad indagare sulla fine della sua storia sulla terra, o sul termine fisico del pianeta che è strettamente collegato all'esaurirsi della stella che lo alimenta, il Sole. A riguardo si ricorda agli studenti che molte delle teorie e dei miti sulla fine del mondo hanno origi-

⁷³¹ REL03: 248. Si veda anche A. LEVI, 1996, pp. 63-66.

⁷³² REL12: 38-39.

⁷³³ REL14: 244. REL21: 380.

⁷³⁴ REL14: 245. Cfr. anche CORANO 56,1-12.

ne dalla profonda insicurezza degli esseri umani, che si sono sempre scontrati con la difficoltà di rispondere alla domanda esistenziale più grande, quella del senso della vita dell'uomo sulla Terra⁷³⁵.

Altro tema che a giudizio dei manuali unisce le religioni è quello del bene e del male. Si sottolinea che tutte le grandi religioni mondiali hanno una dottrina morale che definisce ciò che è bene e male e che indica le norme di comportamento e i valori da seguire. Per l'induismo, ad esempio, il bene è tutto ciò che permette all'anima di liberarsi dal ciclo delle rinascite successive, il male invece è tutto ciò che tiene legata l'anima al ciclo delle reincarnazioni impedendole di liberarsi. Il valore più grande per l'induismo è il distacco da tutto ciò che è materiale per ricercare la salvezza dello spirito. Attraverso la pratica dell'autodisciplina, meditazione, compimento del proprio dovere, nonviolenza e carità, il fedele indù cerca di realizzare il distacco. Egli, viene descritto come "benigno e misericordioso, libero dall'egoismo, misurato nel dolore e nella gioia, paziente, padrone di sé, rivolto a Dio con tutto l'animo e l'intelletto; libero da espansività e da ira, da timore e da agitazione, non conosce attese ansiose, affanni, si astiene dal bene e dal male; si comporta in modo eguale verso l'amico e verso il nemico ed è senza affezioni"⁷³⁶. Nel buddhismo il bene, viene descritto come il superamento delle sofferenze e la cessazione del ciclo delle rinascite. Il male è il dolore che deriva dai desideri, dall'attaccamento alla vita e ai beni materiali. Riguardo ai valori e alle norme di comportamento si cita come riferimento il nirvana, cioè lo stato di beatitudine: distacco da ogni desiderio e assenza di dolore, che si raggiunge attraverso l'ottuplice sentiero rappresentato da una "retta visione della realtà, retta intenzione [...], retta parola, retta azione, retta vita [...], retto esercizio [...], retta consapevolezza [...], retta concentrazione [...]"⁷³⁷. Viene riportato anche il pensiero del confucianesimo, per cui il bene è l'armonia dell'individuo con l'ordine dell'universo che si manifesta in tutti gli aspetti della vita. Il male, invece, è il disordine familiare, sociale, politico che fa nascere l'odio, l'invidia e la frantumazione delle relazioni. I valori sono individuati, ci ricorda REL17, in cinque virtù fondamentali: "rispetto di se stessi, generosità, lealtà, correttezza e benevolenza"⁷³⁸. Le norme di comportamento sono: "vegliare sulla propria condotta personale; onorare il sovrano, il padre, il fratello maggiore; fare propri gli interessi e il bene di tutti; accogliere con benevolenza l'ospite straniero; amare il prossimo e compiere i doveri per lui"⁷³⁹. Nell'islam, secondo gli autori dei manuali, il bene è la sottomissione del credente alla volontà di Dio contenuta in modo particolare nel libro sacro del Corano. I valori e le norme di comportamento, come già ricordato, coincidono con i cinque pilastri fondamentali ed obbligatori: la professione di fede; la preghiera rituale cinque volte al giorno; l'elemosina rituale; il digiuno nel mese di Ramadan e il pellegrinaggio alla Mecca. Fra le numerose disposizioni comportamentali viene indicato che il musulmano non deve uccidere né mentire; deve rispettare i genitori e prendersi cura di loro nella vecchiaia - si segnala la coincidenza con il comandamento cristiano: onora il padre e la madre - ; non deve praticare l'usura e non deve cedere alla presunzione, all'avidità, all'ira"⁷⁴⁰.

⁷³⁵ REL14: 250. REL32: 366-367.

⁷³⁶ REL17: 39. P. SCHREINER, 1977, p. 39.

⁷³⁷ REL17: 40.

⁷³⁸ REL17: 41. REL18: 271.

⁷³⁹ REL17: 41. REL29: 136-138.

⁷⁴⁰ REL17: 41. Cfr. anche Corano 11, 215.

Anche il tema dei miracoli, delle guarigioni e degli eventi straordinari viene presentato come un tratto comune delle religioni, perfino in quelle più antiche. Il fenomeno, definito interessante, pone diversi interrogativi, sia in relazione alla verificabilità di tali eventi, sia al rapporto tra religioni, ciascuna delle quali dichiara i propri miracoli. Nell'induismo la facoltà di compiere miracoli è attribuita a colui che ha raggiunto una vita spirituale elevata. Nel buddhismo il miracolo è un non senso perché manca la concezione di Dio. Anche in questo caso, come in quello dell'induismo, se si verificano guarigioni straordinarie, non verificabili, sono da attribuire a Buddha o al potere dei monaci⁷⁴¹. Per gli ebrei il miracolo “è un evento eccezionale della natura a vantaggio dell'uomo. Non ne limita la libertà, non significa sottomissione a Dio, ma è una sorta di messaggio del Signore affinché una o più persone possano credere”⁷⁴².

Altro tema in comune è quello della risurrezione. I manuali riferiscono che l'atteggiamento dell'umanità verso la morte e la risurrezione è frutto di un'elaborazione culturale che caratterizza ogni civiltà ed ogni religione, con i suoi valori e le sue convinzioni⁷⁴³. Ad esempio, per le religioni orientali non si ammette la risurrezione. Si parla invece di reincarnazione, che è il passaggio da un corpo all'altro. Per gli ebrei ortodossi, altro scopo è quello di preservare il corpo per la risurrezione, pertanto non accettano la cremazione, poiché essa distrugge anche il coccige, l'osso alla base della spina dorsale da cui, secondo la tradizione ebraica, inizierà la risurrezione. Gli ebrei liberali al contrario, respingono la risurrezione fisica e considerano il corpo come un semplice vaso non immortale. La risurrezione è anche uno dei principi fondamentali dell'Islam. La pratica del bene produce una ricompensa, mentre quella del male è dannosa per il castigo che merita, anche se in questo mondo i retti soffrono e i peccatori trascorrono una vita piacevole⁷⁴⁴. Si riporta inoltre la concezione greca. Essa si basa sull'idea che nell'uomo risultino giustapposte due sostanze estranee fra loro, di cui l'una, il corpo, è destinata a dissolversi, mentre l'altra, l'anima, è di per sé eterna, ragione per cui continua a sussistere. Diversamente, il pensiero biblico, e quindi anche cristiano, dà per presupposta l'inscindibilità dell'unità dell'uomo, tanto che il termine anima indica quasi sempre, nella Bibbia, l'intero uomo, esistente anche con il corpo. In altri termini, gli autori dei manuali tengono a precisare che, mentre nel mondo greco è solo l'anima a sopravvivere, in base alla fede biblica è invece l'uomo che continua a sussistere, seppure trasfigurato. Secondo la visione cristiana infatti l'immortalità dell'uomo non è una facoltà della persona, ma scaturisce dall'azione salvifica di Dio. L'uomo insomma non può sparire totalmente, perché è amato da Dio. In questo senso l'immortalità coincide quindi con la risurrezione⁷⁴⁵.

Anche il tema dell'amore viene definito dai manuali come tratto comune alle religioni. Esso viene inteso a volte come solidarietà, compassione e condivisione di un cammino spirituale. REL18 riferisce che i significati che le religioni danno all'amore sono spesso diversi. Per il buddhismo, ad esempio, l'amore è curare una sola passio-

⁷⁴¹ REL17: 42. Cfr. A. PAVESE, 2005.

⁷⁴² REL18: 116.

⁷⁴³ CIT03: 07. Alla ricerca di valori condivisi per perseguire una politica di integrazione europea si è sempre tenuto presente l'interesse nazionale dell'Italia. Cfr. C. AZEGLIO CIAMPI, 1996.

⁷⁴⁴ REL18: 137.

⁷⁴⁵ REL18: 134-135. Cfr. J. RATZINGER, 2003a.

ne quella del bene degli altri⁷⁴⁶. Per l'islam, come afferma il Corano, è solamente Dio, colui che tutto perdona e colma d'amore da portare con atteggiamenti di solidarietà ai credenti definiti fratelli. Si specifica anche che questo non significa che i non credenti debbano rimanere esclusi dalla solidarietà. Agli studenti viene fatto osservare anche che il comandamento della giustizia assume nell'islam una posizione apparentemente più importante del comandamento dell'amore. La motivazione risiederebbe nella premessa fondamentale che dove la giustizia viene a mancare nel comportamento sociale, là non vi può essere neppure un amore sincero⁷⁴⁷. Per indicare il concetto di amore nell'induismo gli autori ricorrono alla comparazione con il cristianesimo. REL11 a riguardo precisa che l'amore di cui ci parla l'induismo non è quello di cui riferisce il Cristo. Esso si fonda, infatti, pur nella varietà delle forme, sulla negatività della vita nel corpo. L'amore di cui parla l'India è piuttosto una benevolenza che nasce dall'indifferenza. L'amore biblico di cui parla il cristianesimo è una cosa diversa: "è tenerezza che nasce dal patto di alleanza, dall'unione [...] nella stessa promessa"⁷⁴⁸. Il dono prezioso che ciascuno ha ricevuto da Dio, è tutto penetrato dal valore della vita in mezzo ai fratelli. Se l'uomo ama, ama a "Immagine e somiglianza di Dio" che ha "amato per primo"⁷⁴⁹. Sempre in tema di comparazioni, viene proposto anche un confronto tra amore cristiano ed ebraico. La distinzione proposta dagli autori, in questo caso, è più sottile. Si riporta anzitutto che l'Antico Testamento propone un Dio della giustizia, al contrario del Dio cristiano misericordioso e che perdona. Altra diversità tra l'amore cristiano, e quello ebraico sta nel fatto che Gesù chiede di amare fino alla morte: "Nessuno ha un amore più grande di chi dà la vita per chi ama"⁷⁵⁰.

Come già anticipato in apertura di paragrafo uno degli aspetti comuni tra cristianesimo, ebraismo e islamismo è la fede in un unico Dio⁷⁵¹. Qui si precisa anche che a partire da questa constatazione si generano degli ulteriori elementi comuni come ad esempio i contenuti delle fonti primarie dei libri sacri: "la Bibbia per i cristiani, Antico e Nuovo Testamento; la Bibbia per gli ebrei, solo l'Antico Testamento e il Corano per gli islamici"⁷⁵². A riguardo sono molte le pagine dei manuali che indicano la città di Gerusalemme come città sacra e simbolo comune al cristianesimo, ebraismo e islamismo⁷⁵³. Per gli Ebrei divenne il principale centro religioso intorno al 1000 a.C., quando il re David riunì le dodici tribù d'Israele in un unico regno e scelse come capitale proprio Gerusalemme, che non apparteneva a nessuna delle dodici tribù e quindi non era motivo di rivalità. REL02 e REL11 fanno notare che per i cristiani Gerusalemme è il luogo in cui Gesù ha vissuto momenti particolarmente importanti della sua vita: non solo quello della predicazione, ma soprattutto quelli della passione e della morte⁷⁵⁴. ITA04 e da REL02 invece sottolineano che per i musulmani Gerusalemme è il terzo grande centro religioso dopo la Mecca e Medina. Essi identifica-

⁷⁴⁶ REL18: 286. Si veda anche M. BALDINI, (a cura, 1992), p. 57.

⁷⁴⁷ REL18: 286. G. BENZI, 2002, p. 73.

⁷⁴⁸ REL11: 93.

⁷⁴⁹ REL11: 93. Cfr. 1 Gv 4,19. Lc 15,20.

⁷⁵⁰ REL18: 287. Si vedano anche Gv 15,13; S. QUINZIO, 1997, pp. 59-65.

⁷⁵¹ REL20: 4-6.

⁷⁵² REL20: 59. ITA11: 194-197.

⁷⁵³ REL29: 124. REL34: 103. GEO01: 143. ITA10: 11. STO17: 173. Si veda anche U. SARTORIO, 1996, pp. 1-4.

⁷⁵⁴ REL02: 50; 56. REL11: 92.

rono in Gerusalemme, e in particolare nella roccia del monte *Moriab*, il punto in cui sarebbe iniziato il viaggio mistico del Profeta verso il cielo per giungere al cospetto di Allah⁷⁵⁵.

Un altro aspetto che accomuna le religioni è quello del proselitismo legato alla diffusione della dottrina⁷⁵⁶. Gli autori dei manuali riguardo alla diffusione del cristianesimo riferiscono che in origine le conversioni e il proselitismo avvenivano attraverso canali personali, per amicizia o con l'esempio individuale, a causa del fatto che le comunità cristiane vivevano come un corpo separato dalla cittadinanza romana. Solo dopo il IV secolo ci fu un progetto missionario di divulgazione del Vangelo dapprima nelle campagne, dove sopravvivevano ancora culti pagani e una religiosità superstiziosa; poi in quelle aree dell'Europa che erano rimaste estranee alla primitiva cultura cristiana. Riguardo all'espansione dell'islam, STO10 ricorda che, fra il VII e l'VIII secolo vennero sottratti al cristianesimo molti territori come la Palestina, la Siria, l'Egitto, l'intera Africa settentrionale, la Spagna e tra la fine del VI e il VII secolo anche la penisola balcanica, occupata dai popoli slavi pagani, che abbandonarono la fede cristiana⁷⁵⁷. A differenza delle altre religioni monoteiste la diffusione dell'ebraismo non ebbe mai una vocazione al proselitismo. STO10 sottolinea ancora che era una religione nazionale che non puntava a diffondersi attraverso la conversione dei non ebrei o alla conquista nella fede di popolazioni diverse. Il fatto che numerose comunità ebraiche, da tempi remotissimi, abbiano popolato molte aree del mondo trova la sua giustificazione nelle turbolente vicende storiche di questo popolo⁷⁵⁸. Riguardo alla diffusione del buddismo si riferisce che dopo una fase di grande successo, tra il VII e il IX secolo si registrarono molte difficoltà in India dove prevalse la religiosità induista. Gli autori riportano un aspetto interessante riguardo all'espansione del buddismo in molti Paesi dell'Asia orientale e sud orientale come la Birmania, la Thailandia, il Tibet, la Cina e la Corea. In queste zone infatti, nel corso del VII secolo, il buddismo penetrò assumendo forme diverse secondo le esigenze locali dei singoli popoli.

Da ultimo vengono riportate delle definizioni di religione volte ad individuare ulteriori elementi comuni. REL32 fa notare che questo tentativo presuppone che le varie religioni siano comparabili tra loro ma non tutti i credenti sono disposti ad accettare un tale presupposto, convinti che quella da loro praticata sia l'unica religione autentica. Viene riportata la sintesi del pensiero di altri studiosi che invece, hanno rinunciato al tentativo di dare una definizione che vada bene per tutte le religioni e preferiscono considerarle una per una, nel loro contesto storico e culturale. In realtà bisognerebbe tenere presenti entrambi le prospettive poiché qualcosa si può dire della religione in sé, e qualcosa, invece, è strettamente legato ad aspetti culturali particolari⁷⁵⁹. Agli studenti viene precisato che nessuna descrizione fatta anche dal più eminente studioso può essere soddisfacente rispetto a quello che un fedele prova nei confronti della propria religione⁷⁶⁰.

⁷⁵⁵ REL02: 42. ITA04: 53.

⁷⁵⁶ REL26: 30-31. REL27: 7-9. REL35: 109-111. ITA20: 33-34.

⁷⁵⁷ STO10: 197.

⁷⁵⁸ STO10: 196.

⁷⁵⁹ REL32: 20-21; 24-25.

⁷⁶⁰ REL32: 30.

La religione come una delle dimensioni della diversità culturale

Riguardo al tema della relazione tra cultura e religione gli autori dei manuali riferiscono che la cultura di un popolo può essere definita “come quell’insieme complesso e dinamico di realtà, che include la storia, le conoscenze, le scoperte scientifiche, le espressioni artistiche, gli usi e i costumi, le tradizioni, la religione, la morale, il diritto, e qualsiasi altra capacità ed abitudine, che la caratterizza”⁷⁶¹. In altri termini la cultura personale dell’uomo è l’acquisizione sia del patrimonio di conoscenze proprie del popolo e del gruppo a cui appartiene, sia da un punto di vista critico sulla realtà, sia della capacità di fare scelte consapevoli, autonome e libere. La cultura di un popolo influenza quella del singolo, nessuno può rinnegare le proprie radici senza in qualche modo rinnegare se stesso, ma allo stesso tempo la cultura del singolo può contribuire a migliorare o a cambiare in alcuni suoi aspetti quella di un popolo. Gli autori sottolineano che per essere protagonisti della propria cultura e per non accettarla passivamente bisogna avere il coraggio di “guardare dentro il cannocchiale e di prendere il largo sfidando il pregiudizio della terra piatta”⁷⁶². In questi termini la religione, viene descritta, come parte integrante della cultura di un popolo. Le religioni sono fonti di vita e di cultura⁷⁶³. A riguardo REL19 afferma che non è possibile conoscere l’India senza sapere cos’è l’induismo o il buddhismo, la Cina senza il taoismo e il confucianesimo, il Giappone senza lo shintoismo, i paesi arabi senza l’islam, Israele senza l’ebraismo, molti paesi occidentali, tra cui l’Italia, senza il cristianesimo. Infatti, ogni religione con il suo credo, con le sue pratiche di culto, le feste e i riti, con i suoi valori e le sue norme di comportamento, incide nella vita dei suoi fedeli e nella storia di ogni popolo. Come si è potuto già notare anche l’arte viene influenzata dalle religioni: molti affreschi, quadri, sculture, strutture architettoniche, componenti musicali, romanzi hanno per oggetto di rappresentazione soggetti religiosi. In questi termini si determina la spiegazione della legittimità dello studio della religione come chiave di lettura necessaria per comprendere la cultura dei popoli⁷⁶⁴. Seguendo questo schema interpretativo anche la cultura italiana sarebbe pervasa dalla religione cattolica, poiché la religione influenza la cultura di un popolo, e quindi anche la cultura di una singola persona, negli aspetti sia riflessivi come la filosofia e l’antropologia, sia espressivi come la pittura, la letteratura, la musica, la scultura e l’architettura, sia sociali come le norme e le usanze di comportamento, riferite ai rituali, feste, simboli e riti.⁷⁶⁵

Non solo la religione, ma anche la fede, secondo gli autori dei manuali, sarebbe direttamente collegata alla cultura. Agli studenti viene fatto notare che la realtà e la storia sono frutto di una interpretazione i cui criteri guida sono forniti dalla cultura

⁷⁶¹ REL11: 69.

⁷⁶² REL11: 69.

⁷⁶³ REL11: 69. REL34 riferisce anche che dall’analisi della letteratura e dall’osservazione delle politiche di gestione dei rapporti tra le culture e dello scenario culturale contemporaneo emergono alcuni modelli come il “*melting pot*”, o “crogiolo delle culture”, che indica l’ideale della fusione di tutte le razze in un’unica, superiore cultura e l’assimilazione, ovvero la fusione, indistinzione e cancellazione delle differenze. REL34: 78. Per l’espulsione delle culture altre, in nome dell’unità e della purezza culturale; la chiusura difensiva e il conflitto tra le culture si veda C. GIACCARDI, 2005, pp. 285-286.

⁷⁶⁴ REL19: 37-38.

⁷⁶⁵ REL19: 39.

dentro la quale una persona è immersa: eppure esiste un margine di libertà, che consente all'individuo di determinare le proprie scelte e progettare il proprio futuro⁷⁶⁶. Secondo le pagine dei manuali è l'uomo il mezzo d'incontro tra le culture. Esse, infatti, quando sono profondamente radicate nell'umano, portano in loro la testimonianza dell'apertura tipica dell'uomo all'universale e alla trascendenza. Presentano pertanto, approcci diversi alla verità, che si rivelano di indubbia utilità per l'uomo, a cui prospettano valori capaci di rendere sempre più umana la sua esistenza. Essendo in stretto rapporto con gli uomini e la loro storia, le culture condividono le stesse dinamiche secondo cui il tempo umano si esprime. Si registrano di conseguenza trasformazioni e progressi dovuti agli incontri che gli uomini sviluppano e alle comunicazioni che reciprocamente si fanno dei loro modelli di vita. Infatti, viene fatto notare che è proprio nell'alveo delle culture che sono nate e si sono sviluppate le visioni del mondo e delle religioni: ciascuna di esse cerca di declinare quella tensione al trascendente e quell'aspirazione alla pienezza che appartengono all'inclinazione naturale della natura umana⁷⁶⁷. In particolare una sezione dei manuali viene dedicata specificatamente al rapporto tra la fede cattolica e le culture, segnalando che il modo in cui i cristiani vivono la fede è anch'esso permeato dalla cultura dell'ambiente circostante e contribuisce, a sua volta, a modellarne progressivamente le caratteristiche. REL18 riferisce a riguardo che ad ogni cultura i cristiani recano la verità immutabile di Dio, da Lui rivelata nella storia e nella cultura di un popolo⁷⁶⁸. L'annuncio del Vangelo nelle diverse culture, mentre esige dai singoli destinatari l'adesione della fede, non impedisce loro di conservare una propria identità culturale. Ciò non crea divisione alcuna, perché il popolo dei battezzati si distingue per una universalità che sa accogliere ogni cultura, favorendo il progresso di ciò che in essa vi è di implicito verso la sua piena esplicitazione nella verità⁷⁶⁹.

Vengono riferiti anche i temi dell'inculturazione e della socializzazione, specificano che inculturare significa inserire un nuovo membro nella cultura e religione propria di una comunità, mentre la socializzazione indica l'interiorizzazione dei modelli di comportamento tipici di una cultura. Secondo gli autori socializzazione e inculturazione sarebbero due facce diverse di uno stesso fenomeno. Agli studenti viene altresì ricordato che imparare la lingua e la storia italiana, i valori della sua tradizione, la religione cattolica sono aspetti tipici dell'inculturazione⁷⁷⁰. REL29 specifica a riguardo che inculturare significa anche tradurre i valori religiosi secondo i modelli culturali e la mentalità delle popolazioni, rispettando gli altri, il loro modo di vivere secondo la propria identità culturale, religiosa, sociale⁷⁷¹. A supporto di queste argomentazioni si citano anche le parole di Giovanni Paolo II che afferma "per inculturazione la Chiesa incarna il Vangelo nelle diverse culture e, nello stesso tempo, introduce i popoli con le loro culture nella sua stessa comunità; trasmette ad esse i propri valori, assumendo ciò che di buono c'è in esse e rinnovandole dall'interno"⁷⁷². Si specifica anche che per i cristiani l'inculturazione ha anche una motivazione teologica. Per diventare uomo, infatti, Gesù si è incarnato, cioè è diventato un uomo del

⁷⁶⁶ REL18: 208.

⁷⁶⁷ REL18: 209.

⁷⁶⁸ REL18: 209. Si veda anche At 2,7-11

⁷⁶⁹ REL18: 209. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio*, 1998, n. 71.

⁷⁷⁰ REL18: 11. REL32; 188-190.

⁷⁷¹ REL29: 336.

⁷⁷² REL29: 340. Si veda GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris Missio*, 1990, n. 52.

suo tempo, vivendo le abitudini, la cultura, la religione e la mentalità degli ebrei di allora e parlando la loro lingua. In altri termini per i cristiani Gesù, il Figlio di Dio per incarnarsi si è dovuto inculturare. Per questo motivo l'insegnamento evangelico, raccolto e trasmesso dalla Chiesa, è universale: tutti i popoli possono accoglierlo e diventare cristiani, senza abbandonare la propria identità culturale. Il cristianesimo, quindi, viene descritto come una religione che deve inculturarsi nella mentalità di chi ne vuole far parte. La Chiesa, in questi termini, non può che essere multiculturale e multietnica⁷⁷³.

REL18 si occupa anche del rapporto tra cultura e i diritti umani. Esso afferma che “le culture e le interpretazioni della realtà sono tra loro incommensurabili ed è irrealizzabile intendersi e confrontarsi sui valori, su ciò che viene ritenuto come bene, perché la visione della vita e l'identità non sono negoziabili”⁷⁷⁴. In questo contesto viene collocato anche il tema della religione. Per argomentare questa posizione si riportano gli esempi di alcune culture che dicono possibile o un bene la poligamia, o l'infibulazione e altre invece che negano la legittimità di queste pratiche. A riguardo gli autori indicano come base di autorità i diritti umani che superano le culture, le quali traducono quei diritti in una storia, in un modo particolare di intendere la vita⁷⁷⁵. Rispetto al tema dei diritti dell'uomo in rapporto alla diversità culturale e religiosa, si pone anche l'esempio delle differenti interpretazioni di quello che i cristiani, ma non solo, chiamano persona. La cultura italiana, ad esempio, definisce l'individuo come soggetto, altre lo fanno coincidere con la tribù, il clan, la famiglia, o non esistono in altri soggetti, ma solo manifestazioni di una realtà più profonda⁷⁷⁶.

Diversità culturale e religiosa

Relativamente al tema della diversità culturale e religiosa si afferma che il dialogo tra le culture è un'indispensabile strumento per costruire una nuova civiltà e che non basta un dialogo fondato su interessi economici e materiali. Il vero dialogo, infatti, sarebbe quello culturale che “porta a riconoscere la ricchezza della diversità e dispone gli animi alla reciproca accettazione, nella prospettiva di un'autentica collaborazione, rispondente all'originaria vocazione all'unità dell'intera famiglia umana [...] il dialogo tra le culture, poggia sulla consapevolezza che vi sono valori comuni ad ogni cultura, perché radicati nella natura della persona [...]. In tali valori l'umanità esprime i suoi tratti più veri e qualificanti. [Per costruire una nuova civiltà] il dialogo tra le culture deve tendere al superamento di ogni egoismo etnocentrico per coniugare l'attenzione alla propria identità con la comprensione degli altri ed il rispetto della diversità”⁷⁷⁷.

ITA20 riguardo alla diversità culturale e religiosa invita gli studenti a cercare di capire l'altro a partire dal suo punto di vista e di riflettere sul fatto che essere diversi non significa automaticamente essere inferiori⁷⁷⁸. Sul tema della diversità culturale vengono riportati gli articoli 1 e 2 della Dichiarazione universale dell'Unesco sulla

⁷⁷³ REL29: 341-350.

⁷⁷⁴ REL18: 46.

⁷⁷⁵ REL18: 47.

⁷⁷⁶ REL18: 158-159. Cfr. anche G. REALE, 2003, p. 92; J. RATZINGER, 2003b, p. 119; F. COMPAGNONI - F. D'AGOSTINO, (a cura di), 2003.

⁷⁷⁷ REL22: 350-353.

⁷⁷⁸ ITA20: 4-8; 26-31; 48-52; 65.

diversità culturale, adottata il 2 novembre 2001⁷⁷⁹. REL29 sul tema della cultura in rapporto alla diffusione delle religioni nel mondo specifica che queste ultime non sono modelli culturali e che farne parte non significa automaticamente accettare e condividere una cultura o una mentalità. In questi termini possono essere cristiani, gli europei, africani e asiatici, ognuno secondo la sua identità culturale. Le religioni, quindi, non possono non fare i conti con la storia e con la cultura dei popoli, la verità religiosa che propongono deve essere tradotta in termini storico culturali come nell'esempio della rivelazione di Dio nel cristianesimo che è realmente comprensibile soltanto a partire da una conoscenza storico culturale dell'ambiente che ha prodotto le Sacre Scritture⁷⁸⁰.

Riguardo ancora alla diversità religiosa, gli studenti vengono invitati a riflettere sul fatto che, per far convivere nella società le diverse religioni si devono conoscere meglio. Visto che la convivenza tra le religioni dipende in realtà dalla convivenza degli uomini, si devono studiare le religioni per conoscere meglio l'uomo. Tutto ciò a partire dalla consapevolezza che non si può comprendere l'uomo e la realtà che lo circonda senza tener conto anche della dimensione religiosa che lo accompagna sin dalle origini della civiltà. Per questo motivo gli autori fanno notare agli studenti la religione è parte integrante della cultura umana. L'apporto che la religione può dare alla cultura è quello "della realtà del senso, della realtà umana, delle sue azioni e delle sue finalità, perché una conoscenza solo razionale della realtà in cui viviamo non è sufficiente"⁷⁸¹. Infatti le analisi della politica o delle scienze sociali ci forniscono dati importanti ma non sufficienti a comprendere gli scopi del nostro agire, che implicano una seria riflessione sul significato dell'esistenza. Un elemento importante per il presente studio è anche il riferimento al fatto che questa riflessione non è offerta solo dalla religione, ma anche dalle diverse convinzioni di ordine filosofico.

Riguardo al tema della diversità religiosa si fa riferimento anche al rischio presente in alcune culture, definito dagli autori come "arroganza culturale", del manifestarsi cioè di un atteggiamento di disprezzo della "religione dell'altro riconoscendo come vera solo la propria"⁷⁸². Sui rischi connessi al tema della diversità culturale e religiosa si segnala anche quello della paura a non ammettere che tra le varie religioni ci siano differenze, e che queste siano una ricchezza. Agli studenti viene fatto notare, invece, come al contrario ogni religione deve essere riconosciuta per le proprie caratteristiche e specificità, senza confusioni o ridimensionamenti. In riferimento alla necessità di evitare qualsiasi sincretismo o caricatura degli altri si ricorda nuovamente che è

⁷⁷⁹ STO23: 3-17. A riguardo l'art. 1 della Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale, afferma che "la cultura assume forme diverse nel tempo e nello spazio. La diversità si rivela attraverso gli aspetti originali e le diverse identità presenti nei gruppi e nelle società che compongono l'Umanità. Fonte di scambi, d'innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita, in tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future", e ancora riguardo al passaggio dalla diversità al pluralismo culturale l'art. 2 della stessa, afferma che "nelle nostre società sempre più diversificate, è indispensabile assicurare un'interazione armoniosa e una attenzione al vivere insieme di persone e gruppi e delle identità culturali insieme molteplici, varie ed uniche [...]. Così definito, il pluralismo culturale costituisce la risposta antica alla realtà della diversità culturale". Cfr. *Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale*, 2 novembre 2001, artt. 1 e 2.

⁷⁸⁰ REL32: 28.

⁷⁸¹ REL32: 15-29.

⁷⁸² REL04: 161.

importante che ognuno si mantenga fedele al proprio credo. Infatti, “nascondere le differenze e appiattare tutte le esperienze religiose in una falsa uguaglianza è peggiore del fanatismo poiché ognuno deve essere libero di seguire le rispettive religioni”⁷⁸³. A riguardo REL04 riporta anche le argomentazioni di Giovanni Paolo II, quando afferma che la Chiesa cattolica pur riconoscendo e rispettando la ricchezza di tutte le tradizioni spirituali, rivendica con orgoglio la propria identità e tradizione religiosa⁷⁸⁴. Infatti, “tutti i fedeli hanno diritto di credere di essere sulla via giusta, ma credere che l’altro si trovi su quella sbagliata è segno di arroganza e presunzione e rappresenta un’offesa a Dio”⁷⁸⁵. La lealtà dei rapporti fra le religioni richiederebbe infatti anche il riconoscimento e il rispetto delle differenze. Agli studenti viene fatto notare per esempio che un cristiano non può nascondere, in nome del dialogo o di un falso rispetto, che per lui Gesù di Nazareth è via, verità e vita, unico mediatore di salvezza per l’uomo e per il cosmo. REL04 riferisce che la stessa cosa si può dire per il musulmano, l’indù, il buddhista e per tutti i fedeli delle religioni del mondo. Quello che viene indicato come lo scopo comune di tutti i credenti è “quello di richiamare le religioni al mistero più grande che esse in modo diverso testimoniano”⁷⁸⁶.

REL14 pone in essere un dibattito sulla duplice interpretazione della diversità, per alcuni un problema, per altri un’opportunità e una ricchezza. Si riporta a riguardo il contributo dello studioso Jung sull’argomento del pregiudizio e della normalità, che pone una identità come norma e quindi come normalità e che considera il diverso non normale e inferiore. È questo un caso in cui si intende la diversità come deficienza, inferiorità⁷⁸⁷. Vengono riportati a riguardo altri esempi sia a livello individuale che storico e sociale con la descrizione di relazioni egocentriche, manipolatorie e asimmetriche come l’eurocentrismo, quando cioè si considera il modello europeo di progresso, cultura, sviluppo, civiltà, da esportare in tutto il mondo a scapito dei modelli culturali e sociali di altri popoli, o come nel caso del fondamentalismo che indica l’assolutizzazione di una posizione - politica, ideologica, filosofica - o di una identità culturale - tradizione, costume, modello religioso - che in quanto tale, allarga la separazione dall’altro visto come infedele e nemico, anche religioso⁷⁸⁸. Fra i nemici della diversità vengono annoverati anche i totalitarismi che tendono a dominare e prevalere sulla società reprimendo ogni manifestazione di pluralismo religioso; il razzismo che afferma la superiorità etnica, culturale e religiosa e rende impossibile il dialogo e l’incontro tra persone diverse.

REL08 afferma che la diversità può essere definita come ricchezza nel momento in cui si accetta lo spodestamento e la fuoriuscita da sé, come “nuova possibilità, come rimando a orizzonti ulteriori e non definiti, come appello capace di fondare una nuova soggettività responsabile, non più autosufficiente”⁷⁸⁹, solo così l’incontro

⁷⁸³ REL04: 162. Cfr. anche BENEDETTO XVI, 2006c.

⁷⁸⁴ REL04: 163. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, 1985. REL04, riporta anche il documento del 1990, della Commissione della Conferenza episcopale italiana Giustizia e Pace, “Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà”, in cui si afferma che il cristiano è chiamato a lasciarsi interrogare dalla complessità di una società che sempre più diventa globale e dove gli individui e i popoli diventano sempre più interdipendenti. REL04: 163.

⁷⁸⁵ REL04: 161. Cfr. A. MALL RAM, 1986.

⁷⁸⁶ REL04: 161.

⁷⁸⁷ REL14: 168. Si veda anche C. G. JÜNG, 1985.

⁷⁸⁸ REL14: 169. Cfr. A. NANNI, 1996.

⁷⁸⁹ ITA04: 145-146. CIT03: 162-163. REL08: 41. GEO07: 34.

con la diversità diventa possibile e lo stupore può trasformarsi in amicizia e responsabilità. Agli studenti viene fatto notare che seguendo questo schema interpretativo, la differenza viene percepita come valore e le diversità diventano occasione di crescita, arricchimento reciproco e scoperta dei lati in ombra della propria personalità che fino a quel momento non si erano presi nemmeno in considerazione. All'interno di questa cornice vengono portati all'attenzione degli studenti alcuni obiettivi essenziali da perseguire come "sapersi radicare nella propria identità senza ritenerla conclusa ed esclusiva ma aperta e in evoluzione; comprendere e apprezzare le diversità etniche e culturali; decostruire i pregiudizi e gli stereotipi che spesso ostacolano il dialogo e il rispetto reciproco; essere capaci di cogliere, al di là delle differenze, gli elementi che tutti gli esseri umani hanno in comune; instaurare relazioni improntate al dialogo, alla conoscenza reciproca, alla comprensione e alla solidarietà; passare dalla cultura dell'indifferenza alla cultura della differenza e da questa alla convivialità delle differenze, intesa come esercizio quotidiano ove si esalta la tensione fra identità e apertura, fra differenza e cooperazione, fra dialogo e critica responsabile"⁷⁹⁰. REL19 e STO02 sottolineano che il primo passo da affrontare per realizzare una società che promuova le diversità culturali e religiose è certamente quello del riconoscimento effettivo dei diritti e dei doveri universali, inviolabili e inalienabili di ogni persona, che non scaturiscono immediatamente e simultaneamente dalle religioni, ma dalla natura dell'uomo, senza alcuna discriminazione di cultura, religione ed etnia. La forma *mentis* corretta che viene indicata è quella che mette al centro la dignità dell'uomo in grado di realizzare un riconoscimento di ciascuno e di tutti come portatori di un patrimonio culturale e religioso che cresce in rapporto con gli altri. In questi termini il passaggio dalla concezione della diversità come inferiorità alla diversità come ricchezza e possibilità comporta la costruzione di una identità dialogica⁷⁹¹.

Una sezione viene dedicata anche alla negazione e al riconoscimento delle culture e delle religioni altre in seguito alla scoperta delle Americhe, all'estinzione di determinate civiltà, all'imposizione della religione cattolica da parte degli Europei. Si sottolinea che l'incontro con le civiltà amerinde produsse delle trasformazioni anche in quella europea, che fu costretta a "far i conti con l'altro, cioè con gente radicalmente diversa da quella fino ad allora conosciuta che metteva in crisi i sistemi culturali occidentali rappresentati dal cristianesimo e dalla cultura classica"⁷⁹². Si descrive a tal proposito anche la prima reazione di negazione dell'altro e di come gli Indios fossero definiti e considerati: mostri corrotti dal diavolo, sotto uomini da schiavizzare e convertire a forza, ammesso che avessero un'anima. Non manca di essere segnalata anche la consapevolezza completamente differente di alcuni, come il filosofo Michel de Montaigne, che definiva il sistema europeo non come unica civiltà possibile, ma una delle civiltà⁷⁹³.

Rispetto al XIX secolo, al tema della diversità culturale e religiosa e alla complessità della natura umana viene posto all'attenzione degli studenti il pensiero di Edgard Morin, quando afferma che "la cultura è costituita dall'insieme dei saperi, delle abilità, delle regole, delle norme, dei divieti, delle strategie, delle credenze, delle idee, dei valori, dei miti, che si trasmettono di generazione in generazione; controlla l'esistenza della società e mantiene la complessità psicologica e sociale. Non esistono

⁷⁹⁰ REL14: 169. REL19: 338. D. DEMETRIO - G. FAVARO, 1992.

⁷⁹¹ STO02: 12. REL19: 339.

⁷⁹² STO02: 13. Cfr. anche STO03: 37-38.

⁷⁹³ STO03: 60-62. STO02: 13. Cfr. M. DE MONTAIGNE, 1970.

società umane, arcaiche o moderne, che siano prive di cultura, ma ogni cultura è singolare. Così, si ha sempre la cultura nelle culture, ma la cultura esiste solo attraverso le culture”⁷⁹⁴. In questa descrizione sul tema della cultura e a proposito della necessità di promuovere valori positivi, gli autori inseriscono le religioni riferendo la necessità e il bisogno di passare dalla dimensione del multireligioso, caratterizzata dalla presenza di molte culture e religioni in una certa società, all’interreligioso, come l’incontro e l’integrazione fra queste varie culture e religioni⁷⁹⁵. Sempre riferendosi al tema della diversità religiosa, REL12 conduce gli studenti a ragionare circa l’educazione al rispetto dell’altro, dei suoi principi religiosi ed etici. In questo senso, secondo gli autori, la conoscenza delle fedi e tradizioni altrui, soprattutto grazie al contributo fondamentale della scuola, dopo una prima fase di disorientamento rafforzerebbe la propria identità religiosa, favorendo quella visione non integralistica che permette di vivere gli uni accanto agli altri, rispettando e valorizzando la diversità⁷⁹⁶.

Riguardo al tema della diversità specificatamente rapportato al contesto italiano si ricorda il contributo della “Carta dei Valori, della Cittadinanza e dell’Integrazione”, in particolare quando afferma che “L’Italia è uno dei Paesi più antichi d’Europa che affonda le radici nella cultura classica della Grecia e di Roma. Essa si è evoluta nell’orizzonte del Cristianesimo che ha permeato la sua storia e, insieme con l’Ebraismo, ha preparato l’apertura verso la modernità e i principi di libertà e di giustizia. I valori su cui si fonda la società italiana sono frutto dell’impegno di generazioni di uomini e di donne di diversi orientamenti, laici e religiosi, e sono scritti nella Costituzione democratica del 1947”⁷⁹⁷. Riguardo ai problemi e agli interrogativi dell’integrazione dei migranti, delle loro differenti tradizioni, mentalità, modi di fare, comunicare; al diritto di mantenere le loro abitudini, per esempio riguardo alla costruzione di edifici sacri; i diritti delle donne e la libertà religiosa, si ricorda alle persone di fede cattolica che anche Gesù, il Cristo, nella sua vita, ha fatto esperienza di essere considerato straniero⁷⁹⁸. Secondo gli autori, anche, ma non solo per questo, il popolo italiano, ha il dovere di mettere in campo gli atteggiamenti migliori per l’inclusione di tutti e ciascuno nel tessuto della società italiana. Questo significa concretamente, accogliere la diversità delle tradizioni culturali e religiose come fonte di ricchezza. È importante segnalare che a partire da questo presupposto gli autori invitano gli studenti a riflettere sulla necessità di superare gli atteggiamenti dell’assistenzialismo, proprio di una visione paternalista, dettata da una carità dell’emergenza. Questa logica, sempre a giudizio degli autori dei manuali, avrebbe alimentato, sino a oggi, la convinzione che i migranti siano un gruppo di persone che hanno bisogno di tutto, anche di una cultura e di una religione⁷⁹⁹.

STO 17 e 18 presentano l’argomento delle migrazioni non solo come difficoltà da affrontare, ma anche come un’opportunità e come risorsa sia culturale che religiosa. Per non rimanere ancorati alla genericità gli autori riportano alcuni esempi nella storia che insegnano come le migrazioni dei popoli abbiano sempre portato con sé

⁷⁹⁴ CIT03: 32; 161. Si veda anche E. MORIN, 2001.

⁷⁹⁵ ITA16: 24; 47-51; 328-339; 382-389; 402-410; 426-433. STO19: 922; 925-931.

⁷⁹⁶ REL12: 4; 25-26. Cfr. J. DELUMEAU, 1997.

⁷⁹⁷ REL23: 199-201.

⁷⁹⁸ REL24: 251. Cfr. Mt 25, 34-35. M. AMBROSINI, 1993, p. 19.

⁷⁹⁹ REL24: 252-254. Si vedano anche G. BIFFI, 2000, pp. 6; 12-13. M. CONTADINI - G. BEVILACQUA, 2000.

un arricchimento generale e nello specifico anche culturale e religioso, come nel caso degli Stati Uniti, che senza il fenomeno delle migrazioni non sarebbe mai esistito con le sue ricchezze: etniche, culturali e religiose. A partire da queste argomentazioni, viene fatto notare agli studenti come sia illusorio e poco utile, affrontarle i temi della diversità culturale e religiosa con atteggiamenti di chiusura. E di come sia invece ragionevole pensare che una società che sia capace di accogliere gli immigrati, di farne dei cittadini con diritti e doveri, di concepire la diversità culturale e religiosa come una ricchezza, sarà una società migliore, anche per chi in essa è nato e vive da generazioni⁸⁰⁰. REL04 a riguardo invita gli studenti italiani di fede cattolica ad acquisire la consapevolezza che ogni cristiano è sempre straniero e pellegrino verso una patria più grande e che chi non contrasta i suoi istinti di intolleranza rende piccola la sua umanità⁸⁰¹. A loro ancora, viene proposto l'insegnamento biblico della Torre di Babele secondo un'interpretazione tradizionale ebraica, che attribuirebbe al racconto non solo un significato di confusione, ma anche di regressione dell'umanità a uno stadio infantile. Secondo questa interpretazione non accettare il pluralismo e la diversità vorrebbe dire, infatti, non essere acuti; mentre il fine della città di Dio è il pluralismo, la solidarietà e la giustizia⁸⁰².

Riguardo agli antidoti contro le resistenze alla diversità e al pluralismo si riporta il pensiero di Gandhi che aiuta a capire la forza delle religioni in una società che presenta diversità da un punto di vista culturale e religioso. Secondo il pensatore indiano, infatti, il dialogo tra gli uomini è entrare in contatto con una realtà culturale, religiosa e politica diversa dalla propria e scoprire che l'altro ha molte cose da insegnare. È avvicinarsi con rispetto, senza nascondere le diversità che sussistono, con un atteggiamento di simpatia e collaborazione. Perché il dialogo fra le religioni e le culture diventi una realtà gli uomini devono condividere il fatto che “la diversità è una ricchezza; le diversità fanno parte dell'identità dell'altro e non sono un ostacolo o qualcosa di negativo; le difficoltà inevitabili che s'incontrano dialogando non devono essere ignorate, ma attraversate con capacità critica, guardando soprattutto a ciò che unisce piuttosto che a quel che divide”⁸⁰³. REL04 e 29 specificano che, a dispetto dell'idea diffusa che il mondo è un villaggio globale, il cammino da compiere per la promozione delle diversità religiose e culturali è ancora lungo. Infatti solo nel rispetto e nel dialogo reciproco ognuno sarà libero di esprimere anche attraverso i propri simboli le verità e i valori in cui crede, le proprie tradizioni e specificità, almeno finché questi non offendono i diritti degli altri o quelli sanciti dalla Carta dei diritti dell'uomo del 1948. Sul tema delle diversità, viene altresì specificato che le religioni sono come “sentieri, apparentemente distinti, che conducono, nello stesso luogo in forza delle loro differenze”⁸⁰⁴. Sempre secondo quanto riferito da Gandhi, riportato anche in REL04 e ITA11, “è importante favorire il mantenimento dell'identità culturale e religiosa di ciascuno, ma anche evitare i fanatismi che nascono dalle posizioni troppo rigide, incapaci di guardare con realismo ai problemi”⁸⁰⁵.

⁸⁰⁰ STO17: 264-265. STO18: 296-302. REL30: 40-42. C. PENNACINI - J. GONZÁLEZ DIEZ, (a cura di), 2006.

⁸⁰¹ REL04: 153-154.

⁸⁰² REL04: 155.

⁸⁰³ REL04: 157. Si vedano anche REL11: 70. REL19: 34.

⁸⁰⁴ REL04: 157. REL29: 495-497.

⁸⁰⁵ REL04: 158. ITA11: 315.

È interessante notare come alcuni manuali riportino diversi livelli di differenze delle religioni, come per esempio quello culturale, più volte ricordato, che si riferisce alle grandi diversità esistenti tra religioni monoteiste e politeiste, tra religioni trascendenti e immanenti; quello dottrinale che sottolinea per esempio che il concetto di Dio è molto diverso nelle varie esperienze religiose e quello morale che indica la non violenza assoluta o la tolleranza e il rispetto per ogni essere vivente⁸⁰⁶.

Si riporta anche una interessante riflessione sulla reciprocità dei diritti in ordine a chi è portatore di una cultura e religione diversa, rispettivamente da quella italiana e cattolica. La sollecitazione viene posta agli studenti in forma di quesito, più precisamente se l'altro dalla nostra cultura e religione può esigere rispetto per quelli che ritiene siano i suoi valori religiosi e culturali. A giudizio degli autori dei manuali la posizione corretta sull'argomento è fornita dallo scrittore Enzo Bianchi quando definisce l'ospitalità qualcosa di complesso. Essa, infatti, "non deve essere definita come sindrome di Cristoforo Colombo, quell'atteggiamento che ignora completamente ciò che l'altro pensa di sé, imponendogli brutalmente il proprio modello culturale, ma neppure deve significare l'accettazione passiva di tutto ciò che l'altro esige [...] un giusto equilibrio può venire dalla presenza di un terzo altro che garantisca contemporaneamente i diritti di chi ospita e di chi è ospitato, che risponda cioè di entrambi"⁸⁰⁷. Per argomentare meglio il concetto, vengono riportate anche le parole del filosofo francese di origine ebraica Emmanuel Lévinas che aiuta, gli studenti, a formulare la risposta alla diversità, anche religiosa, che rivendica in maniera assolutista la sua identità, rifiutando di adattarsi alle situazioni che chi la ospita gli propone, infatti, tu uomo "hai diritto alla tua cultura, persino alla libertà di non essere libero ma c'è un terzo che reclama giustizia. Chi è questo terzo? La legge, il diritto. Forse Dio"⁸⁰⁸. Riguardo a quest'ultima affermazione si riportano anche alcuni esempi concreti intorno ai quali si può lavorare per costruire una convivenza che salvaguardi i principi e le leggi della società occidentale e che sia nel contempo rispettosa della sensibilità dei cittadini di fede altra rispetto al cattolicesimo, nel caso specifico quella islamica⁸⁰⁹.

STO23 sottolinea come nel contesto italiano le differenze religiose vengono accettate con notevoli difficoltà, soprattutto nei confronti del mondo islamico con il quale l'Europa si è confrontata per secoli, spesso violentemente. Ma anche di come,

⁸⁰⁶ REL04: 160. REL08: 79-81. REL32: 356. REL34: 2.

⁸⁰⁷ REL32: 357.

⁸⁰⁸ REL32: 357.

⁸⁰⁹ REL32: 358-359. In REL32 si evidenzia anzitutto la poligamia con i problemi legati alla difficile integrazione delle leggi occidentali con il diritto islamico. Seguono la questione del velo con i problemi sollevati a scuola, rispetto all'incompatibilità con la laicità dell'educazione; la preghiera del venerdì e la considerazione del giorno festivo legato al ritmo produttivo; la festa del sacrificio, celebrata in ricordo del mancato sacrificio di Isacco da parte di Abramo con l'uccisione di animali, di solito sgozzati senza essere stati storditi, in contrasto con le leggi italiane sulla macellazione e le relative proteste degli animalisti. Si registrano anche le richieste di un'ora di religione islamica nelle scuole italiane; l'inserimento di un menù islamico nelle mense scolastiche; la creazione di scuole e istituti islamici parificati e la possibilità di destinare l'8 per mille a istituzioni islamiche; la richiesta di spazi di sepoltura riservati per i propri cari nei cimiteri; la richiesta delle comunità islamiche allo Stato italiano del diritto di professare e praticare liberamente la religione islamica in qualsiasi forma individuale o associata, di farne propaganda e di esercitarne in privato e in pubblico i riti, il culto e del riconoscimento delle guide imam del culto islamico. REL32: 358-359.

oggi non esista alternativa alla promozione delle diversità religiose e culturali. Importante anche la sottolineatura di come il veicolo privilegiato per la promozione delle diversità è, e continuerà ad essere la scuola, con la sua capacità di trasmettere i grandi valori sui quali si fondano la sopravvivenza della specie umana e la convivenza tra i popoli come la tolleranza, la pace, la democrazia, la libertà e il rifiuto del razzismo⁸¹⁰.

Rispetto al tema della diversità culturale e religiosa gli autori dei manuali, a differenza delle altre macro aree concettuali, mostrano una particolare attenzione e cura alla sezione della rielaborazione e della verifica degli apprendimenti dell'argomento. È il caso di REL34 che al termine della trattazione del tema, propone agli studenti quattro importanti unità di ricerca, da commisurare al livello effettivo del gruppo studenti, in base al loro indirizzo di studi e all'anno curricolare. Per queste ragioni le proposte non sono annoverate nei programmi ministeriali, ma in itinerari didattici consigliati, non vincolanti. Questi sono costruiti secondo una logica sequenziale concreta, secondo una gradualità di lavoro prevista in quattro tappe metodologiche, che indicano allo stesso tempo altrettanti traguardi conoscitivi e comportamentali. Oltre a quelli del vivere nella pluralità, del convivere nell'uguaglianza e della scelta nella libertà, se ne propone uno, interessante al fine del presente lavoro di ricerca, denominato "capire la diversità". Si riferisce che il problema della diversità religiosa non è solo accademico ma prevalentemente etico e sociale. Ciò che risulta prevalente, a riguardo, è l'educazione ai valori e ai comportamenti della nuova cittadinanza democratica, promuovendo una coscienza etica e una responsabilità politica che assumano la diversa appartenenza religiosa come parte integrante degli uguali diritti umani e civili della persona. Riguardo al tema della ricerca che qui viene presentata, si riferisce anche l'aspetto che la scuola pubblica non deve indirizzare le scelte religiose e personali degli studenti. Il suo compito specifico è quello di creare le condizioni perché le scelte circa i valori del senso della vita, se e quando avverranno, siano compiute in legittima autonomia e sulla base di una cognizione critica della molteplicità dei sistemi di significato, religiosi e non⁸¹¹.

Ancora, REL34, fra le conoscenze, competenze e obiettivi da conseguire segnala quelle di "saper descrivere il proprio atteggiamento mentale e psicologico di fronte all'esperienza della diversità religiosa constatata nell'ambiente di vita; saper individuare oggettivamente le forme e le espressioni più evidenti della diversità religiosa, partendo dagli ambienti più vicini come la scuola; comprendere la diversità come un connotato insito nella natura delle cose, della vita, della storia, della libertà umana; saper elaborare uno o più aspetti della diversità religiosa rilevato all'interno del programma di una o più discipline scolastiche; acquisire la padronanza lessicale di un certo numero di concetti relativi al problema della diversità religiosa; abilitarsi ulteriormente, mediante l'esercizio concreto individuale o di gruppo, a saper documentare e argomentare le proprie affermazioni o le proprie convinzioni in ambito filosofico religioso"⁸¹². E ancora sulla comprensione della diversità religiosa "esplorare il fenomeno della diversità religiosa, sia in ambito locale, nazionale e internazionale; saper individuare affinità comuni e differenze specifiche tra due o più tradizioni religiose; comprendere la diversità come indice di complementarità positiva del fatto religioso universale; saper correlare la diversità religiosa come caso di una diversità più generale presente in natura e nella storia; sensibilizzarsi a riconoscere la diversità del-

⁸¹⁰ STO23: 170.

⁸¹¹ REL34; 22-32; 37-43.

⁸¹² REL34: 24.

le fonti culturali e religiose dell'esperienza umana; acuire la capacità di comparare correttamente credenze, pratiche, simboli religiosi di diversa tradizione, superando, stereotipi o pregiudizi; acquisire una informazione almeno iniziale sulla normativa civile, nazionale e internazionale, in fatto di salvaguardia dei diritti religiosi; accedere a una concezione della libertà religiosa come diritto superando la concezione corrente della pratica religiosa come obbligo; saper individuare situazioni di discriminazione religiosa ai danni di individui, gruppi o minoranze sociali; comprendere la distinzione e complementarità tra diritto alla diversità religiosa e diritto alla uguaglianza civile; saper distinguere la diversa normatività di una direttiva religiosa da quella di una legge civile; capire il concetto e individuare le condizioni pratiche per acquisire un atteggiamento di corretta laicità⁸¹³.

Tutti questi riferimenti e sollecitazioni dimostrano che al di là della grande diversità di religioni nella storia e di espressioni religiose legate alle culture, si deve riconoscere una sostanziale unità e permanenza della religiosità umana nel tempo e nello spazio. In questo senso la diversità religiosa, presente nelle espressioni della religiosità collettiva e individuale, si cristallizza nelle tradizioni storiche in complicità con il genio delle singole culture e civiltà umana. Riguardo a ciò si ricorda ancora che la diversità delle religioni e delle culture rappresentano una realtà dalla quale non c'è modo di sfuggire. Non si tratterebbe però di un male inevitabile con il quale siamo obbligati a convivere ma, al contrario, di una grazia che contiene una sorta di nuova rivelazione divina. Questa dimensione triangolare dell'incontro con la diversità culturale e religiosa, che può essere definita come "ierodiversità" rappresenta il riconoscimento della diversità e dell'autenticità di ogni cammino spirituale non soltanto per coloro che l'hanno scelto, ma per tutta l'umanità⁸¹⁴.

Diversità religiosa e alimentazione

Dal presente studio è emerso che i manuali dedicano ampio spazio al tema della diversità religiosa attraverso la descrizione delle loro specifiche pratiche alimentari. Ogni religione infatti, presenta una normativa alimentare il cui impatto nello stesso sistema religioso non è uguale ovunque, anzi, si diversifica alquanto. REL10 e 35 ad esempio riferiscono di come alcune religioni orientano i loro fedeli verso dei regimi alimentari che non contemplano nessun tipo di carne. Questo, infatti, sembra essere il tratto più comune che si ricava dal comportamento di alcune religioni orientali come l'induismo, il buddhismo e lo jainismo. Alla repulsione per la carne, le religioni orientali fanno seguire anche la proibizione delle bevande alcoliche⁸¹⁵. Riguardo alla specificità dell'induismo si rendono note le restrizioni alimentari che regolano la vita di ciascuna casta affermando che la norma generale della fede induista impone il tassativo rifiuto di cibarsi della carne di ogni animale. Si specifica, altresì, che nell'induismo, soprattutto nelle caste più elevate, l'alimentazione priva di carne è un segno visibile della differenza sociale⁸¹⁶. Il buddhismo, pur condividendo le indica-

⁸¹³ REL34: 41. Si vedano anche STO11: 110; 140-141. REL16: 24.

⁸¹⁴ REL11: 8. REL34: 39-40. Cfr. anche M. BARROS, 2007, pp. 68-69.

⁸¹⁵ REL10: 172. Si veda anche C. MALAGODI, 1994, p. 42.

⁸¹⁶ REL03: 20-21; 45; 248. REL10: 5. Si veda anche M. K. GANDHI, 1973. Nel testo sono raccolti molti interventi, tra questi si segnala: "Esperimenti di dietetica", pp. 63-66; "Un sacrificio per il vegetarianesimo", pp. 245-246; "Nuovi esperimenti dietetici", pp. 291-292, "Il digiuno", pp. 299-302; 387-390. "Digiuno come penitenza", p. 309.

zioni che afferiscono al vegetarianesimo si colloca in un clima generale di rifiuto di ogni estremismo alimentare⁸¹⁷. Anche lo jainismo condanna l'uccisione di qualsiasi animale e segue una dieta puramente vegetariana⁸¹⁸. Le ragioni che impediscono ai credenti induisti, buddhisti e jainisti di consumare carne non si riferirebbero solamente a principi teologici, ma anche di carattere economico, e più precisamente alla situazione di indisponibilità di carne per sfamare milioni di persone che vivono in condizioni di povertà⁸¹⁹.

Altre religioni impediscono il consumo della carne di alcuni animali: se l'Islamismo ne rigetta solo pochi, l'Ebraismo si distingue da tutte le altre religioni per la sua norma alimentare, capace di separare dal mondo animale ciò che è permesso consumare da ciò che è proibito mangiare. Riguardo all'Islam la fonte degli insegnamenti non solo strettamente religiosi, ma anche di regole alimentari è il Corano. REL03 e REL10 ricordano che sono permessi gli animali da gregge, ad esclusione del maiale⁸²⁰. Senza negare l'incidenza del fattore geografico, gli autori affermano ancora che molto probabilmente, la scelta di proibire il consumo di carne di maiale, fu dettata anche dall'esigenza di differenziarsi rispetto alla religione dominante, quella cristiana⁸²¹. È importante notare riguardo l'obbligo che scaturisce dal Corano che gli animali permessi si possono mangiare a patto che siano sgozzati. Infine, sono proibiti tutti gli uccelli da preda come i rapaci, ma anche asini, muli, rettili, animali velenosi, topi, rane, formiche e pesci privi di scaglie⁸²². Agli studenti viene fatto notare l'eccezione rappresentata dalla carne di cavallo, il Corano non vieta il consumo dell'equino, pare, infatti, che Maometto non se ne fosse mai cibato, accogliendo forse una norma alimentare già presente nel mondo ebraico⁸²³. Anche se il Ramadan non è l'unico momento che l'Islam dedica al digiuno, a lui è riservato un ruolo importante nella descrizione dei manuali⁸²⁴.

Riguardo all'Ebraismo e cercando una possibile sintesi, si può affermare che le varie norme di purità legate alle regole alimentari non sono solo indicazioni igieniche o sanitarie intese a rendere immune il corpo da pericolosi germi o da impurità fisiche. Si tratta anche e soprattutto di un regime di vita che eleva l'uomo rendendolo incline alla finezza⁸²⁵. Si mettono, altresì, in risalto le numerose ricorrenze del calen-

⁸¹⁷ REL03: 27-29.

⁸¹⁸ REL03: 9; 35-37; 41-44. Cfr. M. HARRIS, 1984.

⁸¹⁹ REL03: 46-49; 52-62. Si vedano anche M. HARRIS, 2006, pp. 3-4; F. RONCOINI, 1981; M. HARRIS, 1966, pp. 51-59; A.P. VAYDA, 1966, p. 63; A. HESTON, 1971, pp. 191-197.

⁸²⁰ REL03: 105-106. REL10: 14.

⁸²¹ REL03: 89; 107-109. Surra V; 11 ; 173.

⁸²² REL03: 90.

⁸²³ REL03: 91-92. REL10: 27; 181-186. Si vedano anche Surra 10, 24; A. BUTLER, 2003, pp. 1206-1207.

⁸²⁴ REL03: 95-101. Si veda anche M. PLESSNER, 1996.

⁸²⁵ REL03: 125-128; 131-152. REL03 riferisce che anche secondo il Rabbino capo di Roma, Riccardo Di Segni "queste norme, come le altre norme tradizionali ebraiche, sono azioni, modelli di comportamento che rappresentano un sistema di vita. Un'idea religiosa si capisce con lo studio; ma per capire un'azione che esprime un'idea religiosa, il solo studio non è sufficiente; l'azione deve essere vissuta. Ebraismo è un'esperienza religiosa basata tutta sull'azione, una cultura che si manifesta attraverso dei comportamenti ed è difficile ammettere che questo tipo di cultura possa essere pienamente capita, apprezzata, o giudicata, se l'esame si ferma a una valutazione esterna. L'esperienza ebraica si capisce veramente soltanto quando la si vive". Quindi le norme che regolano la dieta degli ebrei non sono fine a se stesse ma devono essere calate in un contesto più vasto. REL03: 152.

dario ebraico in cui il digiuno riveste un ruolo decisivo, come nel caso della festa dello Yom kipur e l'indicazione dei due giorni settimanali, il lunedì e il giovedì per ricordare i giorni in cui Mosè salì sul monte Sinai⁸²⁶.

Dallo studio dei riferimenti proposti nei manuali agli studenti si ricava che le questioni aperte sulle questioni religiose legate all'alimentazione, si riferiscono al divieto sulla carne di maiale e alle cause che l'hanno generato poiché, senza dimenticare l'importanza che tutta la normativa alimentare riveste nella religione ebraica, la rinuncia alla carne di maiale si presta meglio di altre a mostrare una caratteristica rilevante dell'identità religiosa di questo popolo⁸²⁷. A riguardo viene segnalato che la religione cristiana è l'unica che non persegue un vero codice in campo alimentare, ma anch'essa come del resto tutte le altre, prevede un periodo dell'anno durante il quale vi è l'astensione da certi cibi e secondo un calendario ben arricchito sono spesso prescritti veri e propri digiuni⁸²⁸. Viene ricordato che questo tempo caratterizzato da un forte senso penitenziale è definito quaresima. Si specifica, altresì, che i giorni di penitenza da osservarsi obbligatoriamente in tutta la Chiesa cattolica, sono i singoli venerdì e il mercoledì delle Ceneri, ovvero il primo giorno della quaresima⁸²⁹. Importante anche il riferimento a un'altra forma di digiuno: quello che precede l'eucaristia o quella del digiuno come predisposizione alla preghiera⁸³⁰. Si segnala, altresì, che con l'avvento del cristianesimo, le tradizioni pagane vennero svuotate del loro contenuto e inglobate nel sistema monoteistico con una diversa connotazione. Nel cristianesimo, ad esempio, l'uovo è considerato simbolo di risurrezione, perché Cristo uscì dal sepolcro come il pulcino dall'uovo. L'uovo di Pasqua che già nelle feste pagane di primavera simboleggiava la fertilità, assunse quindi un'accezione specificatamente cristiana. E ancora oggi, anche se con meno intensità è possibile trovare fedeli che si scambiano uova colorate dopo essere state benedette in Chiesa⁸³¹.

Agli studenti viene fatto notare che il rifiuto di trasgredire quello che a molti parrebbe un semplice comandamento alimentare testimonia invece l'importanza che riveste il precetto alimentare in tutte le religioni, e in particolare in quella ebraica⁸³². Secondo gli autori "il ruolo delle culture e delle religioni è decisivo nell'orientare la dieta alimentare delle persone. La presenza in ogni religione di una normativa alimentare che consente il consumo di cibi e di bevande, oppure lo nega, costituisce un paradigma che permette di identificare una religione e una cultura distinguendole dalle altre"⁸³³. A queste normative sarebbero connessi alcuni criteri di giudizio, per cui ad esempio tutto ciò che si può mangiare viene visto come buono e invece quello che è vietato è percepito come disgustoso; non è quindi detto che questi giudizi siano universalmente condivisi. REL10 ricorda, ad esempio, che il cristianesimo è l'unica religione che si discosta da un panorama gastronomico vincolato dalle legisla-

⁸²⁶ REL03: 154-156.

⁸²⁷ REL03: 159-163. REL10: 6-7.

⁸²⁸ REL03: 11; 195-198; 203-218. REL10: 3-4. Si veda anche la costituzione dogmatica *Sacrosanctum concilium*, 1963, nn. 109-110; PAOLO VI, 1966b; CEI, 1994b; Gen 2,12; Mt 6, 16-18; Lc 18, 12. Messaggio della presidenza della CEI del 16 febbraio 1994 sulla Quaresima.

⁸²⁹ REL03: 201-203; 289-296.

⁸³⁰ REL03: 209-210. REL10: 108; 173-179. Si vedano anche Costituzione apostolica *Christus Dominus*, 6 gennaio 1953.; Pio XII, 1957; Mt 26, 26-28; Mc 14, 22-24; Lc 22, 19-20.

⁸³¹ REL03: 206-207; 213-220; 281-286. REL10: 23-37.

⁸³² REL10: 15-20. REL35: 127-128. Cfr. Lc 8,32-33; Mt 8,30-32; Mc 5,11.

⁸³³ REL10: 171

zioni alimentari, tutto ciò a partire dalla piena libertà inaugurata da Gesù che rende leciti ogni cibo e ogni bevanda. Anche nel cristianesimo però, sarebbero presenti comunque delle resistenze culinarie, così come nelle varie culture⁸³⁴.

Si specifica che la totale astensione da ogni tipo di cibo è un tratto che si rileva in tutte le religioni, ciò non vale per i tempi e i modi, che differiscono notevolmente. Questo non deve far dimenticare che non mancano anche dei momenti lieti come le grandi feste religiose. L'importanza attribuita alla festa è un dato condiviso sia dalla cultura sia dalla religione di un popolo. Lo si può verificare anche da un punto di vista alimentare: quasi sempre, in una determinata festa religiosa, compare un menù diverso dal solito, oppure vengono preparati piatti che richiamano in qualche modo la celebrazione della ricorrenza. Si riporta, a riguardo, l'esempio del menù ebraico e cristiano in occasione della Pasqua, non dimentichiamo che la stessa attenzione alle feste traspare anche dai menù musulmani che cucinano piatti speciali. Gli autori precisano invece che i meno attenti alla dimensione alimentare nelle feste sono forse gli induisti, buddhisti e jainisti vista le norme alimentari che impongono di consumare una gamma decisamente ristretta di prodotti⁸³⁵. Agli studenti vengono segnalati i numerosi punti in comune presenti nei "tabù" alimentari delle religioni. Essi sono rilevanti come lo sono le differenze. Si cerca a riguardo di mettere in luce gli uni e le altre, indagando sui perché delle scelte alimentari meno condivise dai cristiani e tentando così una conoscenza delle religioni sotto una luce forse un po' insolita ma non meno attenta. Infatti, la prescrizione di una certa carne o il divieto di alcune bevande hanno un valore che va ben al di là della semplice decisione di cosa mangiare o di cosa bere⁸³⁶. Nel contesto religioso, infatti, la rinuncia a qualcosa o la sua privazione per un lasso di tempo sono comportamenti che traducono nel concreto la fede della persona, disposta a renderne ragione anche in cucina. Gli autori affermano quindi che conoscere meglio una religione dipende anche dalla comprensione che si possiede delle sue abitudini alimentari. Agli studenti viene fatto notare che esse si possono ricavare dall'osservanza dei divieti alimentari religiosi, che costituiscono una particolare chiave per accedere ai mondi delle religioni stesse.

Interessante è anche la metafora che viene utilizzata per indicare gli sforzi di quanti si impegnano nella promozione della diversità religiosa, attraverso la predisposizione di un cammino in cui si è disposti ad accogliere gli altri, i diversi, invitandoli a sedere alla propria tavola⁸³⁷. In questo particolare percorso va tenuto presente che le scelte alimentari oltre che all'impronta religiosa che segna un popolo, risentono anche di altri fattori tra loro dipendenti, come per esempio la cultura, l'area geografica, l'epoca storica e il rapporto con gli altri popoli. A riguardo SCI/ALI05 riferisce che nelle mense scolastiche proprio per non far torto a nessuno, spesso viene attuata la scelta di una sola proposta nei menù, non lasciando quindi spazio alle opzioni individuali⁸³⁸.

Gli autori ricordano che la Bibbia è una fonte ricchissima di informazioni riguardo le abitudini alimentari degli uomini che vissero nell'epoca degli scritti sacri. In essa mancherebbero menù e ricette nel senso in cui siamo abituati noi oggi, ma, senza dissociare in alcun modo l'aspetto gastronomico dalla rilevanza religiosa dei testi,

⁸³⁴ REL10: 171. Si veda anche M. SALANI, 2000, pp. 245-246

⁸³⁵ REL03: 247.

⁸³⁶ REL03: 10.

⁸³⁷ REL03: 11.

⁸³⁸ SCI/ALI05: 30-52.

l'Antico Testamento è una fonte preziosa dalla quale attingere alcune notizie⁸³⁹. La stessa Bibbia presenta numerosi personaggi la cui dieta appare priva di carne: a parte l'invito di Gen. 1, 29, basti per l'Antico Testamento l'esempio di 2Sam 17, 27-29⁸⁴⁰. In particolare il maiale, ritenuto anche dalla Bibbia sede del demonio, potrebbe essere il simbolo della vittoria del santo sulle tentazioni diaboliche. Al tempo stesso, la presenza di altri animali da cortile permette di coglierne l'umiltà e ne giustifica la popolarità. I manuali sottolineano che oggi pare superata ogni sorta di diffidenza nei confronti della carne di maiale. Solo il linguaggio comune continuerebbe a mantenere viva una valenza simbolica negativa che, certo, non ha più alcuna ragione d'essere⁸⁴¹.

Una sezione dei manuali viene dedicata anche al tema del cibo in chiave ecumenica. Un riferimento importante a riguardo viene fatto ricondurre nuovamente alla Bibbia che ricorda agli studenti come la caduta dell'uomo fosse legata a una restrizione alimentare. Infatti, non appena Dio creò l'uomo, gli impose un divieto alimentare, il cibarsi del frutto di un albero. REL03, seppur in un'ottica cristiana che richiama quella ebraica, mostra come appare suggestivo il fatto che alla caduta del primo uomo avvenuta in un contesto alimentare corrisponda la salvezza di Cristo, proposta in un banchetto, la cena eucaristica. Riguardo alla postura ecumenica viene anche sottolineato il fatto che un comportamento umano, contrassegnato dalla tolleranza, disponibile alla conoscenza e al rispetto delle abitudini di altri popoli favorisce senz'altro l'incontro tra le persone in generale e quindi anche quelle di fede⁸⁴². Ugualmente lo studio dei gusti alimentari presenti nelle altre religioni può fornire il pretesto per rendere più diffuso il senso religioso dell'uomo. Secondo gli autori la tavola ha permesso da sempre il consolidamento tra simili e un avvicinamento tra i diversi. Il cibo diventerebbe pertanto un luogo d'identità ma anche di confronto, dove poter accedere, seppur a un livello di conoscenza superficiale, ad altre culture religiose. Gli autori fanno notare agli studenti che un dato comune a tutte le religioni è ritenere il cibo, un dono di Dio⁸⁴³.

Ai fine del presente lavoro di ricerca è importante evidenziare come per gli autori dei manuali le prescrizioni alimentari nel loro complesso e la dieta carnivora in modo particolare non sono oggetto esclusivo delle religioni. Alcuni filosofi greci del VI-V secolo a.C., infatti, lasciarono traccia del loro pensiero anche su ciò che concerne il cibo, non ritenendolo affatto un'azione lontana dal loro pensiero filosofico, bensì un comportamento che doveva risultare coerente con la loro scelta di vita. Agli studenti viene fatto rilevare che cronologicamente, gli autori occidentali che elaborarono un insegnamento che tenesse conto dell'alimentazione erano coetanei di quel vasto movimento religioso che attraversò l'India di Siddharta, fra questi si citano Pitagora, Ippocrate, Aristotele e con qualche sfumatura Ovidio e Virgilio⁸⁴⁴.

Un altro aspetto ecumenico su cui i manuali si soffermano è quello del rapporto fra il pane, le culture e religioni. Il pane, infatti, pur nelle numerose particolarità locali è un simbolo che accomuna praticamente tutti i popoli e tutti i fedeli di ogni religione. Gli autori ricordano, a riguardo, l'invocazione al "pane quotidiano" della preghie-

⁸³⁹ REL09: 7-12.

⁸⁴⁰ REL03: 224-231.

⁸⁴¹ REL10: 8-21.

⁸⁴² REL03: 245.

⁸⁴³ REL03: 246.

⁸⁴⁴ REL03: 225-227; 257-278.

ra cattolica del Padre nostro; la certezza cristiana che nel pane eucaristico sia presente realmente Gesù Cristo; il cuscus musulmano e il pane azzimo degli ebrei. Attraverso questi riferimenti gli studenti vengono invitati a riconoscere nel pane uno dei fondamenti della cultura e della religione dell'uomo⁸⁴⁵.

Anche il riso viene definito dai manuali come un cibo interreligioso e di alto valore simbolico⁸⁴⁶. In tutte le tradizioni orientali il riso è considerato un cibo divino, simbolo di vita, di fertilità, di abbondanza. Perché dono del cielo, secondo i riferimenti degli autori, esso dimostrerebbe la sollecitudine di Dio nei confronti dell'uomo. Come tutti i simboli, anche il riso si caratterizzerebbe per la polisemia di significati. Accanto ai numerosi rimandi positivi, non si possono dimenticare quelli negativi. Tra questi, in particolare, il faticoso lavoro della coltivazione, spesso concepito come la conseguenza della rottura tra il cielo e la terra⁸⁴⁷.

Alcuni rimandi sono dedicati anche all'olio, in particolar modo al suo uso liturgico che va al di là dell'ordinarietà e diventa un segno concreto straordinario. Viene riportato l'esempio di come l'olio, combinato con il balsamo o con altre sostanze aromatiche, forma per il cattolicesimo il crisma, consacrato dal vescovo il Giovedì Santo e usato in momenti ben precisi della vita liturgica segna le tappe della vita umana. Sempre nel cristianesimo l'olio consacrato è simbolo di unità che rimanda alla doppia natura di Cristo, vero Dio e vero uomo. Gli autori riferiscono che è, altresì, utilizzato nel sacramento del battesimo, della confermazione, dell'unzione degli infermi e dell'ordine⁸⁴⁸.

Un ultimo riferimento degli autori dei manuali lo si può individuare nel vino. Infatti, il suo significato simbolico è molto importante per tutte le religioni e per tutte le culture. Ad esso, tuttavia, viene attribuito una dimensione ambivalente, per alcuni, infatti, è simbolo di vita, per altri, a causa dell'abuso, di pericolo.

Gli autori riferiscono che alcune religioni sostengono sia una bevanda difesa e fortemente voluta dalle divinità antiche che l'hanno donata agli uomini, ma c'è chi teme la sua capacità di elevare l'uomo verso Dio⁸⁴⁹. Si segnala che solo nel cristianesimo questa bevanda ha raggiunto il grado sommo di riconoscimento: dopo la consacrazione liturgica, infatti, il vino diventa il sangue di Gesù Cristo. Diversamente, molte religioni hanno colpito il vino con divieti che ne impediscono il consumo. Seppur per ragioni diverse, non consentono l'uso del vino, l'islam, tra le religioni monoteistiche, l'induismo, il buddhismo e lo jainismo, tra le religioni orientali⁸⁵⁰.

Religioni e cittadinanza

L'argomento della religione in rapporto alla cittadinanza assume nell'economia delle trattazioni dei manuali un ruolo di particolare rilievo. Come nel caso di REL35 che riporta in modo specifico l'esempio della tradizione cristiana in cui la cittadinanza presenta due nuovi significati: uno inclusivo e l'altro esclusivo. Il messaggio salvifico di Gesù il Cristo, da un lato, è rivolto a tutti gli uomini indipendentemente dalla

⁸⁴⁵ REL10: 40-55.

⁸⁴⁶ REL10: 57-59.

⁸⁴⁷ REL10: 64-68.

⁸⁴⁸ REL10: 78-79.

⁸⁴⁹ REL09: 4-6.

⁸⁵⁰ REL10: 85-94; 100-107. Si vedano anche M. TOUSSAINT-SAMAT, 1991; A. BUTLER, 2003, pp. 596-597; Es 29,40; Nm 15,4-10; Dt 14,26. Os 9,4.

loro appartenenza etnica e politica, e cioè a prescindere dal fatto di essere o meno cittadini, dall'altro come nel caso dell'imperatore cristiano Teodonisio, il cristianesimo sostituisce il paganesimo come religione di Stato e, dunque, per essere cittadino romano si richiede di essere cristiano. In quest'ultimo specifico esempio il cristianesimo diventa un elemento di esclusione dalla cittadinanza politica, infatti tutti coloro che, a vario titolo, non erano cristiani ed Ebrei, pagani ed eretici, cioè cristiani condannati per le loro dottrine e pratiche considerate errate, venivano esclusi dal diritto di cittadinanza. REL10 a riguardo specifica, invece, che il concetto moderno di cittadinanza si costruisce contro la pretesa di fondare l'appartenenza civica sull'identità confessionale. Secondo gli autori questo risultato, definito ambizioso, sarebbe il frutto delle numerose guerre di religione che hanno coinvolto l'Europa tra Cinquecento e Seicento.

L'idea conseguente di cittadinanza che si verrebbe a delineare è quella che viene affermata dalla Rivoluzione francese. Il cittadino, infatti, da quel momento, viene visto come un individuo portatore di una serie di diritti naturali inalienabili, fra cui quello di scegliere la propria religione⁸⁵¹. REL35 a partire dalla constatazione che i processi migratori stanno cambiando il volto dell'Italia e dei diversi Paesi europei, propone agli studenti alcuni modelli di cittadinanza. Il primo prevede che l'uguaglianza del cittadino sia realizzata a scapito delle differenze culturali, etniche e religiose. A tal proposito vengono citati alcuni esempi come quello della rivoluzione francese che avrebbe favorito in modo decisivo l'emancipazione degli Ebrei, da secoli reclusi nei ghetti e privati dei diritti di cittadinanza. In cambio, però, essi non avrebbero dovuto avanzare richieste allo Stato in nome della loro fede. Il secondo modello, caratteristico della Gran Bretagna, è quello del multiculturalismo. A differenza del modello francese, gli inglesi, avrebbero favorito un sistema di cittadinanza che permette la conservazione delle proprie identità culturali e religiose su base comunitaria. Si specifica, altresì, che anche questo sistema ha rivelato però una serie di limiti. Piuttosto che essere prima integrati e poi inclusi, i migranti appartenenti alle varie religioni, sarebbero stati messi in una specie di ghetto culturale e religioso, che confinava le differenti comunità ai margini della vita politica e sociale. Cittadini sì, quindi, ma di serie b in questi termini è venuto meno il requisito fondamentale del moderno concetto di cittadinanza, l'uguaglianza⁸⁵².

Religioni e laicità

Al tema del rapporto tra religione e cittadinanza gli autori dei manuali accostano anche quello della laicità. Si sottolinea come questo argomento sia divenuto, negli ultimi anni, sempre più importante nel dibattito pubblico italiano e insieme internazionale. Si evidenzia anche che nel contesto nazionale la laicità deve rapportarsi inevitabilmente con il fatto che la maggioranza della popolazione italiana è cattolica, il che talvolta pone problemi di tutela dei diritti delle minoranze, tra le quali, viene ricordato, non vi sono soltanto i fedeli di altre religioni, ma anche i non credenti⁸⁵³. Secondo REL35 la natura e la funzione della laicità è stata messa in crisi dalla società multiculturale e pluralista. Gli autori riportano delle considerazioni negative sulle due

⁸⁵¹ REL10: 103; 118-129. Cfr. anche M. SALANI, 2004, p. 57.

⁸⁵² REL35: 96-106.

⁸⁵³ CIT02: 107.

espressioni della laicità nei regimi democratici, in particolare a partire dal secondo dopoguerra. Rispettivamente quello separatista, con la rigida divisione tra pubblico e privato, nel quale vengono relegate le manifestazioni religiose in nome di un'ideologia laicista tipica della Francia, e quello pattizio, che esprime una laicità più mite, intesa come neutralità dello Stato rispetto alle fedi, ma non chiuso in termini preconcepi alle manifestazioni religiose⁸⁵⁴.

Viene ricordato che il termine laico è stato usato, inizialmente, e a lungo, in ambito cattolico per designare il popolo di Dio contrapposto al clero. In epoca moderna, per effetto dei processi di secolarizzazione è stato applicato in ambiente politico allo Stato sorto dalla Rivoluzione francese per indicare la separazione dalla Chiesa cattolica. Sempre REL35 evidenzia che lo spirito laico tende a essere identificato non con un determinato sistema culturale, ma con il metodo critico, fondato sui limiti ma anche sulla forza della propria ragione, come condizione per la convivenza di tutte le possibili culture. A partire da queste considerazioni, i manuali riferiscono che una persona si può definire laica non perché è in possesso di un determinato sistema di idee, ma perché è aperta e tollerante verso le idee altrui e rifiuta il ricorso a metodi coercitivi per imporre i propri⁸⁵⁵. Riguardo a questa precisazione viene riportata la storia del termine laicità, partendo dalla sua genesi, giungendo sino al panorama attuale in cui il termine laicismo indica un atteggiamento dello Stato orientato a confinare le religioni nell'ambito privato e in tal modo a reprimerle, a differenza del termine laicità che designa invece la condizione di indipendenza di uno Stato dai poteri religiosi e, di conseguenza, l'atteggiamento con cui si garantisce la libertà di culto ai fedeli delle varie religioni riconosciute dallo Stato⁸⁵⁶. CIT02 sottolinea, invece, come nelle democrazie occidentali il principio di laicità dello Stato è, seppur con sfumature diverse, unanimemente riconosciuto. Oltre ai già citati casi della Francia e della Gran Bretagna, si riporta anche l'esempio degli Stati Uniti, dove la religione ha un peso rilevante nel dibattito pubblico, ma l'eguaglianza di tutte le numerose confessioni di fronte allo Stato è rigorosamente rispettata. Si mette in evidenza anche che vi sono paesi islamici nei quali, anche per ragioni storiche e culturali, non esiste una divisione tra le leggi civili e religiose⁸⁵⁷.

Gli autori dei manuali riferiscono che fra le cause che hanno messo in crisi i modelli di laicità e favorito una nuova interpretazione del concetto di laicità con un ritorno alla funzione identitaria della religione vi sono le conseguenze delle azioni umane sul piano dell'etica pubblica e dunque della politica e del diritto, della rivoluzione genetica e bioetica, oltre che i presupposti alle modalità del patto sociale e delle procedure democratiche che devono reggere una società postsecolare⁸⁵⁸.

Rispetto al tema dello Stato laico e del salvataggio della dimensione religiosa, per il caso italiano, si fa notare come la recente giurisprudenza della Corte Costituzionale ha affrontato una serie di questioni delicate concernenti le interferenze della vita religiosa nella vita pubblica. La linea di tendenza, segnalata, sembra quella di una concezione aperta e non neutralista della laicità⁸⁵⁹. Si sottolinea che accanto al problema

⁸⁵⁴ REL35: 138-144.

⁸⁵⁵ REL35: 141.

⁸⁵⁶ REL35: 142-143.

⁸⁵⁷ CIT02: 105.

⁸⁵⁸ REL35: 145.

⁸⁵⁹ REL35: 145. REL35 ricorda anche che “per un verso, infatti, ci troviamo di fronte al principio, ribadito dalla Corte, secondo cui la laicità dello Stato costituisce il principio supremo della

della costruzione di uno spazio pubblico in cui lo Stato sia in grado di far sentire in modo adeguato le voci delle differenti tradizioni religiose in gioco, vi è la necessità di difendere la dimensione laica. A riguardo viene riportato l'esempio dell'insegnamento e della formazione dei futuri cittadini, che in regime di democrazia devono imparare a fare i conti con la diversità religiosa e culturale, di come la laicità dello Stato debba escludere soltanto l'identificazione dell'ordine secolare con un ordine etico o religioso particolare, ma che questo non significa eliminare dallo spazio pubblico ogni riferimento a questi valori delle credenze e convinzioni religiose e non⁸⁶⁰. In altri termini "una democrazia che voglia conservare il suo indispensabile statuto di laicità, deve essere in grado di dar voce alle ragioni religiose, che non possono più essere confinate nel privato, trovando adeguati spazi di comunicazione e mediazione pubblica in grado di contribuire alla costruzione di una nuova e adeguata cittadinanza democratica, e non può accettare la loro pretesa di essere invocate come fondamento della decisione pubblica"⁸⁶¹.

Ulteriori specificazioni vengono fornite rispetto al livello individuale del tema della laicità. Secondo gli autori dei manuali, il laico non credente deve prestare attenzione a non cadere nel laicismo e cioè in una versione secolarizzata di una posizione ideologica, e il credente, che non vuole rinunciare alla sua laicità, si trova invece di fronte al problema definito con l'asserzione "doppia lealtà": se essere un laico credente, disposto a seguire questioni delicate e difficili relativamente ai suggerimenti della propria coscienza come criterio decisivo anche contro i consigli della legge divina e cioè della dottrina presentata dal magistero, o un credente laico, che fa prevalere il criterio dell'obbedienza all'istanza magisteriale⁸⁶².

In sintesi il tema della laicità dello stato, affrontato e indagato dai manuali sin dalle sue origini e prime teorizzazioni, è estremamente attuale in primo luogo perché la laicità dello stato è messa in discussione dai movimenti integralisti, i quali non ne riconoscono il valore e richiedono all'opposto che l'azione delle istituzioni politiche si conformi ai principi religiosi, o più precisamente della propria religione, come per esempio nel campo dell'istruzione ed educazione e della legislazione familiare. In secondo luogo, perché tra coloro che difendono la separazione tra stato e chiesa e la laicità delle istituzioni dello stato, la laicità comporta che dalle istituzioni pubbliche siano banditi tutti i segni di appartenenza religiosa⁸⁶³.

Insegnamento della religione e scuola

Al tema dell'insegnamento della religione cattolica a scuola viene riservato uno spazio in REL16 e 19 che restituisce un'immagine di questa disciplina da intendersi come servizio alla cultura. Esso si porrebbe nella scuola come materia decisamente

Carta Costituzionale. Per un altro, questo principio supremo viene interpretato in maniera non scontata, nella misura in cui si riconoscono i valori di libertà religiosa nella duplice specificazione di divieto: a) che i cittadini siano discriminati per motivi di religione; b) che il pluralismo religioso limiti la libertà negativa di non professare alcuna religione" REL35: 145.

⁸⁶⁰ REL35: 141-146.

⁸⁶¹ REL35: 147.

⁸⁶² REL35: 148.

⁸⁶³ ITA20: 349-357. Si veda anche B. CROCE, 1949, p. 23.

scolastica al servizio di tutti gli alunni per la crescita integrale della loro personalità, quindi anche secondo la dimensione religiosa⁸⁶⁴.

L'Irc viene posto nel quadro istituzionale e culturale odierno dell'Italia, tenendo conto della sua identità storica e culturale, di cui è parte integrante anche il contributo straordinario della fede cattolica che risulta evidente nelle espressioni artistiche, letterarie, filosofiche e soprattutto nei comportamenti quotidiani e nelle credenze diffuse della maggior parte di coloro che vivono nel Paese⁸⁶⁵.

Secondo gli autori dei manuali, questa convinzione nasce dal fatto che da sempre, nella storia dell'umanità è stata presente una ricerca di significato e di fondamento della vita, che spesso è sfociata nel riconoscimento dell'esistenza di un Essere superiore. Non ci sarebbe, quindi, cultura umana che non abbia la sua spiritualità e la sua religione e che non sia stata influenzata da essa nei suoi aspetti riflessivi, artistici, sociali ed etici. È impossibile, pertanto, conoscere a fondo una cultura senza conoscere in modo approfondito la religione o le religioni che hanno caratterizzato la cultura stessa.

In questa particolare riflessione "l'insegnamento della religione cattolica ha quindi una valenza interculturale di apertura e conoscenza del fenomeno religioso e delle diverse religioni presenti nel mondo"⁸⁶⁶. Importante è anche la specificazione che attribuisce all'Irc una chiave per decifrare l'ambiente in cui si vive e che non deve essere confuso con il catechismo che si fa nelle parrocchie⁸⁶⁷. Un ruolo particolare viene riservato anche alla natura e alla finalità dell'Irc a partire dal Concordato dell'11 febbraio 1929 ratificato dal Parlamento italiano con la Legge n. 810 del 27 maggio 1929; art. 36⁸⁶⁸. Riguardo al rapporto tra Irc e laicità dello Stato REL31 riporta diverse sentenze della Corte Costituzionale che, nel ribadire tale concetto, lo collocano entro i limiti culturali che gli sono propri⁸⁶⁹. Una sezione è dedicata altresì al rapporto tra Irc e dialogo interreligioso dove si sottolinea l'approccio pedagogico, interculturale, specifico, della disciplina nella scuola italiana⁸⁷⁰. Tutto ciò porta a una valuta-

⁸⁶⁴ REL16: 8-9. REL19: 43. REL22: 18. Cfr. anche CEI, 1991.

⁸⁶⁵ REL31: 1.

⁸⁶⁶ REL19: 44-45. REL19 a partire dalla constatazione che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano (Articolo 9,2 Revisione concordataria lateranense del 18 febbraio 1984) si riporta questo esempio: "non si può prendere la filosofia e la storia del Medioevo senza studiare filosofi cristiani come San Tommaso d'Aquino e conoscere l'opera di San Benedetto e del monachesimo, di San Francesco e del francescanesimo, di San Domenico e dei domenicani, oppure, pensare di studiare Manzoni, Dante, di entrare nella basilica di Assisi per ammirare gli affreschi di Giotto, di visitare chiese e pinacoteche con le opere di Caravaggio, di ascoltare la musica di Mozart, e così via, senza conoscere la fonte dell'ispirazione di molte delle opere di questi maestri. Non si possono capire molte delle festività, dei simboli, dei valori del nostro ambiente senza considerare, appunto, la loro matrice cristiana cattolica" REL19: 46.

⁸⁶⁷ REL19:47. Sempre REL19 afferma che il principio di distinzione fra elemento culturale e catechetico risiede nel desiderio di voler ampliare la conoscenza di contribuire, insieme alle altre discipline, alla crescita umana, culturale e sociale della persona. Questa sarebbe la motivazione per cui il Concordato, fra Repubblica italiana e la Santa Sede assicura l'Irc nelle scuole pubbliche. Secondo questa interpretazione l'Irc, nel rispetto della libertà di coscienza, si rivolge a tutti gli studenti REL19: 45.

⁸⁶⁸ REL21: 8-12. REL22: 15-17.

⁸⁶⁹ REL31: 2-4.

⁸⁷⁰ REL34: 44-45; 105-108. Sulla diversità religiosa ed educazione scolastica nel quadro dei diritti civili della persona si veda l'importante documento che OSCE (*Organization for Security and Cooperation in Europe*) ha pubblicato nel novembre 2007, messo a punto a Toledo da una commissione

zione positiva dell'Irc che grazie al suo carattere è in grado di promuovere le diverse tradizioni religiose intese non solo come valori positivi, umanamente condivisibili da parte di tutti gli uomini di buona volontà, ma anche come realtà riconducibili alla verità⁸⁷¹.

L'Irc pertanto a giudizio degli autori, può rivelarsi un fattore strategico per accogliere la sfida interculturale portando un contributo di sensibilità propriamente religiosa che rischierebbe di farsi troppo evanescente in un panorama culturale complessivo in cui un laicismo a tratti aggressivo e un indifferentismo relativistico sembrano darsi appuntamento nella cultura della scuola a livello diffuso, al di là della lettera e dello spirito, di una normativa che si orienta in una direzione opposta⁸⁷².

Diversità religiosa e temi eticamente rilevanti

In molte sezioni dei manuali di religione si tratta del tema della bioetica. Le riflessioni si concentrano maggiormente sul problema centrale dello stabilire quando una vita vale la pena di essere vissuta, quando inizia e quando finisce. In REL04 vengono riportate le posizioni scientifiche di molti studiosi che sembrano dividersi nettamente fra una visione di credenti e non credenti⁸⁷³. Viene fornita agli studenti una sintesi sulla posizione dei tre monoteismi sul problema dell'inizio della vita ricavata da diverse fonti ufficiali. L'ebraismo, per esempio, pur tutelando il prodotto del concepimento lo considera un essere umano a tutti gli effetti solamente dopo la nascita. Relativamente all'aborto, la gamma delle opinioni è ampia: da chi sostiene che il feto è "quasi" un essere umano, e quindi come tale va rispettato, a chi ritiene che sia solo una parte del corpo materno.

Per altre questioni eticamente rilevanti, come la creazione di ibridi uomo animale, il parere è invece inequivocabile: "la tutela dell'identità della specie è ribadita da numerose proibizioni"⁸⁷⁴. Per la Chiesa cattolica "l'essere umano va rispettato e trattato come persona fin dal suo concepimento e pertanto, da quello stesso momento gli si devono riconoscere i diritti della persona, tra i quali anzitutto il diritto inviolabile di ogni essere umano innocente alla vita"⁸⁷⁵. Per quanto concerne le tecniche di procreazione assistita, sempre secondo il magistero della Chiesa, si esprime un parere non favorevole sia a quella eterologa, cioè al di fuori della coppia, che all'omologa⁸⁷⁶. Nell'islam il criterio adottato è quello dell'infusione dell'anima da parte di Dio al 120 giorno di gravidanza, dopo l'infusione il feto è unanimemente giudicato persona

di giuristi convocati dall'ODIHR (*Office for Democratic Institutions and Human Rights*), che si intitola "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools". La guida, articolata in circa 130 pagine si propone di contribuire a una migliore comprensione della crescente diversità religiosa come anche della sempre maggior incidenza pubblica delle religioni nelle società, riaffermando un inderogabile rispetto della libertà personale di insegnanti e alunni circa le scelte educative della scuola in ambito religioso. Si veda OSCE, 2007;

⁸⁷¹ REL26: 361. REL34: 47. *Ad Gentes*, 1965, n. 11. Consiglio per il dialogo interreligioso, 1991, n. 17.

⁸⁷² REL31: 5-14. Si vedano anche GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris missio*, 1990, n. 55; Congregazione per la dottrina della fede, *Dominus Iesus*, 2000.

⁸⁷³ REL04: 134.

⁸⁷⁴ REL25: 415.

⁸⁷⁵ REL19: 356-359. Si vedano anche GIOVANNI PAOLO II, *Evangelium vitae*, 1995; CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, 1999.

⁸⁷⁶ REL19: 360. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, 1992, n. 2377.

umana, non c'è analogo consenso invece, per la fase precedente l'“animazione”, anche se la tendenza prevalente propende per la tutela dell'embrione sin dalla fecondazione. Per quanto riguarda le tecniche di procreazione artificiale, occorre ricordare che nelle comunità islamiche la fertilità è tradizionalmente importante, la famiglia e il matrimonio costituiscono, tuttora, i pilastri della società⁸⁷⁷.

Nelle diverse culture e religioni viene trattato anche l'argomento del non uccidere⁸⁷⁸. Nel buddhismo ad esempio in REL02 si sottolinea il divieto di uccidere e un rispetto assoluto per ogni forma vivente⁸⁷⁹. A tal proposito viene riportata anche la posizione cristiana a partire da alcuni spunti interessanti della Sacra Scrittura, come nel caso dell'uccisione di Abele da parte del fratello Caino e dove Dio chiama l'omicida e lo pone di fronte alle sue responsabilità⁸⁸⁰. A commento di questo passo vengono riportate le parole di Giovanni Paolo II quando afferma che “neppure l'omicida perde la sua dignità personale e Dio stesso se ne fa garante. Ed è proprio qui che si manifesta il paradossale mistero della misericordiosa giustizia di Dio”⁸⁸¹. Gli studenti vengono invitati a riflettere sul fatto che il comandamento “non uccidere” deve essere valido anche nei confronti dell'assassino, la cui vita, in quanto vita umana, resta sacra e inviolabile nonostante il crimine di cui si è macchiata⁸⁸².

Pluralismo

I manuali scolastici, dedicano un ruolo rilevante al tema del pluralismo religioso. REL35 lo definisce come una categoria concettuale moderna, introdotta dalla sociologia delle religioni per descrivere ciò che avviene nelle società occidentali, come conseguenza dei crescenti flussi migratori indotti dai processi di globalizzazione⁸⁸³. Si parla infatti di pluralismo religioso per indicare la situazione che si viene a creare quando le religioni diverse si trovano a vivere in uno stesso territorio, a condividere uno spazio comune. Agli studenti viene posta la distinzione fra pluralità, come coesistenza in una determinata situazione storica di più religioni che non hanno relazioni reciproche, non chiedono riconoscimenti giuridici ma restano un fatto privato di ciascun cittadino; dal pluralismo, che si determina quando invece le religioni pretendono di avere un ruolo pubblico e di veder salvaguardati diritti il cui riconoscimento può creare conflitti con le altre religioni, gli altri gruppi sociali e con le leggi dello Stato. Rispetto all'ambito scolastico, REL35, riporta i casi di chi non vuole il crocifisso nelle aule, o non desidera indossare il burca e di chi nelle mense chiede di trovare cibi che rispettino le regole alimentari della propria religione. Si sottolinea anche che il pluralismo religioso è una realtà di problemi quotidiani, ma anche di grandi

⁸⁷⁷ REL02: 134-136. REL04: 135-152. REL25: 413-426.

⁸⁷⁸ REL19: 364-378. Su questo argomento la posizione della Chiesa è ben sintetizzata nell'enciclica di GIOVANNI PAOLO II, *Evangelium Vitae*, 1995, n. 67, in cui si afferma che la pena che la società infligge “ha come primo scopo di riparare al disordine introdotto dalla colpa”. Si vedano anche *Gaudium et Spes*, 1965, n. 18; Gen 4, 13-15; Gen 8, 3-11; Lc 10, 29-37; B. SORGE, 2000; E. FIZZOTTI - A. GISMONDI, 1991, p. 154; V. E. FRANK, 2012, pp. 71-72; E. DREWE MANN, 1998, pp. 242-245.

⁸⁷⁹ REL02: 116.

⁸⁸⁰ REL02: 116. Cfr. Gen 4, 1-16.

⁸⁸¹ REL02: 117. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Evangelium Vitae*, 1995, n. 9.

⁸⁸² REL25: 425-426; 473-475. Cfr. G. DI ROSA, 1982.

⁸⁸³ ITA01: 71-82; 324. ITA25: 34-46; 127-128; 184; 220-232.

opportunità, sulla quale è importante riflettere per risolvere i conflitti e costruire un futuro di vita comune⁸⁸⁴.

In riferimento al pluralismo religioso, non solo constatato ma vissuto in prima persona nel proprio ambiente, REL34 riferisce che gli attuali studenti vivono concretamente entro uno scenario che mobilita le loro coscienze. Elemento questo che le precedenti generazioni non facevano perché in genere vivevano in un clima di religiosità convenzionale ereditato dalla tradizione⁸⁸⁵. Infatti le nuove giovani generazioni di fronte alla sfida “dei fenomeni di diffusione religiosa extraculturale, sono provocate ad assumere il problema religioso, con nuova consapevolezza critica e quindi con nuova attrezzatura mentale, al fine di porsi in condizione di operare scelte libere e responsabili nella naturale progressione psicologica e della maturazione della personalità umana”⁸⁸⁶. Sempre REL35 ragionando sul fenomeno del pluralismo religioso da intendersi come problema o risorsa, riferisce che i migranti e quindi anche i loro figli studenti, sono costretti a confrontarsi non soltanto con le tradizioni culturali dei Paesi in cui sono migrati, ma prima ancora con se stessi⁸⁸⁷. A riguardo, infatti, si mette in evidenza, agli studenti, che un elemento fondamentale della cultura che i migranti recano con sé dai Paesi d’origine è costituito dalla religione di appartenenza. Essi provengono spesso da Paesi in cui l’appartenenza religiosa costituisce una componente essenziale della propria identità individuale e di gruppo. Migrando in Paesi stranieri, a prevalenza cristiana o caratterizzati da agnosticismo e indifferenza religiosa e abituati a considerare la religione come un fatto essenzialmente provato, molti dei migranti riscoprono la funzione identitaria della religione di appartenenza, che permette loro di mantenere vivi i legami di gruppo e di conservare un’identità pericolosamente minacciata dalla cultura secolarizzata occidentale in cui si trovano a vivere⁸⁸⁸. Sempre REL35, ancora riguardo al tema del pluralismo religioso in rapporto alle migrazioni, pone agli studenti alcuni quesiti su come si possa mantenere l’identità cristiana senza perdere di vista gli insegnamenti evangelici sulla carità, che consigliano di accogliere coloro che migrando giungono in Italia⁸⁸⁹. A partire dal presupposto che una singola religione non può determinare il destino dell’umanità, il fu-

⁸⁸⁴ REL26: 33-34. REL35: VIII; 29-30.

⁸⁸⁵ REL34: 56. Sul tema specifico, REL35 riporta anche l’esempio del mondo antico, del fatto che le religioni sono state a lungo e prevalentemente religioni etniche, cioè religioni legate a un determinato popolo. Esse nascevano, vivevano e morivano con il popolo di cui costituivano un potente fattore d’identità. Così è stato per la maggior parte delle religioni antiche: dalla religione degli Egizi a quella dei Greci, dalla religione dei Fenici a quella degli Assiri. Si nasceva in una religione e vi si moriva senza porsi il problema di aderirvi o, tanto meno, quello di abbandonarla, o perché atei o agnostici o perché attratti da un’altra religione. La religione era, in un certo senso, come l’aria che si respirava: essa permeava tutti gli aspetti della vita, senza costituire una sfera separata e facilmente individuabile, come avviene invece in epoca moderna. REL35: 22.

⁸⁸⁶ REL34: 56.

⁸⁸⁷ REL35: 4-10.

⁸⁸⁸ REL35: 2.

⁸⁸⁹ REL35: 19. REL35 riporta, anche, le seguenti riflessioni sotto forma di quesito: “Come continuare a essere accogliente rifugio degli esiliati senza tradire la propria identità religiosa e culturale? Non c’è il rischio di una facile mescolanza di credi religiosi, che alla lunga può generare sincretismi e disorientamento? Cfr. E. PACE, 2000a, pp. 1, 9-10.

turo del genere umano e la sua unità, vengono riportate anche alcune tesi in favore del cosmopolitismo religioso come soluzione del futuro⁸⁹⁰.

Viene specificato anche che il pluralismo religioso proprio del mondo moderno si differenzia da quello antico perché è il prodotto di un fenomeno che si è generato nella storia religiosa moderna: la secolarizzazione. Infatti nell'epoca della secolarizzazione, che ha contraddistinto il periodo che va dalla Rivoluzione francese alla fine del Novecento nei vari Paesi europei, la linea dominante è stata di conseguenza, quella di intendere la religione essenzialmente come una dimensione appartenente alla sfera privata e non più, come nelle società dell'Ancien Régime prerivoluzionarie, una realtà che condizionava ogni aspetto della vita pubblica, dal diritto alla politica, dall'educazione alla morale⁸⁹¹. Perché si crei una vera e propria situazione di pluralismo religioso occorre però attendere il secondo dopoguerra. Gli autori sottolineano come, a partire dai vari Paesi europei di tradizione cristiana, sia a dominanza cattolica come l'Italia, sia di tradizione protestante, si assiste a un lento, ma inesorabile, duplice fenomeno: da un lato i processi di secolarizzazione interni alle Chiese cristiane continuano ad agire; dall'altro, per contrasto, cresce l'interesse per nuovi culti e nuove spiritualità, in particolare presso i giovani. A partire, infine, dagli anni Ottanta del Novecento, il territorio religioso, fino ad allora a prevalenza cristiano, conosce la presenza, più o meno stabile, di tradizioni religiose non cristiane.

Agli studenti viene fatto notare che queste molteplici tradizioni religiose non vivono in una semplice situazione di pluralità, l'una accanto all'altra, ignorandosi, come case isolate in cui ogni famiglia religiosa si occupa dei propri affari senza intromettersi in ciò che avviene nella casa del vicino. Culti e tradizioni religiose, nella nostra società multiculturale, si vengono infatti a trovare inevitabilmente in una situazione di concorrenza, che le costringe, per non scomparire, a rinforzare internamente i vincoli identitari anche attraverso un confronto serrato con le altre tradizioni religiose⁸⁹². In questi termini, in una situazione di pluralismo, per una fede diventa inevitabile imparare non solo a confrontarsi con le altre fedi, piccole o grandi che siano, ma soprattutto a valorizzare il proprio patrimonio.

All'interno di questa specifica riflessione un aspetto che viene individuato come caratterizzante è quello dell'individualismo religioso cioè di quella particolare condizione dell'individuo che rivendica la libertà e l'autonomia delle proprie scelte, a co-

⁸⁹⁰ “Perché ciò avvenga abbiamo bisogno di coltivare il cosmopolitismo religioso e una universalità di segno opposto rispetto a quella di una volta. Il dialogo interreligioso è una categoria e uno strumento inadeguato. Per questo c'è bisogno di spostarsi verso il concetto e la pratica del cosmopolitismo religioso. Il punto di riferimento nel dialogo interreligioso sono le ontologie religiose: principi dottrinali, codici simbolici, ingiunzioni etiche, pratiche rituali e così via. Dall'altra parte, nel cosmopolitismo religioso il punto di riferimento è l'altro, la fonte di una universalità alla rovescia o nuova. Un mero pluralismo estetico, che conferma la diversità, non è la risposta adeguata alla differenza costituita dall'altro; questa sarà rappresentata da un cosmopolitismo sostenuto dallo spirito di solidarietà e tradotto in una pratica corrispondente. Sono obblighi e impegni che posseggono come speranza una nuova alba per l'umanità”. Si vedano REL35: 20 e F. WILFRED, 2007, pp. 1, 153-154. Sul cosmopolitismo religioso e sul fatto che una singola religione non può determinare il destino dell'umanità, il futuro del genere umano e la sua unità, cfr. anche *Dichiarazione Dominus Iesus*.

⁸⁹¹ REL35: 24. Sulla separazione radicale tra Stato e comunità religiose cfr. REL35: 104-107. Riguardo al problema della doppia lealtà, cioè l'obbedienza alle leggi di Dio e/o alle leggi degli uomini cfr. REL35: 118-125.

⁸⁹² REL35: 26.

minciare appunto da quelle religiose. Viene fatto notare che la caratteristica fondamentale dell'individuo religioso moderno è quella di tendere a liberarsi dai vincoli della comunità religiosa di appartenenza per compiere liberamente le proprie scelte⁸⁹³. Agli studenti viene ricordato che, chi ha contribuito in modo determinante a sottolineare la centralità del pluralismo, come aspetto distintivo della religione nell'epoca della secolarizzazione, è stato Peter Berger, sociologo fortemente influenzato dalla sua formazione teologica. Secondo Berger la perdita di autorità delle religioni tradizionali, dovuta alla secolarizzazione e alla privatizzazione della religiosità, determinata dall'individualismo religioso, ha creato un nuovo scenario religioso nel quale la religione non è più un destino, ma il frutto di una scelta⁸⁹⁴.

Riguardo al tema del pluralismo si riferiscono anche due esemplificazioni, quella degli Stati Uniti e dell'Europa. Nel primo esempio si sottolinea di come gli Stati Uniti d'America sin dalla loro origine, si sono caratterizzati per una peculiare religiosità, quella data dalla religione civile e cioè dell'insieme dei cittadini. Ne è conseguita una diversa concezione di democrazia, che, a differenza di quella tipica dei Paesi europei, non si avverte come neutra e agnostica nei confronti delle fedi, anche se, come in giunge il Primo Emendamento della Costituzione americana, lo Stato non si impegna mai direttamente a promuovere questa o quella fede, ma le aiuta tutte secondo parametri stabiliti per legge. Agli studenti viene fatto notare di come tutto ciò favorisca in modo decisivo alla formazione di un pluralismo religioso aperto e dinamico, in cui le varie Chiese e denominazioni cristiane, protestanti e cattoliche, sono in concorrenza tra di loro e, a loro volta, si trovano a dover subire la concorrenza di un numero crescente di comunità religiose non cristiane. Nel secondo esempio, quello dell'Europa, si segnala che in seguito all'avvento della Riforma protestante, alla rottura dell'unità confessionale e alle conseguenti guerre di religione è nata l'esigenza da parte della politica che ha guidato gli Stati moderni, dall'Inghilterra alla Francia di difendersi dalla pretesa delle diverse confessioni cristiane di voler essere presenti sulla scena pubblica, di affermare i propri diritti contro quelli delle confessioni rivali attraverso esili e confische. In questo modo all'intolleranza per causa di religione, si è così contrapposto un programma di tolleranza che a prezzo dell'emarginazione dalla vita

⁸⁹³ REL35: 27-28; 112-118. REL35 specifica, anche, "che l'emergere in epoca moderna dell'individualismo ha fatto sorgere un concetto nuovo di comunità. Essa presuppone che il rapporto tra gli individui che la costituiscono sia frutto di una libera scelta, una sorta di contratto, e non, come nelle forme precedenti di comunità, di relazioni sentimentali e spontanee, determinate dalla famiglia e dalle tradizioni di appartenenza, che oltrepassano i singoli componenti, rendendoli parte di una realtà che li precede e li trascende". L'individualismo, infatti, "è una caratteristica essenziale della società moderna, dal momento che molti dei suoi aspetti qualificanti come la ricerca critica, cioè l'uso consapevole e libero della propria ragione come unico criterio di verità, i diritti umani, le innumerevoli libertà che la caratterizzano, hanno la loro spinta decisiva nella tendenza dell'individuo, in nome della propria autonoma ragione, a liberarsi da ogni forma di tutela e dipendenza, a cominciare da quella religiosa". REL35: 119.

⁸⁹⁴ REL35: 32-35. Nell'interpretazione di Berger, il pluralismo, religioso diventa la caratteristica distintiva di una situazione che, in conseguenza del relativismo delle fedi e della progressiva invisibilità che le religioni istituzionali acquistano, si trasforma nel supermarket delle fedi in cui, coerentemente con l'avvento di una società dei consumi, ma anche di una società sempre più dominata dai mass media, diventa determinante il loro consumo e la scelta operata dal consumatore, legata al prodotto che più lo interessa e non alla conservazione di una fede tradizionale". Si veda P. BERGER, 1992, pp. 70-71.

pubblica delle religioni, ha permesso la convivenza sociale e il sorgere di una democrazia di tipo laico, che si vuole per principio sottratta a ogni ingerenza religiosa⁸⁹⁵.

Sempre riguardo al tema del pluralismo in rapporto ai modelli di convivenza e ai diritti umani, si segnala che l'elemento in comune a tutti gli Stati è quello dello sforzo di trovare una base minimale, non di tipo religioso, ma sulla quale anche le varie religioni possano concordare, per superare i contrasti legati alle affermazioni identitarie dei contenuti di fede e dottrinali tipica dell'attuale pluralismo religioso. È importante notare come, a riguardo, il caso dei diritti umani solleva un problema più generale, quello della ricerca di un fondamento comune alla varietà e alla differenza religiosa. Agli studenti viene fatto notare come in questa direzione vada anche lo sforzo promosso da alcuni teologi e filosofi per un consenso etico tra le religioni e la riscoperta della centralità del tema della dignità umana⁸⁹⁶. Infatti, la frontiera più avanzata della riflessione teologica cristiana, almeno in ambito cattolico e protestante, è oggi proprio la teologia del pluralismo religioso. A riguardo sono due le tesi su cui i manuali portano a riflettere i lettori. La prima rappresentata dalla pretesa assolutezza di tutte le religioni si neutralizza reciprocamente; infatti nessuna può essere da Dio se afferma di essere l'unica da Dio. La seconda afferma, invece, che se Dio si rivela nella storia, allora la rivelazione, e quindi la religione, che arriva per ultima sarebbe la migliore⁸⁹⁷.

Rispetto al pluralismo religioso attuale e all'uguaglianza delle religioni, le riflessioni ulteriori che vengono evidenziate espongono che la sfida principale è quella di far coesistere differenti e molteplici tradizioni religiose, senza lederne l'identità e permettendo che si manifesti la ricchezza delle loro differenze. Questo particolare aspetto porrebbe delle problematiche da un punto di vista pratico, giuridico e teologico cioè delle stesse religioni. Il pluralismo religioso attuale ha, infatti a giudizio degli autori dei manuali, una caratteristica essenziale che lo distingue dalle precedenti forme di pluralismo: in quanto fenomeno tipico di regimi democratici, anch'esso sarebbe democratico. Come una democrazia è basata sul presupposto dell'uguaglianza dei diritti e doveri dei cittadini che la compongono, a sua volta fondata sull'uguale dignità umana, così il pluralismo religioso presuppone l'uguaglianza dal punto di vista della dignità religiosa delle religioni che lo alimentano. In altre parole, non vi sarebbe una religione più uguale delle altre, tanto meno una religione leader, che funga da punto di riferimento e di valutazione per le altre. Secondo REL35 questo significa

⁸⁹⁵ REL35: 36-46.

⁸⁹⁶ REL35: 47-56. Sempre REL35 specifica che “quando una società, che per secoli si era consolidata attorno ai valori di una cultura e di una religione, si trasforma in un mosaico di culture e religioni diverse, più o meno compatibili tra loro, nasce un grave problema di convivenza. Se prima una sola cultura o una sola religione teneva uniti i membri di una società e garantiva la solidità e la continuità da una generazione all'altra, oggi quel legame si affievolisce, si stempera e tende a scomparire, mettendo così a rischio la stessa coesione sociale tra cittadini [...] si allenta il legame sociale nella misura in cui viene meno l'unicità dell'appartenenza religiosa, che crea come il cemento o il collante della popolazione intera. Collante qui vuol dire che la religione, proprio perché offre un patrimonio di convinzioni e di regole di vita comuni a tutti e che tutti condividono, arriva a coagulare e armonizzare le persone tra di loro, le generazioni tra di loro, al punto da creare una comunità solidale di credenti, che diventa al tempo stesso anche una comunità civile, un popolo, una nazione di cittadini REL35: 194.

⁸⁹⁷ REL34: 38.

in teoria che ogni religione che entra a far parte del campo di confronto e di concorrenza del pluralismo viene riconosciuta come portatrice di una sua verità⁸⁹⁸.

Sempre REL35, rispetto al tema del conoscere e riconoscere, non solo come atto puramente intellettuale, sottolinea che ciascuno deve essere capace di mettersi in gioco. In questo senso l'aspetto veramente positivo della convivenza resa possibile dal pluralismo religioso è quello di essere indotti a riconoscersi. Agli studenti viene fatto notare che il riconoscimento è il processo più complesso, che presuppone il fatto di essere disposti a mettersi in gioco, a instaurare un rapporto di reciprocità, a cercare nell'altro valori positivi che possono radicarsi in una comune umanità e in un'uguale dignità religiosa, nella piena consapevolezza, però, che essa si può manifestare in forme, pratiche e credenze diverse, anche se ugualmente degne. Secondo i manuali, all'interno della macro area del pluralismo religioso, il riconoscimento sarebbe il fenomeno della coesistenza e della convivenza di credenti appartenenti a fedi diverse che può dare luogo, all'interno di una situazione di pluralismo, a posizioni diverse. In questi termini i credenti possono infine assumere, in linea per altro con la logica concorrenziale dell'attuale pluralismo religioso, una posizione di rispetto reciproco, che presuppone una eguale dignità di partenza: posizione, come si è visto, delicata e difficile, ma che si rivela anche l'unica, nell'epoca del pluralismo, in grado di permettere quel mutuo riconoscimento che costituisce la premessa indispensabile di una convivenza pacifica e produttiva⁸⁹⁹.

Sul tema del pluralismo viene riportata, anche, una rassegna di alcune interpretazioni fatte a partire dai diversi punti di vista delle scienze umane che studiano il fenomeno religioso. Vengono presi in considerazione i punti di vista: politico-giuridico, storico, sociologico, antropologico, filosofico, psicologico individuale e sociale, delle teologie e della spiritualità⁹⁰⁰. Al di là delle diverse specificazioni, si può riassumere dicendo che il pluralismo religioso da una coabitazione di fatto passa a una convivenza di diritti. Infatti, a differenza di quanto accadeva nel passato, oggi l'appartenenza come cittadini a uno Stato non coincide più con l'appartenenza a una tradizione religiosa. La prevalenza statistica europea è certamente ancora cristiana, ma aumentano i cittadini che hanno appartenenze religiose diverse dalle confessioni di maggioranza o che non ne hanno nessuna. Secondo i manuali quella che si è determinata è una situazione di pluralità religiosa nella quale si moltiplicano le appartenenze religiose all'interno di una società civile che comunque continua a riconoscersi come un unico Stato. Rispetto ai riferimenti, si generebbe così una situazione di conflitto che solleva un problema di diritti: il diritto di essere rispettati nella propria identità religiosa, qualunque essa sia, cui corrisponde il dovere di ciascuno di rispettare l'identità religiosa degli altri, qualunque essa sia. Secondo gli autori "operare affinché si realizzi una convivenza pacifica significa accettare la diversità e accettarla democraticamente, cioè riconoscere agli altri concittadini il diritto di difendere un'identità religiosa che può essere diversa dalla propria o da quella del proprio

⁸⁹⁸ REL35: 57-59. Rispetto al tema delle chiusure identitarie o confronto costruttivo cfr. REL35: 60-62. Sulla coesistenza, convivenze e sul fatto che l'attuale pluralismo religioso, costringendo credenti di tradizioni diverse a vivere insieme, crea una situazione nuova che vede i fedeli di religioni diverse nell'impossibilità di ignorarsi, si veda REL35: 64.

⁸⁹⁹ REL35: 68-71. Rispetto ai concetti chiave di cittadinanza e uguaglianza per l'analisi del pluralismo religioso nella società contemporanea cfr. REL35: 90-95.

⁹⁰⁰ REL34: 62-65. REL35: 187-190. Si vedano anche P. CASALGANDINGA, 2007; G. BENEDETTI, 2005, pp. 555-571; G. BENEDETTI 2005a, pp. 76-78.

gruppo; accettare che ci siano anche dei cittadini liberi di non praticare alcuna religione senza essere discriminati per questo; impegnarsi civilmente perché lo Stato garantisca che tutti, i credenti, i diversamente credenti e i non credenti, godano degli stessi diritti civili, compreso il diritto alla libertà religiosa e che nessuno, pertanto, possa essere discriminato o privilegiato a motivo delle sue convinzioni religiose o areligiose⁹⁰¹. Una delle conseguenze derivanti dal pluralismo religioso, che viene portata all'attenzione degli studenti, è che le fedi presenti alla pari in una stessa società possono diventare oggetto di scelta personale da parte di qualsiasi cittadino. Con il pluralismo religioso la religione non è più un destino ma il frutto, di una scelta⁹⁰². Da un punto di vista antropologico il pluralismo viene quindi indicato come una dimensione connaturale dell'uomo contemporaneo⁹⁰³.

Un altro tema preso in analisi è quello della verità della fede di fronte alla pluralità delle religioni. A riguardo si rimarca che pluralità e pluralismo sono interni a ciascuna tradizione religiosa e che si fa torto alle religioni quando le si considera come dei sistemi di verità definiti una volta per sempre. Infatti, "le religioni nascono e si sviluppano in un dato tempo storico, anche se guardano all'eternità. Nascono e si sviluppano in un dato spazio geografico, anche se alcune mirano a una espansione universale. Nascono e si sviluppano in una data cultura, anche se pretendono di parlare all'uomo di tutte le civiltà"⁹⁰⁴.

Riguardo al confronto fra la Chiesa cattolica e il pluralismo religioso vengono portati all'attenzione degli studenti alcuni quesiti che hanno alla loro radice problematiche teologiche fondamentali. La prima riguarda la legittimità e il valore delle religioni non cristiane in rapporto a Gesù Cristo, considerato dai cristiani l'unico salvatore. La seconda riguarda la Chiesa, considerata dai cristiani come unica mediatrice di salvezza. Gli autori riferiscono di come tali questioni siano state affrontate dai teologi cristiani con posizioni teologiche diverse. La prima, quella dell'esclusivismo, afferma che solo in Gesù Cristo Dio si rivela e salva. La seconda è quella dell'inclusivismo, che è sostenuta dalla maggior parte dei teologi sia cattolici sia protestanti, afferma che Gesù Cristo è il salvatore unico e universale, ma il suo mistero di salvezza è presente anche nelle altre religioni⁹⁰⁵. La terza, quella del pluralismo è una posizione teologica che viene invece definita come "molte vie dirette al centro"⁹⁰⁶. Secondo i più autorevoli teologi che sostengono questa via, per un corretto dialogo fra le religioni bisognerebbe affermare che tutte le religioni sono salvifiche e vie di accesso alla trascendenza⁹⁰⁷. Si assisterebbe così a un autentico cambiamento

⁹⁰¹ REL35: 191.

⁹⁰² REL35: 192-193.

⁹⁰³ REL35: 195-200.

⁹⁰⁴ REL35: 201-209. Si riporta anche l'affermazione del teologo tedesco Drewermann, quando afferma che le "religioni sono un po' come le lingue: nascono, si ramificano, si contaminano tra loro senza piani preordinati e solo in un secondo momento vengono fissate le regole e scritte le grammatiche che vanno poi modificate e riscritte sotto la spinta innovativa e incessante della pratica linguistica quotidiana" cfr. REL35: 201. A partire da questi presupposti si può dunque riconoscere come un fenomeno normale, il fatto che le religioni conoscano al loro interno il pluralismo che si esprime in una pluralità di forme linguistiche, simboliche, liturgiche, dottrinali e diversità anche di incarnazioni storiche di una fede in determinate culture. Si veda CLAUDE GIUFFRÈ, 2005, pp. 26-28.

⁹⁰⁵ REL34: 82.

⁹⁰⁶ REL26: 71. Cfr. anche JOHN HICK, 1955, pp. 380-381.

⁹⁰⁷ REL26: 71.

di paradigma: centro del dialogo, norma di riferimento, non è Cristo, ma l'azione di Dio nella storia. Agli studenti viene fatto notare come superata ogni tentazione esclusivista del messaggio cristiano, il Concilio Vaticano II, insegna che Cristo agisce in ogni persona umana per condurla a un rinnovamento interiore⁹⁰⁸. Si sottolinea che in ultima istanza sarà la coscienza del singolo, conquista culturale fondamentale dei tempi moderni, a salvare l'uomo religioso dal pericolo di rifiutare il pluralismo e la diversità religiosa. La diversità, intollerabile per ogni assolutismo religioso, diventa così ricchezza storica e culturale degli uomini religiosi: "un solo oggetto divino, ma più immagini e credenze umane, più religioni, più riti religiosi, più consuetudini etiche, perché ci sono più popoli, più tipi umani, più culture, e tra queste deve valere non solo la tolleranza e la nonviolenza, richiesta minimale, ma anche e ancor più, un fecondo scambio culturale per un arricchimento reciproco"⁹⁰⁹. Viene ricordato, infatti, che alla pluralità esterna delle religioni si accompagna anche una pluralità interna, in seno a ciascuna di esse⁹¹⁰.

Importante è anche il riferimento al pensiero del teologo Hans Kung, che afferma come in presenza del pluralismo religioso si è spronati ad acquisire maggior conoscenza nei confronti della propria religione. Infatti, se non si conosce a fondo il proprio credo religioso e ci si confronta con le altre religioni si rischia di confondere e confondersi piuttosto che comunicare⁹¹¹.

Riguardo al tema del monismo che rimanda a una religiosità senza differenziazioni, né interne, né esterne, come nel caso dell'Italia fino a 20/30 anni fa, e il pluralismo religioso, si ricorda che quando la società si caratterizza in forme fortemente pluralistiche, l'appartenenza diventa proporzionalmente più difficile e può addirittura entrare in crisi. Si ricorre, altresì, che analogamente al monismo, anche il pluralismo, conosce livelli diversi: assume, ad esempio, forme conflittuali quando le differenti istituzioni religiose entrano in competizione fra loro o cercano di assicurarsi posizioni di dominio nella società; in altri casi rappresenta solo l'indice di una differenziazione sociale, accettata o comunque tollerata dalla maggioranza; si riduce, infine, a una mera situazione di fatto, senza alcuna rilevanza sociale o coinvolgimenti, personali dei singoli, quando il dato di fatto è ormai consolidato e pacificamente accettato. A ciascuno di questi tre livelli si fa corrispondere una diversa tipologia; nel primo,

⁹⁰⁸ REL26: 72. Si veda anche O. AIME - M. OPERTI, 1999. *Gaudium et Spes*, 1965, n. 22.

⁹⁰⁹ REL02: 155. REL34: 58-61. A riguardo REL34 riporta anche che "il pluralismo culturale e religioso non è solo una moltitudine di persone di diverso colore, lingua e religione, e di stili di vita che cozzano l'uno contro l'altro e che in qualche modo finiscono per convivere pacificamente. Non è semplicemente un fatto di ambiente sociale esterno. Il pluralismo influisce anche sulla coscienza dell'uomo, su ciò che ha luogo nella nostra mente. Questo processo interiore, soggettivo, viene chiamato pluralizzazione. La pluralità culturale e religiosa viene esperita dall'individuo non come qualcosa di esterno a tutte quelle persone contro le quali egli urta ma come una realtà interiore, una serie di scelte presenti nella sua mente. In altre parole, le culture e le religioni differenti in cui egli si imbatte nel suo ambiente sociale vengono trasformate in scenari o scelte alternative per la sua stessa vita. Proprio l'espressione preferenza religiosa, coglie perfettamente questo fatto: la religione dell'individuo non è qualcosa di irrevocabilmente dato che egli non può cambiare più di quanto possa cambiare la sua eredità genetica; piuttosto, la religione diventa scelta, un prodotto dell'attuale progetto di costruzione del mondo e dell'individuo" REL34: 64. Si vedano anche P. BERGER, 1992, pp. 70-71; E. BALDUCCI, 1994, pp. 165-167.

⁹¹⁰ REL34: 77.

⁹¹¹ REL34: 83-85. Cfr. anche H. KÜNG, 2003, pp. 361-362.

“l'appartenenza al gruppo religioso diventa un fattore di identificazione e di militanza; nel secondo, si esprime come un titolo di riconoscimento, ma senza particolari connotazioni alternative; nel terzo, rappresenta solo un dato tradizionale standardizzato, senza alcuna specifica consistenza”⁹¹². È interessante anche la specificazione e cioè che fra le due polarità, monismo e pluralismo, vi possono essere situazioni intermedie e più sfumate, come per esempio quelle delle persone che vivono in una società monista e non sono credenti, oppure di coloro che viceversa si trovano in una società pluralista e sono credenti⁹¹³.

Si riporta anche il pensiero di Amartya Sen, quando afferma che “il mondo suddiviso secondo un unico criterio di ripartizione è molto più conflittuale dell'universo di categorie plurali e distinte che plasma il mondo in cui viviamo”⁹¹⁴. Questa immagine non contrasta solo con la convinzione che le persone sono più o meno uguali, ma anche con l'idea che siamo diversamente differenti. In questi termini, la speranza di armonia nel mondo contemporaneo risiederebbe in gran parte in una comprensione più chiara delle pluralità dell'identità umana, e nel riconoscimento che tali pluralità sono trasversali e rappresentano un antidoto a una separazione netta⁹¹⁵.

Con l'intenzione di rendere più concreto il tema, gli autori riportano alcuni esempi di pluralismo nella storia. Il primo fra tutti è quello dell'impero romano che mise chiaramente in luce due condizioni fondamentali per una reale convivenza tra religioni. La prima è che le religioni possono essere animate dalle migliori intenzioni di convivenza, ma se non esistono le condizioni esterne giuridiche e politiche, questa convivenza sarà condannata a fallire. La seconda è che le condizioni giuridiche costituiscono soltanto una premessa, per quanto indispensabile, perché una vera coesistenza nel reciproco confronto possa esistere, sono necessarie però anche precondizioni più squisitamente teologiche. Con l'assunzione di questi caratteri la religione romana non si poneva problemi di pluralismo o di tolleranza, ma di coesistenza di tradizioni religiose diverse, che caratterizzavano la vita stessa dei vari popoli che formavano il mosaico imperiale⁹¹⁶. Un ulteriore caso di pluralismo religioso viene riportato a proposito dell'India che ha conosciuto nella sua lunga storia la compresenza di molteplici tradizioni religiose. Infatti, quello che gli occidentali chiamano induismo è un tentativo di riunire sotto un unico termine tradizioni religiose e filosofico religiose in realtà profondamente diverse, che spesso si sono sviluppate in modo indipendente, ignorandosi reciprocamente⁹¹⁷. Riguardo al tema del pluralismo religioso, anche la storia millenaria della Cina ha conosciuto la coesistenza, accanto a forme indigene di religione come il taoismo e a concezioni filosofico religiose come il confucianesimo, di religioni straniere come il buddhismo indiano, che qui ha conosciuto una straordinaria diffusione. Ciò che, a giudizio degli autori, accomuna le tre esperienze di pluralismo riportate è il loro carattere sostanzialmente pacifico, irenico: una coesistenza che si può tradurre in una reale convivenza⁹¹⁸.

⁹¹² REL34: 80.

⁹¹³ REL34: 80-97. Si vedano anche M. ROMANELLI, 2002, pp. 75-76; A. RICCARDI 2002, pp. 29-32; P. ROSSANO, 1988, pp. 8-9.

⁹¹⁴ REL34: 98. A. SEN, 2006, pp. IX-XII.

⁹¹⁵ REL34: 99-102. Si vedano anche P. STEFANI, 2007, pp. 27-29; J. M. AROUET, 2000, (a cura di N. BENAZZI).

⁹¹⁶ REL34: 11-12. REL04: 156.

⁹¹⁷ REL34: 13-14.

⁹¹⁸ REL34: 15.

I manuali, dopo aver preso in considerazione le religioni orientali, si soffermano sul caso dell'ebraismo, cristianesimo e islam, che, da un lato, hanno una vocazione universalista, dall'altro, una tendenza esclusivista e cioè la tendenza ad escludere e dunque a combattere le altre religioni nella misura in cui non accettano la verità di cui sono portatori. Il caso degli ebrei, a giudizio degli autori, è estremamente interessante, perché a causa della diaspora hanno dovuto, a proprie spese, imparare a convivere con persone appartenenti ad altre fedi. Diverso il caso del cristianesimo e dell'islam. Secondo gli autori entrambe sono animate da una pretesa universalistica che si traduce in una vocazione missionaria a far convertire alla propria verità tutti i popoli, ma anche da atteggiamenti reali di confronto con altre tradizioni religiose a partire dall'accettazione delle rispettive pretese di verità, dunque accettando uno dei presupposti fondamentali del pluralismo religioso, secondo il quale non esiste, a priori, un unico cammino verso la verità, ma vie differenti coincidenti con differenti religioni storiche⁹¹⁹.

Per collocare i diversi esempi riportati e fornire alcuni strumenti per leggere la complessità del pluralismo religioso nel mondo contemporaneo si indicano sette livelli concettuali interpretativi: il primo è quello nel quale una particolare religione si contrappone in tutti i modi possibili alle altre religioni; il secondo in cui una particolare religione entra in contatto con le altre, ma al solo scopo di convertire; il terzo in cui una religione tollera l'esistenza e la vicinanza di altre religioni per accettazione passiva. Il quarto livello si ha quando una religione entra in dialogo con le altre, quindi si ha una reale accettazione del pluralismo religioso, anche se il coinvolgimento è solo di tipo verbale ed intellettuale, come nel caso dei teologi. Nel quinto livello varie religioni lavorano insieme su progetti e attività varie, ma non in campo liturgico. Il sesto livello è quello dell'ecumenismo, in cui una religione lavora per l'integrazione e la fusione a livello organizzativo istituzionale con religioni simili. Il settimo ed ultimo è quello del dialogo interreligioso, nel quale una religione lavora in cooperazione con altre che non possono e non devono unirsi a essa⁹²⁰. Questo starebbe ad indicare che il pluralismo religioso non è un discorso astratto, ma significa parlare di uomini, di popoli e di storia.

Dialogo

Dallo studio dei manuali si individua la suddivisione che gli autori fanno del tema del dialogo, precisamente in due sezioni, quella del dialogo ecumenico e interreligioso. REL25, definisce l'ecumenismo come il dialogo tra le varie Chiese cristiane, ricorda però che in senso ampio la parola è usata anche per indicare il dialogo tra le religioni e un atteggiamento di apertura⁹²¹. REL32 sottolinea che la Chiesa cattolica

⁹¹⁹ REL34: 17-18. REL35: 67. REL35 portano all'attenzione degli studenti un'eccezionale caso di convivenza irenica tra i tre monoteismi. La convivenza tra islamici, ebrei e cristiani, giuridicamente e politicamente garantita, si realizzò in Andalusia grazie alla fondazione di un dominio aperto e tollerante ad opera di Abd al Rahman, un discendente della dinastia degli Omayyadi sfuggito al massacro della sua famiglia operato nel 750 dagli Abbassidi, la nuova dinastia che doveva detenere il potere in Oriente. Abd al Rahman, grazie a una non comune apertura culturale e religiosa, gettò le basi di una convivenza tra musulmani, ebrei e cristiani che resterà un modello ideale. REL35: 68.

⁹²⁰ ITA20: 439-453. REL26: 360-361.

⁹²¹ REL21: 377. REL23: 323-325; 334-335. REL25: 296. REL34: 66.

pratica il dialogo ecumenico per trovare vie e modi per realizzare l'unità della fede che è stata incrinata nel corso della storia per colpe comuni dei cristiani. Tutte le Chiese cristiane sono accomunate dal battesimo e dalla fede nei grandi misteri dell'unità, la trinità, la passione, la morte e la risurrezione di Gesù Cristo. Perciò, secondo il magistero, il cattolico considera i seguaci di queste Chiese cristiane, qualunque ne sia la denominazione, come fratelli nel Signore⁹²². REL08 afferma che il movimento ecumenico, pur rispettando le differenze dottrinali, storiche e istituzionali di ogni Chiesa, pone l'accento sul Dio trinitario e sull'unicità del messaggio di Cristo a cui tutte le Chiese si ispirano. Si ferma cioè sulle cose che uniscono, piuttosto che su quelle che dividono. A tal proposito anche REL29 e 35 riguardo all'ecumenismo affermano che negli ultimi quarant'anni le diverse Chiese hanno compiuto grandi sforzi per una maggiore comprensione reciproca, con la volontà di esaltare gli elementi che accomunano⁹²³.

REL21 sempre riguardo al tema del dialogo, afferma che, parlare di ecumenismo significa in realtà parlare di educazione della persona, intesa come educazione all'ascolto, alla diversità dell'altro, all'accettazione delle differenze; significa non lasciare che un diverso modo di intendere la stessa fede possa creare inimicizie. Per realizzare questa educazione vengono indicati alcuni passi. Il primo è quello della conoscenza delle diverse religioni, la loro storia, dottrina e prassi, senza precomprensioni di parte. Il secondo passo, consiste nell'individuazione degli aspetti comuni, formandosi alla convinzione che è più forte e importante ciò che unisce di ciò che divide i cristiani. Il terzo passo consiste nel riconoscere, nelle diversità, le ricchezze delle religioni⁹²⁴. Infatti, presupposto di ogni conoscenza vera è il dialogo, che non è un mezzo da utilizzare per ottenere scopi personali o utilitaristici, ma è una finalità educativa, in sé perseguita da ogni vero educatore. Attraverso il dialogo ogni credente e ogni comunità sono invitati a non chiudersi in se stessi, credendo di possedere tutta la verità. Il dialogo è il fulcro della collaborazione ecumenica perché non è soltanto uno scambio di idee, in qualche modo esso è sempre uno scambio di doni⁹²⁵. Sempre REL21, sottolinea che il dialogo ecumenico tecnico è riservato agli specialisti della disciplina e competenti in materia teologica, ma che allo stesso tempo il dialogo ecumenico può essere svolto da ciascuno al proprio livello, nelle situazioni esistenziali e sociali in cui si trova. L'importante è che chi vuole intraprendere un dialogo sia convinto e radicato nella propria fede, soprattutto nella vita. Questa conoscenza della propria identità religiosa e la prassi coerente che ne deriva sono i presupposti di qualsiasi dialogo che voglia essere fattivo. Agli studenti viene ricordato che allo stesso tempo, è necessario riconoscere e rispettare le convinzioni personali di colui che è in dialogo con noi e stabilire con lui un rapporto paritario. A partire da queste premesse lo scopo del dialogo ecumenico viene individuato nel saper "imparare ad approfondire il mistero di Dio, mediante il riconoscimento della disuguaglianza tra le diverse comunioni cristiane in materia di fede e di morale e a interrogarsi sulla fedel-

⁹²² REL32: 350. Rispetto al tema del dialogo come uno dei fondamenti della vera amicizia si vedano REL35: 102-104; P. ROSSANO, 2001, pp. 14-15; GIOVANNI PAOLO II, *Ut unum sint*, 1995, n. 18.

⁹²³ REL29: 323. REL35: 65.

⁹²⁴ REL21: 377.

⁹²⁵ REL21: 380.

tà al Vangelo per condurre i singoli e le varie comunità coinvolte a un cambiamento di mentalità e di comportamenti quotidiani⁹²⁶.

Sempre in REL21 riguardo ai frutti del dialogo si riferisce che coloro i quali riconoscono il patrimonio enorme che li unisce devono approdare a un impegno atto a costruire una nuova civiltà, anzitutto nella vita sociale e culturale, come ad esempio nello studio comune delle questioni sociali ed etiche, individuando i valori umani fondamentali da difendere, o i diritti da far rispettare; partecipare a iniziative volte a salvaguardare la creazione; impegnarsi per una società più giusta, per la pace, per una più equa distribuzione delle risorse; collaborare a livello sanitario, nella ricerca medica, negli interventi sulla salute delle popolazioni particolarmente esposte alle malattie⁹²⁷. In altri termini, agli studenti, viene fatto notare che solo una testimonianza credibile di unità tra cristiani può successivamente rivolgersi anche al dialogo con le altre religioni⁹²⁸.

REL17 riferisce che per la Chiesa cattolica un passo decisivo per la scelta ecumenica venne da Giovanni XXIII e dal concilio Vaticano II⁹²⁹. Lo stesso pontefice, infatti, invitava le Chiese a far proprio l'antico principio "unità in ciò che è necessario, libertà in ciò che è possibile, in tutto la carità"⁹³⁰. REL 19 sottolinea che le divisioni tra i cristiani vanno contro un aspetto caro a tutti: la volontà del Cristo. Ecco perché dall'inizio del secolo scorso è sorta in molti cristiani l'esigenza di promuovere ogni iniziativa capace di far superare le reciproche diffidenze e divisioni, per una nuova fase di dialogo in vista di un possibile riavvicinamento⁹³¹. Anche REL19 sottolinea i diversi scopi di questo movimento, fra cui, "superare le reciproche diffidenze; celebrare la comune fede; studiare le questioni su cui i cristiani sono ancora divisi, per esempio la struttura e la funzione della Chiesa; il rapporto tra sacra Scrittura, sacra tradizione e magistero della Chiesa affidato al papa e ai vescovi; il significato, il numero e la celebrazione dei sacramenti; il primato del vescovo di Roma in quanto successore dell'apostolo Pietro; la figura di Maria; il celibato dei sacerdoti; il divorzio e il confronto sulle questioni morali e sociali più urgenti"⁹³². Quello che viene individuato come obiettivo principe è comunque il ristabilimento della piena unità visibile di tutti i battezzati attraverso l'adesione a tutto il contenuto e a tutte le esigenze dell'eredità tramandata dagli apostoli⁹³³. Rispetto al tema specifico REL21 e REL 29 ribadiscono che per il Concilio Vaticano II, parlare di unità non significava convergere nell'uniformità di vedute e modi di vita, che la pluralità delle posizioni è ricchezza comune e che tutto questo patrimonio spirituale e liturgico, disciplinare e teo-

⁹²⁶ REL21: 381. REL35: 87.

⁹²⁷ REL21: 382-383.

⁹²⁸ REL21: 384.

⁹²⁹ REL14: 187. REL17: 64; 66. Cfr. Concilio Vaticano II, *Unitatis redintegratio*, 1964. M. K. GANDHI, 2006. M. L. KING, 1993; M. L. KING, 2002; A. CAPITINI, 1949; A. CAPITINI, 1956; A. CAPITINI, 1966; A. CAPITINI, 2009, p. 209; A. CAPITINI, 1969; Mt 5, 21-24.

⁹³⁰ REL08: 120.

⁹³¹ REL19: 308.

⁹³² REL19: 309.

⁹³³ REL19: 310-311. REL20: 74. REL21: 374. REL34: 67-68. Si vedano anche Concilio Vaticano II, *Unitatis redintegratio*, 1964. p. 1; Commissione teologia internazionale, 2000; J. M. TILLARD, 2000, pp. 32-33; Gv 17, 20-21.

logico, nelle diverse tradizioni, appartiene alla piena cattolicità e apostolicità della Chiesa⁹³⁴.

REL21 individua nella visita al Centro Ecumenico delle Chiese di Ginevra, di Paolo VI, del 1969, un segnale di apertura e volontà di collaborazione. Lo stesso vale per Giovanni Paolo II e i suoi numerosi viaggi nei Paesi in cui hanno avuto origine le divisioni della Chiesa. Ugualmente l'incontro di Assisi del 1986, durante la giornata mondiale di preghiera per la pace, in cui i cristiani delle varie Chiese e comunità ecclesiali hanno pregato insieme per la pace nel mondo⁹³⁵. Non va dimenticato, Benedetto XVI, che ha dato un importante contributo al dialogo. Si cita a titolo esemplificativo, il suo incontro nel gennaio 2006 con la delegazione dell'Alleanza Mondiale delle Chiese riformate guidata dal presidente rev. Clifton Kilpatrick. Si segnala, altresì, che parallelamente alle attività dei pontefici, sono continuati i dialoghi bilaterali, in particolare quello cattolico luterano che ha prodotto nel 1999 la "Dichiarazione congiunta tra cattolici e luterani sulla dottrina della giustificazione". A livello culturale vengono anche segnalati i contributi concreti delle varie commissioni di lavoro per la traduzione interconfessionale della Bibbia in lingua corrente⁹³⁶.

In ordine al cristianesimo e al dialogo con le altre religioni REL29 segnala che l'atteggiamento di attenzione e di rispetto verso le diverse religioni da parte del cristiano si deve caratterizzare nell'obbedienza alla specificità della buona novella e dell'amore di Dio verso tutte le creature⁹³⁷. REL05 rispetto al tema specifico del cattolicesimo e del dialogo interreligioso riporta il concetto che anche nelle altre religioni si possono trovare dei segni della verità rivelata da Cristo, come in un'opera in attesa di compimento. Infatti "la Chiesa cattolica nulla rigetta di quanto è vero e santo in queste religioni. Essa considera con sincero rispetto quei modi di agire e di vivere, quei precetti e quelle dottrine che, quantunque in molti punti differiscano da quanto essa stessa crede e propone, tuttavia non raramente riflettono un raggio di quella Verità che illumina tutti gli uomini"⁹³⁸. In questo senso il legame della Chiesa con le religioni non cristiane è anzitutto quello della comune origine e del comune fine del genere umano, infatti tutti i popoli costituiscono una sola comunità⁹³⁹. A riguardo

⁹³⁴ REL21: 379. REL25: 296. REL29: 297; 324; 356; 365-369. Si vedano anche *Ut unum sint*, 1995, nn. 89; 95. A riguardo REL 29 invita gli studenti a riflettere sul decreto conciliare *Unitatis redintegratio*, 1964, n. 1. Il Concilio Vaticano II, con tale decreto, ha ricordato che l'impegno per l'unità dei cristiani è essenziale ed è un obiettivo irrinunciabile per la Chiesa cattolica *Charta Ecumenica*, firmata a Strasburgo il 22 aprile 2000. A riguardo cfr. anche CEI, 1995, nn. 927-928; GIOVANNI PAOLO II, *Dominum et vivificantem*, 1986, n. 39.

⁹³⁵ REL34: 71. Si veda anche GIOVANNI PAOLO II, 2004, pp. 7791-7800; E. DREWERMANN, 2002, pp. 223- 225; 234.

⁹³⁶ REL21: 378. REL26: 555-560. REL27: 5. Rilevante nel cammino del dialogo tra cattolici e luterani, la firma della Dichiarazione congiunta sulla Dottrina della giustificazione, avvenuta ad Asburgo il 31 ottobre 1999. Cfr. S. KESHAVJEE, 2000.

⁹³⁷ REL29: 138.

⁹³⁸ REL05: 58. REL19: 302-307. REL34: 69. Si vedano anche Concilio Vaticano II, *Nostra aetate*, n. 2, Concilio Vaticano II, 1965, n. 2. A riguardo REL35 riferisce che "la Chiesa cattolica riconosce nelle altre religioni la ricerca, ancora nelle ombre e nelle immagini, di un Dio ignoto ma vicino, poiché è Lui che dà vita e respiro ad ogni cosa, [...] e vuole che tutti gli uomini siano salvi. Pertanto la Chiesa considera tutto ciò che di buono e di vero si trova nelle religioni come una preparazione al Vangelo, e come dato da colui che illumina ogni uomo, affinché abbia finalmente la vita" Cfr. Concilio Vaticano II, *Lumen Gentium*, 1964, n. 16C, C843. Cfr. anche C.M. MARTINI, 1990; R. LAURITA, 1997, p. 2.

⁹³⁹ REL19: 303. Cfr. Concilio Vaticano II, *Nostra Aetate*, 1965, n. 1.

REL31 sottolinea che lo stesso diritto alla libertà religiosa in rapporto al tema del dialogo non assume per l'uomo religioso i tratti deboli della tolleranza, figlia di un indifferentismo religioso, ma si fonda sull'immagine di Dio impressa nella natura di ogni uomo.

Anche REL29 e 34 ricordano agli studenti che l'atteggiamento di dialogo presuppone una predisposizione che va oltre la tolleranza: intesa come abbiamo visto come una sorta di accettazione passiva, ma essere tolleranti è importante per poter progredire nell'incontro con l'altro. Infatti, secondo gli autori, un atteggiamento tollerante è il primo gradino da cui parte la via verso il dialogo ecumenico, in cui le religioni simili cercano di integrarsi a livello organizzativo e formale, per arrivare al gradino più elevato, quello del dialogo interreligioso nel quale ciascuna religione coopera e si rapporta con tutte le altre. In questo senso il dialogo interreligioso è necessario in vista dei problemi e dei bisogni che riguardano l'umanità, per chiarire il senso della vita e per promuovere un'azione in vista della pace e della giustizia nel mondo. Viene specificato tuttavia che rendersi disponibili al dialogo non è così semplice: presuppone apertura e accettazione di coloro che hanno una mentalità e delle abitudini spesso molto diverse dalle nostre, a volte addirittura in conflitto con le nostre regole sociali⁹⁴⁰. REL29 e 32 riportano una riflessione sulla comprensione e sul rispetto in rapporto al dialogo e di come l'incontro tra culture e religioni diverse non è mai facile: non lo è oggi ma non lo è stato neppure nei secoli passati. Gli studenti vengono invitati a ripercorrere la storia, e ad accorgersi del fatto che, ogni qualvolta le civiltà, le culture e le religioni diverse si sono dovute confrontare, gli ostacoli e le difficoltà sono stati molteplici, che non esiste una cultura o una religione vincente sulle altre e che l'esito di quella che inizialmente sembra una difficoltà può diventare in seguito un'opportunità⁹⁴¹.

REL31 riferisce che in questo senso, il dialogo interreligioso è un dialogo tra persone libere, in quanto chiamate a cercare la verità sui misteri più profondi della vita, secondo il tipo di percorso e di cammino che ogni tradizione culturale e religiosa avrà saputo individuare. Il concetto stesso di dialogo, se collocato in un'ottica religiosa, assume un significato ulteriore rispetto a quello, che ordinariamente gli si attribuisce in rapporto alle dinamiche della comunicazione interpersonale⁹⁴². A riguar-

⁹⁴⁰ REL29: 422-430. REL34: 2.

⁹⁴¹ REL29: 433-434. REL32: 349-351. REL16: 25. REL29: 437. REL31: 5. REL34: 70. Si veda anche Concilio Vaticano II, 1965, nn. 2-4. REL 31 riferisce che tale concetto viene riaffermato anche nel Decreto conciliare sull'attività missionaria della Chiesa *Ad Gentes divinitus*, 1965, n. 13, in cui l'appello, è rivolto in modo diretto ai missionari cristiani. La chiesa proibisce severamente di costringere o di indurre e attirare alcuno con inopportuni raggiri ad abbracciare la fede, allo stesso modo rivendica energicamente il diritto che nessuno con ingiuste vessazioni dalla fede stessa sia distolto. Di analogo tenore sono alcune affermazioni della *Gaudium et Spes*, 1965, n. 21, che, riguardo alla dignità umana, rivendica in favore dei credenti una effettiva libertà. A riguardo viene riportato anche il pensiero di Benedetto XVI che afferma: "in questo senso, la religione è una forza positiva e propulsiva per la costruzione della società civile e politica. Come negare il contributo delle grandi religioni del mondo allo sviluppo della civiltà?". Si veda BENEDETTO XVI, 2011, p. 7. E ancora sempre di Benedetto XVI che afferma "quando i credenti dialogano, cercano di conoscersi e di arricchirsi gli uni gli altri con il rispettivo patrimonio spirituale, nel rispetto della libertà di ciascuno, al fine di considerare ciò che essi possono fare insieme per il bene della società. Il dialogo interreligioso non ha come scopo la conversione dell'altro, benché sovente la favorisca". Cfr. BENEDETTO XVI, 2007.

⁹⁴² REL31: 5. Cfr. Consiglio per il dialogo interreligioso, 1991, n. 91.

do anche REL05 e 35 ricordano che il dialogo interreligioso non può essere autentico se ciascuno non resta fedele alla propria identità di fede⁹⁴³. In altri termini solo riconoscendo ad ogni religione la propria identità si rispettano coloro che in quel complesso di credenze, culti, pratiche, regole di vita s'identificano⁹⁴⁴. Nello specifico tre sono gli atteggiamenti che vengono suggeriti: "il dovere dell'identità: avere un'identità spirituale, legato al problema dell'ignoranza in materia religiosa; il coraggio dell'alterità: gli altri credenti possono arricchirmi e la franchezza delle nostre intenzioni, testimoniando, proponendo, ma anche evitando gli eccessi del proselitismo⁹⁴⁵. Si specifica, altresì, che il dialogo interreligioso fa parte della missione evangelizzatrice della Chiesa. I manuali insistono sul fatto che esso è reso necessario dal profondo rispetto per tutto ciò che lo Spirito nell'uomo ha operato e si fonda sulla speranza e la carità. In questo senso le religioni, altre rispetto al cristianesimo, costituiscono una sfida positiva per la Chiesa: la stimolano sia a scoprire e a riconoscere i segni della presenza del Cristo e dell'azione dello Spirito, sia ad approfondire la propria identità e a testimoniare l'integrità della Rivelazione, di cui è depositaria per il bene di tutti⁹⁴⁶. A riguardo vengono riportate le parole di Giovanni Paolo II, quando afferma che, "il dialogo può assumere molteplici forme ed espressioni: dagli scambi tra esperti delle tradizioni religiose o rappresentanti ufficiali di esse, alla collaborazione per lo sviluppo e la salvaguardia dei valori religiosi; dalla comunicazione delle rispettive esperienze spirituali al cosiddetto, dialogo di vita, per cui i credenti delle diverse religioni testimoniano gli uni agli altri, nell'esistenza quotidiana, i propri valori umani e spirituali e si aiutano reciprocamente a viverli per edificare una società più giusta e fraterna"⁹⁴⁷. Sempre sullo specifico tema anche Benedetto XVI, afferma che "l'universalità dell'esperienza umana, che trascende ogni confine geografico e ogni limite culturale, rende possibile ai seguaci delle religioni di impegnarsi nel dialogo per affrontare il mistero delle gioie e delle sofferenze della vita [...] potremmo affermare che tutte le religioni mirano a penetrare il profondo significato dell'esistenza umana, riconducendolo ad una origine o principio esterno ad essa"⁹⁴⁸.

Ancora, rispetto al cristianesimo e al dialogo, REL35 riferisce che il cristianesimo ha ripreso la tradizione filosofica del dialogo, utilizzandolo per le proprie necessità. Si trovano, infatti, dialoghi in difesa della dottrina del cristianesimo contro interlocutori giudei o pagani che spesso, alla fine del dialogo, si lasciano convertire alla nuova fede. Si tratta di una situazione che non corrisponde alla realtà, ma serve, in

⁹⁴³ REL18: 162; 202. REL29 riguardo al tema del dialogo riferisce che esso "non può essere fondato sull'indifferentismo religioso, [e che i credenti hanno] il dovere di svilupparlo offrendo la testimonianza piena della speranza che è in noi. [Non si deve quindi aver paura che il dialogo] possa costituire un'offesa all'altrui identità ciò che è invece annuncio gioioso di un dono che è per tutti, e che va a tutti proposto con il più grande rispetto della libertà di ciascuno. REL29: 523. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Novo millennio ineunte*, 2001, nn. 55-56. I. SANNA, 2006, p. 51. Si vedano anche Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 2004, p. 149; C.M. MARTINI, 1989, p. 20; Gv 3,16.

⁹⁴⁴ REL18: 227. REL19: 47. REL21: 389. Riguardo al tema del rifiuto del compromesso nell'ambito dell'identità religiosa vedi REL35: 95. Cfr anche G. BENZI, 2002, pp. 247ss.

⁹⁴⁵ REL05: 58. REL35: 196.

⁹⁴⁶ REL32: 352.

⁹⁴⁷ REL32: 352. Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris Missio*, 1990.

⁹⁴⁸ REL32: 350-353. BENEDETTO XVI, 2008.

una condizione di convivenza tra fedi diverse, a rinforzare l'identità della propria fede, messa in discussione dal confronto con concezioni e pratiche religiose diverse⁹⁴⁹.

In termini più specifici REL21 rispetto al tema del rapporto tra Cristianesimo e le altre religioni, ricorda che da sempre la religione cristiana ha dovuto con fatica confrontarsi con la religione greco romana, con l'Islam, le religioni orientali e oggi con i nuovi movimenti religiosi. I cristiani del passato hanno affrontato il problema dell'esistenza delle altre religioni ricorrendo anzitutto all'esperienza biblica e all'insegnamento dei Padri della Chiesa. Anche oggi si auspica un ritorno a queste fonti⁹⁵⁰. REL 02, 07, 12 e 14 si soffermano, maggiormente, sul rapporto tra ebrei e cristianesimo. Essendo quest'ultima una religione che deriva direttamente dall'ebraismo, il dialogo, è stato difficile e problematico sin dall'inizio. La svolta del rapporto tra Chiesa cattolica ed ebrei venne individuata, con Giovanni XXIII, che di sua iniziativa intervenne sul testo liturgico del venerdì santo, abolendo dalla preghiera l'invocazione "perfidi giudei" che veniva ripresa anche in occasione del battesimo degli ebrei convertiti. Nel merito si specifica, altresì, che in vista della preparazione del Concilio, Giovanni XXIII affidò al cardinale Bea l'incarico di preparare la bozza per una dichiarazione sui rapporti tra Chiesa e popolo ebraico⁹⁵¹.

Sempre riguardo all'ambito dell'ebraismo in rapporto al dialogo interreligioso, REL05, ricorda i dieci punti fissati dalla conferenza di Welsberg, nel 1946 con riferimento particolare al dialogo fra ebrei, cattolici e protestanti. Viene ricordato a tal proposito, che Gesù Cristo è nato da una madre ebrea della stirpe di Davide e del popolo d'Israele e che il suo amore eterno e il suo perdono abbracciano il suo popolo e il mondo intero; che i primi discepoli, gli apostoli e i primi martiri erano ebrei; che il precetto fondamentale del cristianesimo, quello dell'amore di Dio, promulgato già nell'Antico Testamento e confermato da Gesù, obbliga i cristiani e gli ebrei a relazioni umane senza eccezione. Si dichiara, altresì, di evitare di abbassare l'ebraismo biblico o post biblico nell'intento di esaltarlo; evitare di usare la parola "giudei" nel senso esclusivo di "nemici di Gesù", o la locuzione "nemici di Gesù" per designare l'intero popolo ebraico. Evitare di presentare la passione di Cristo in modo semplicistico facendo ricadere la colpa su tutti gli ebrei o solo sugli ebrei⁹⁵². Ancora, rispetto al dialogo e al ruolo del credente va esplicitato che quest'ultimo è colui che nelle diatribe deve dare testimonianza concreta della propria fede e del suo modo di vivere. Nel dialogo egli sperimenta l'opportunità di scoprire i valori spirituali del suo interlocutore e trova occasione di presentargli in concreto che cosa significhi vivere e pensare da cristiano⁹⁵³.

⁹⁴⁹ REL35: 85.

⁹⁵⁰ REL21: 390. REL21 segnala agli studenti che nel XX secolo la Chiesa cattolica ha affrontato sistematicamente il problema delle religioni non cristiane, a partite dalla dichiarazione *Nostra Aetate* del Concilio Vaticano II fino alla Dichiarazione *Dominus Iesus* della Congregazione per la Dottrina della fede, del 2000. REL21: 390.

⁹⁵¹ REL02: 64. REL05: 22-24. REL07: 40. REL12: 57. REL14: 185-186. A riguardo REL14 ricorda anche l'impegno di Giovanni Paolo II, in particolar modo la sua visita nella sinagoga di Roma, il 13 aprile 1986. Si vedano anche Z. SARDARA - Z. ABRASA - A. MALIK,, 1995, p. 128; *Catechismo della Chiesa cattolica*, nn. 839, 840; Concilio Vaticano II, *Lumen Gentium*, 1964, n. 16.

⁹⁵² REL05: 21.

⁹⁵³ REL32: 350. Si vedano anche P. ROSSANO, 2001, pp. 14-15; GIOVANNI PAOLO II, *Ut unum sint*, 1995, n. 18.

REL05 porta all'attenzione anche il decalogo del dialogo scritto da Raimo Annika, grande studioso delle religioni e sostenitore del dialogo interreligioso. Interessanti i suoi riferimenti sul fatto che "l'altro esiste per ciascuno di noi, che non mi deve chiedere il permesso di esistere, che non è oggetto di conquista, di conversione, di studi: è (s)oggetto con diritti propri, con lo stesso diritto di interpellarmi, di interrogarmi, che ho io"⁹⁵⁴. L'autore a partire dal fatto che l'altro deve essere pensato anche come un sistema religioso e culturale, definisce la relazione del dialogo come "un principio etico supremo che spinge l'uomo non soltanto a domandare, ma a lasciarsi anche interpellare"⁹⁵⁵. Interessante notare come in questo senso l'etica scaturirebbe dal dialogo religioso e allo stesso tempo ne sarebbe la sua causa.

REL07 individua nella Bibbia, come libro sapienziale e di cultura, un punto di incontro privilegiato per il dialogo tra le religioni, particolarmente in ordine a tre fattori. Il primo riguarda il fatto che essa si presenta come una serie di testi sorti all'interno di una determinata civiltà di cui recepisce in parte, usi, costumi, mentalità e linguaggi e di cui, in una certa misura, condivide gli scambi con le civiltà circostanti. Secondariamente perché si tratta di un libro che contiene a più riprese una serie di visioni relative all'esistenza di una pluralità di popoli, civiltà e culture. Infine, perché guardando in particolare alla Bibbia cristiana formata da Antico e Nuovo Testamento, si deve prendere atto che essa è formata da un insieme di tradizioni e testi diventati libro anche in virtù di una serie di operazioni squisitamente culturali, prima fra tutte quella, importantissima, della traduzione degli scritti anticotestamentari dall'ebraico al greco. REL07 a partire da queste considerazioni respinge la posizione di chi ritiene che occuparsi di Bibbia a scapito di altri testi religiosi, rappresenti una posizione monoculturale ed eurocentrica. Sempre secondo gli autori, infatti, non c'è probabilmente miglior approccio alla diversità religiosa e culturale che riflettere sulle pagine della Scrittura⁹⁵⁶.

Molti manuali affermano che non è possibile definire che ruolo avranno le religioni nella convivenza pacifica tra i popoli, poiché le variabili che intervengono non sono solo di ordine religioso, ma come si è visto anche culturali e politiche. L'unico aspetto che agli studenti viene riportato come certo, e comunque ovviamente non assoluto, è l'importanza di favorire un clima che renda possibile un'educazione all'ascolto e al rispetto dell'altro come anche all'accettazione della propria e altrui identità⁹⁵⁷.

REL 33 e 34 pongono altresì all'attenzione il fatto che al dialogo possono essere associati dei rischi, come per esempio la mentalità diffusa che tende a livellare le varie esperienze religiose, riconoscendo loro una generica validità esistenziale, ma in un quadro di indifferenza dottrinale. Anche se tale considerazione, può apparire, agli studenti, positiva perché tollerante nei confronti di ogni religione, di fatto rischia di annullare le differenze sia teologiche sia pratiche e sociali e far scivolare nel relativismo religioso. Come è già stato fatto notare, infatti, ogni religione ha un proprio contenuto, un credo di base elaborato da un fondatore o dai seguaci nel corso dei secoli. Ha un culto, una ritualità ricca di segni e simboli che spesso cadenzano il rit-

⁹⁵⁴ REL05: 58.

⁹⁵⁵ REL05: 59.

⁹⁵⁶ REL07: 41-42. Cfr. Piero Stefani, studioso della Bibbia e dell'ebraismo, in *Avvenire*, 25 novembre 1997.

⁹⁵⁷ REL12: 41-44; 64-68. REL13; 64-65. REL14; 182-184. ITA20: 392-402. Si vedano anche BEDOUELLE, 2001, p. 277; R. CIAVOLA, 2003, p. 15.

mo della vita medievale e collettiva. Infine, ha una comunità di credenti o un gruppo di seguaci che agiscono secondo quanto il credo propone, il culto celebra, la prassi comunitaria insegna. Gli autori sottolineano pertanto, che se è vero che tra le varie religioni vi sono profonde somiglianze o analogie vi sono, anche, molte e importanti differenze che vengono chiamate specificità. In altri termini, se si vuole rispettare le esperienze religiose si deve essere in grado di evidenziare e distinguere le differenze⁹⁵⁸. REL 19, 24 e 35, a riguardo, riferiscono che l'annullamento delle differenze, anche feconde, tra le religioni non aiuta il dialogo. Questa sorta di religiosità indifferenziata basata su simboli che hanno un valore antropologico prima ancora che religioso, si presenta piuttosto come l'onda lunga dello spiritualismo frutto di una religione fai da te, una sorta di fusione fatta in laboratorio e a freddo fra motivi e concezioni religiose differenti⁹⁵⁹.

Sul tema del dialogo come utopia o risorsa REL05 riporta il pensiero di Jean Luois Taurano che ricorda da un lato la necessità del confronto tra credenti delle diverse religioni, dall'altro i rischi e le potenzialità insite nel dialogo⁹⁶⁰. Rispetto al tema del dialogo fra credenti REL27 e 05 riferiscono che le religioni, storicamente, hanno fornito all'umanità i fondamenti per organizzare e per capire il mondo e definire i principi morali. Anche REL11 riflettendo su che tipo di dialogo vivono le religioni, afferma che "il ruolo delle religioni non può essere quello di fomentare l'odio e la violenza, ma del dialogo tra loro, in modo sempre più forte e coerente, per trovare motivi di unione e non di contrapposizione"⁹⁶¹. Infatti, solo un dialogo schietto e sincero tra le varie tradizioni religiose potrà disinnescare motivi di frizione e richiamare alla postura dell'educazione, al dialogo, all'ascolto e al rispetto dell'altro, come anche all'accettazione della propria e altrui identità.

A partire dalla considerazione che il dialogo interreligioso non è una novità, ma che anche in passato vi sono stati pensatori illuminati che hanno dedicato attenzione al tema delle religioni, REL11 distingue tre forme di dialogo. Il primo è quello del dialogo sul piano teorico, cioè sul credo e sulle impostazioni dottrinali, esso risulta essere difficile perché tocca l'identità di ogni singola religione. Il secondo è il dialogo che abbraccia il piano dell'esperienza, più semplice, ma per questo non meno importante di quello teorico perché riguarda la dimensione spirituale del singolo credente, un dialogo che si fa ascolto comune. L'ultimo citato è quello del dialogo sul piano pratico basato su obiettivi comuni come la pace, la lotta nei confronti della povertà e delle ingiustizie⁹⁶². Attraverso queste specificazioni, quello che viene fatto notare, è

⁹⁵⁸ REL29: 437. REL34: 19. REL35: 88-89. Sul tema delle conseguenze del dialogo interreligioso cfr. anche GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris Missio*, 1990.

⁹⁵⁹ REL19: 343-345. REL24: 82-84. REL35: 184. REL35 ricorda lo studioso Massimo INTROVIGNE, che afferma come "questo credere senza appartenere, che è di per sé sincretistico, è la religione di maggioranza relativa nell'Unione Europea e coinvolge più del 50% delle persone". REL35: 184. Si vedano anche M. POMPONI, 2000, p. 55; C.H. DOHMEN, 2002, p. 173; "Islam", in *Enciclopedia delle religioni*, 1997.

⁹⁶⁰ REL05: 56. Infatti, Taurano afferma che "nel mondo complesso che abbiamo costruito, tutto si coniuga al plurale, comprese la cultura e la religione. Dopo la fine dell'unanimità culturale, la messa in quarantena del religioso, l'indebolimento dei modelli, ecco che la religione è divenuta in pochi anni un elemento imprescindibile della vita politica, economica e sociale. Ci si domanda perfino se non sia conveniente insegnare il fatto religioso a scuola". REL05: 57. Cfr. J. L. TAU-RANO, 2011, n. 3, pp. 69-71.

⁹⁶¹ REL11: 95.

⁹⁶² REL11: 95.

che il dialogo fra le diverse esperienze di fede non può prescindere dalla centralità della persona. Nel senso che qualsiasi possa essere l'appartenenza religiosa il confronto è comunque fra persone che hanno uguale dignità. Se si accetta questo presupposto, esso va conservato e considerato in ogni momento della riflessione e del dialogo. Gli autori dei manuali, anche in questo caso, riguardo alle trasformazioni del dialogo sul piano culturale e religioso che avvengono sul territorio, indicano la scuola come protagonista. Si sottolinea a riguardo che le famiglie dei migranti portando i propri figli nella scuola italiana conferiscono esperienze, importanti sul piano educativo e sul piano dell'appartenenza. Nel caso di quella religiosa, ad esempio, diventa strategica sul piano delle relazioni proprio perché contiene elementi nuovi che vanno ad arricchire il contesto scolastico. Secondo i manuali all'ambito scolastico spetta un compito importante sul piano del dialogo, quello cioè di esplorare e condividere le soggettività e i vissuti degli studenti i cui riferimenti religiosi e non religiosi, sono vari e diversi. Va pertanto compreso come questi riferimenti influiscano sui comportamenti quotidiani, dalle festività religiose al rapporto con il cibo, dalla cura dell'igiene e del corpo, alla concezione del tempo libero. Sempre in tema di dialogo religioso, gli autori sottolineano come le prassi di vita sono intrecciate con il credo religioso e che questo non è prerogativa solo di alcune fedi. Si riportano a riguardo alcuni esempi della società italiana, come il distribuire pesce nelle mense scolastiche statali il venerdì o la chiusura degli uffici pubblici in occasione delle festività patronali. REL34 afferma a riguardo che affrontare il tema del dialogo nella scuola e negli altri contesti educativi, se da una parte significa porre attenzione all'esistenza del pluralismo religioso in termini storico sociali, più che dottrinali, dall'altra dovrebbe ancorarsi sempre più alle esperienze degli individui che le vivono e che spesso d'altro canto, senza voler incorrere nell'accusa di relativismo, proprio nella quotidianità danno interpretazioni diverse di uno stesso credo⁹⁶³.

In conclusione si porta all'attenzione che alcuni manuali, sempre riguardo al tema del dialogo e dell'apertura reciproca tra religioni, riportano alcune importanti riflessioni del teologo Hans Küng sul fatto che non ci potrà essere "alcun nuovo ordine mondiale senza un ethos mondiale; che non ci sarà alcun ordine mondiale senza una pace tra i popoli; e non ci sarà pace tra le religioni senza un dialogo tra di loro. Una volta stabilito questo dialogo, si può creare la pace religiosa, base per la pace politica. La pace politica è assicurata soltanto da un ethos di riferimento comune, fondato sulle tradizioni religiose dell'umanità. Questo ethos è il minimo necessario di valori umani comuni, norme e comportamenti fondamentali, o meglio ancora è il consenso basilare nei confronti di valori vincolanti, norme obbligatorie e comportamenti essenziali, affermati da tutte le religioni, a prescindere dalle loro differenze dogmatiche, e fatti propri da tutte le persone, anche quelle non religiose. Scavando sotto le diversità religiose si scopre l'essere umano che testimonia la presenza di uno stesso ethos fondamentale⁹⁶⁴. In altri termini, per garantire un autentico dialogo e la sopravvivenza di tutti e ciascuno c'è bisogno di un consenso sui valori e comportamenti irrinunciabili.

⁹⁶³ REL34: 81-84. Cfr. anche T. MICHEL, 2003, pp. 151-153.

⁹⁶⁴ REL02: 156-157. REL04: 163. REL05: 54. REL19: 47. REL27: 76. REL29: 351; 472. REL34: 100. Si veda anche S. VIVEKANANDA, 2003, pp. 108-109.

8.6 Conclusioni

Nel presente capitolo si è cercato di realizzare il quarto obiettivo specifico che concerne l'analisi del ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose nei manuali scolastici delle scuole professionali di Stato della provincia di Brescia. Questo obiettivo ha avuto come *focus* l'esame dei contenuti dei manuali scolastici di storia, italiano, scienze dell'alimentazione, religione cattolica, geografia, educazione civica, cittadinanza, costituzione e l'analisi dei riferimenti - conoscenze, competenze e saperi - relativi alla diversità religiosa e alle credenze non religiose.

Per poter analizzare in termini opportuni i testi, è stata elaborata una griglia che avesse una prospettiva di sguardo complessivo, adattabile a tutti i manuali annoverati nella ricerca, con una intenzione di attenzione specifica sull'uso degli aspetti strutturali, che possono diventare effettivi elementi di qualità, di interpretazione critica, di adesione solo formale o davvero sostanziale alle più recenti acquisizioni nel campo della didattica. Non si è trattato di valutare la maggiore o minore completezza di un testo tra gli altri, né di individuare il migliore, né tanto meno di effettuare una analisi critica esaustiva di tutti gli aspetti epistemologici, didattici e metodologici che possono essere evidenziati in un percorso di studio attraverso un manuale scolastico.

Per facilitare la lettura e la comprensione della restituzione dell'analisi dei manuali scolastici, qui proposta, la comparazione seguirà la suddivisione delle tre parti essenziali della griglia: una prima dove vengono confrontate le strutture testuali dei diversi manuali, una seconda, in cui vengono analizzate le differenti impostazioni metodologiche, e infine una terza, nella quale si comparano i dati ottenuti attraverso l'analisi qualitativa dei documenti.

8.6.1 Esiti della ricerca: analisi quantitativa dei manuali scolastici riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose

La prima sezione della griglia, quella degli strumenti di analisi quantitativa ha raccolto una serie di informazioni relative alla caratterizzazione editoriale di ciascun testo. Anche attraverso questi dati, apparentemente poco significativi, si è potuto rilevare alcuni aspetti di un certo interesse, quali il superamento ormai generalizzato di titoli che facciano riferimento al percorso lineare e di progressivo sviluppo dell'uomo e della società o le ricorrenti citazioni al contesto europeo e mondiale. Nel complesso sono stati individuati 111 manuali, 35 di religione, 29 di italiano ed educazione civica, 25 di storia, 8 di geografia turistica, 8 di diritto ed economia e 5 di scienze dell'alimentazione. Si sono lette nel complesso 34901 pagine andando ad individuare e trascrivere le parti di interesse. Al termine dell'analisi il numero delle pagine, trascritte su file di word, che a vario titolo potevano essere ricondotte al tema della diversità religiosa e credenze non religiose è stato individuato in 3184. Si è constatato, quindi, che il 9% del totale delle cartelle dei manuali è dedicata agli argomenti oggetto di questa ricerca. Il termine percentuale è indicativo poiché le battute contenute nel file di word non corrispondono a quelle della pagina del manuale. Chi scrive avrebbe voluto fare un calcolo statistico attendibile, calcolando la media delle battute della pagina dei testi. Purtroppo però il significativo numero dei documenti non ha permesso di realizzare l'ambizioso obiettivo. Ciò che si è potuto definire, a riguardo,

è la formattazione delle 3184 pagine. Come si può notare dalla tabella 73, di pagina 210 la trascrizione delle partizioni dei testi utili all'indagine ha assunto un *layout* di pagina con margine inferiore 1,7 superiore 1,7 destro 1,7 sinistro 1,7 e rilegatura sinistra 0,5. Il tipo del carattere Garamond, la dimensione 11, il paragrafo con allineamento giustificato e interlinea singola per un totale di 1.373.147 parole, 7.499.836 caratteri (spazi esclusi), 8.841.744 caratteri (spazi inclusi), 43.747 paragrafi e 134.574 righe.

Delle 3185 pagine riservate ai temi della diversità religiosa e delle credenze non religiose, il 56% lo si è rilevato nei manuali di religione cattolica, il 15% in quelli di storia, il 14% in quelli di italiano ed educazione civica, il 7% in quelli di geografia e il 4% in quelli di scienze dell'alimentazione e diritto ed economia.

Il primo aspetto preso in considerazione nell'analisi dei manuali è stato quindi quello materiale. Come si può notare dai dati rielaborati ed esposti nella tabella 75 di pagina 211, la media generale delle pagine dei manuali analizzati è di 352, si va da un massimo di 592 pagine dei manuali di italiano, a un minimo di 188 per quelli di educazione civica, cittadinanza e costituzione. Pochi testi cercano di alleggerire il peso per gli allievi suddividendo la materia annuale in più tomi. Il costo medio dei volumi è di euro 20, i manuali più costosi sono quelli di geografia, italiano e scienze dell'alimentazione con 23 euro, quelli più convenienti invece di religione con 16 euro.

La mole notevole dei manuali è dovuta soprattutto a una struttura molto complessa, e al carattere ipertestuale che tutti i manuali hanno assunto. Accanto alla parte narrativa espositiva, che presenta essa stessa una forte articolazione in moduli, unità di apprendimento, capitoli e paragrafi, si trovano infatti apparati integrativi e operativi, cui è affidato il compito rispettivamente di approfondire e problematizzare gli argomenti, e di verificare l'acquisizione delle conoscenze e comprensione. Lo schema comune della struttura dei manuali è così disposto: introduzioni e sintesi all'inizio e alla fine dei moduli o delle unità di apprendimento; schede e dossier; rubriche di vario genere; glossari, riflessioni su personaggi o temi particolari e antologie di documenti. È a queste parti che sono affidate molto spesso tanto la problematizzazione, quanto la tematizzazione, mentre la parte "principale" mantiene un carattere per lo più narrativo ed espositivo. Le parti operative, spesso impropriamente denominate "laboratori", comprendono prove strutturate di verifica delle conoscenze, questionari vero falso, a risposte multiple, esercizi di completamento, costruzione di cronologie o tabelle e molto spesso esercizi di verifica degli apprendimenti. Si tratta quindi di testi densi, caratterizzati da grafica e illustrazioni ricche e talvolta accompagnati anche da supporti multimediali.

Gli esiti della ricerca sull'analisi quantitativa dei manuali hanno evidenziato un utilizzo significativo della voce "religione", il 32% del totale delle voci analizzate si riferisce a questa area tematica. Seguono al 19% il "cristianesimo", e la "religione cattolica". Al 6% si trova il richiamo all'"islam", ai "diritti umani" e al contenitore concettuale "diversità". Segue l'"ebraismo", con il 4%, e al 3% il "buddhismo" e "verità". Un esiguo utilizzo, con solo il 2% è riferito alla voce "identità", "conflitti" e "tolleranza". Al "fondamentalismo" e "integralismo" rispettivamente 2 e 65 rilevamenti. 1% alla voce "laicità" e alla macro area "interreligioso", 56 utilizzi a "cooperazione" ad ogni livello, 54 al "confucianesimo", 7 allo "scintoismo" e 46 all'"intercultura". In ordine ai criteri delle aree tematiche prevalenti per l'oggetto della ricerca si segnala un 3% in riferimento all'area tematica delle "Credenze non reli-

giose” e un esiguo ruolo, alle voci “Diversità religiosa” e “Diversità culturale”, che ottengono rispettivamente 27 e 31 rilevazioni.

8.6.2 Esiti della ricerca: analisi metodologica dei manuali scolastici riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle credenze non religiose

Nella sezione dedicata all'analisi dell'impostazione metodologica del testo si è cercato di effettuare una ricognizione delle tendenze editoriali in atto. Lo scopo non è dunque quello di emettere giudizi di valore, ma di fornire alcune utili indicazioni, come si è più volte detto, rispetto al ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei manuali. Tutto ciò nella piena consapevolezza che il manuale “perfetto” non esiste, e che resta fondamentale l'opera di mediazione dell'insegnante. È stata considerata non più solo la presenza di alcuni elementi nelle pagine dei manuali, ma la qualità, nel senso della loro effettiva corretta funzionalità nel percorso di insegnamento e apprendimento. Nello specifico, sui tipi di testo, difficili da definire in modo preciso rispetto alle diverse funzioni linguistico comunicative, ho cercato di rilevare la prevalenza di uno solo o di più tipi di testo, sia per riconoscere l'importanza delle diverse potenzialità stilistiche nella scrittura degli argomenti riferiti alla diversità religiosa, sia per sottolineare la capacità di un testo di sollecitare problematizzazioni o al contrario di presentare solo dati definitivi. Le immagini poi, molto ricche e differenziate nella maggior parte dei manuali analizzati, ha messo in evidenza quanto è diffuso l'impiego a livello comunicativo. Non va scordato infatti che i manuali sono destinati agli studenti delle scuole professionali, per cui sembra avere la meglio il ruolo dell'immagine su quello di una vera e propria documentazione scritta. La qualità della riproduzione è sempre buona, specie di quella fotografica, che presenta in molti casi dei particolari con la relativa spiegazione nelle didascalie di datazioni, nelle collocazioni archivistiche, nei luoghi di riferimento e nel tipo di immagine, come ad esempio se si tratta di un manifesto, volantino o fotogramma di film. Per quanto concerne l'aspetto delle carte geografiche e storiche si può affermare che non sono spesso utilizzate, soprattutto per quel che riguarda importanti aspetti di contemporaneità. Quelle che vengono presentate, ad esclusione di qualche eccezione, sono però aggiornate e generalizzate per collocazione territoriale rispetto agli argomenti trattati e alla chiara prospettiva mondiale. I documenti iconografici presenti nei manuali di religione sono corretti dal punto di vista delle riproduzioni delle opere d'arte e delle fotografie, in essi sono presenti le indicazioni relative all'origine e alla provenienza archivistica, non viene però segnalato quando di un'immagine si cita un particolare e non l'intero. La stessa cosa invece non la si può dire per i manuali di diritto, economia, storia, geografia e scienze dell'alimentazione. Questo rappresenta un'indubbia manchevolezza, sia da un punto di vista storiografico, sia da quello didattico. Nell'insieme però l'analisi rispecchia una realtà che stima in modo positivo i documenti non scritti. La stessa sensibilità non la si registra nei confronti dell'uso delle carte geografiche, storiche e tematiche, in particolare dei planisferi. Analogamente circoscritto è l'apporto di grafici e tabelle per tutti i manuali, ad eccezione per i testi di diritto ed economia che mostrano la creazione di illustrazioni proprie degli ambiti tecnici.

Di particolare importanza sono le proposte attinenti ai materiali operativi di supporto per alcuni manuali di religione e geografia, come le integrazioni date dalle proposte laboratoriali, soprattutto individuali, ma anche collettive. Le attività laboratoriali hanno il merito di includere proposte di lettura, analisi e confronto di fonti diverse, con indicazioni per esaminarle nei luoghi di conservazione o anche con istruzioni e criteri per utilizzare nel modo migliore le informazioni sulla rete informatica. La loro ricchezza e diffusa presenza fornisce una corrispondenza sulla generalizzata condivisione degli autori e sull'importanza di una didattica laboratoriale attiva. Lo stesso non si può dire per le scelte dei manuali di diritto, economia, italiano, storia e scienze dell'alimentazione, che sembrano più ancorati a criteri di mercato che non ad una reale adesione a scelte di metodologia operativa.

Secondo le indicazioni del lavoro di ricerca sull'analisi dei libri di storia per la scuola secondaria, realizzato dagli Istituti storici della Resistenza e dell'Età Contemporanea della Regione Emilia Romagna⁹⁶⁵, a cui spesso mi riferisco, il rapporto "tra chi scrive i programmi, chi produce la manualistica scolastica e chi lavora direttamente in classe è qualcosa che va oltre il puro soddisfacimento delle esigenze di chi, a partire dalle indicazioni dei programmi ministeriali, necessita di uno strumento per esercitare il proprio mestiere e chi ha il compito di fornire lo strumento. Tale rapporto dovrebbe essere governato dall'azione di restituzione rappresentata dal meccanismo delle adozioni"⁹⁶⁶. In altre parole, il Ministero elabora i programmi, avendo come destinatari sia gli editori che gli insegnanti; i primi elaborano in anticipo i saggi dei nuovi testi, tra i quali i docenti scelgono i più adatti per supportare il proprio lavoro e scelgono in tal senso di adottarli, infine l'editoria risponde alle scelte dei docenti organizzando la produzione dei manuali effettivamente adottati. Dalle interviste realizzate presso gli insegnanti degli Istituti professionali di Brescia emerge, però, che le scelte dei docenti sono molto condizionate dalla reale offerta di testi saggio che proviene dall'editoria scolastica, la quale in gran parte predetermina il meccanismo delle adozioni promuovendo di più alcuni titoli e tralasciandone altri.

La seconda parte dell'analisi ha riguardato la comparazione delle impostazioni metodologiche dei manuali. Anche questa sezione si è rivelata particolarmente interessante poiché è stata in grado di mostrare come vengono veicolati i contenuti, cioè a quale logica corrisponde l'impostazione metodologica del testo. Attraverso i dati ricavati in questa sezione sono state evidenziate le scelte di "costruzione" strutturale del percorso, l'articolazione in parti e l'organizzazione degli elementi grafici, iconici e integrativi. Nella maggior parte dei testi la partitura si è articolata su tre livelli fondamentali: il primo livello ha riguardato la macro sezione, che si struttura su scelte ben riconoscibili di tematizzazione e periodizzazione da parte degli autori; il secondo sui capitoli, o altrimenti definiti, corrispondenti all'articolazione in sotto temi, non necessariamente in ordine cronologico; il terzo su altre articolazioni in paragrafi, sotto paragrafi, espansioni varie, quali testimonianze, fonti e documenti, la vita quotidiana,

⁹⁶⁵ Il gruppo di ricerca a cui va la mia vera stima e sincera gratitudine per l'aiuto fornitomi, è formato da Lidia Gualtieri, Istituto storico, Rimini; Marzia Luppi e Giulia Ricci, Istituto storico, Modena; Gian Luigi Melandri, Istituto storico di Alfonsine Ravenna; Francesco Monducci, Laboratorio nazionale di didattica della storia; Maria Paola Morando, Istituto storico provinciale, Bologna; David Pizzotti, Istituto di storia contemporanea, Ferrara; Marinella Sarti, Istituto storico Parri, Bologna; Cinzia Venturoli, Dipartimento discipline storiche, Bologna e Paola Zagatti, Istituto storico provinciale, Bologna. Cfr. L. GUALTIERO, 2010, p. 130.

⁹⁶⁶ L. GUALTIERO, 2010, p. 12.

e per saperne di più, l'atlante e il dizionario. Molto diffusa è apparsa la necessità, degli autori, di adeguare il lessico tradizionale agli apparati di supporto del testo, presenti in tutti i manuali esaminati, anche se in forme e con valenze a volte molto diverse.

Dallo studio dei dati, già presentati in precedenza, si può osservare che nella maggior parte dei casi la struttura del complesso dei manuali assume lo strumento delle mappe concettuali con le parole per il 53% e delle tabelle per il 30. Poco interesse assumono invece le mappe concettuali supportate da immagini, 10% e gli schemi il 7%. Gli esiti della ricerca dell'analisi metodologica hanno messo in rilievo che la lunghezza media generale dei paragrafi di tutti i manuali è di 14 righe. Si è, tuttavia, rilevata una certa differenziazione nel corpo dei testi, si va infatti da quelli di religione con 22 righe, a quelli di diritto ed economia con 8. Riguardo alla voce dell'alternanza tra testo ed immagini, invece, si è potuto osservare che essa è presente in ogni pagina in tutti i manuali analizzati.

L'analisi dell'impostazione metodologica dei testi ha fatto registrare un'esposizione che spesso finisce con l'essere sacrificata da ciò che la circonda. La maggior parte dei testi esaminati sono corretti e generalmente aggiornati sul piano del dibattito, anche se evidentemente, ogni autore ha tematiche che gli sono più congeniali e sulle quali è più aggiornato, e altre in cui è più debole o continua ad utilizzare dati e concetti talvolta superati. Tutti, comunque, sembrano essere aggiornati rispetto ad alcuni temi sensibili. L'evidenziazione delle parole chiave è uno degli elementi comuni tra i vari manuali. La scelta, a giudizio degli insegnanti intervistati, è nel caso degli Istituti professionali, un elemento significativo per la valutazione qualitativa dei manuali, in quanto strettamente collegata a favorire un migliore apprendimento degli studenti in ambito didattico disciplinare. La maggior parte dei manuali ne fa un uso intenzionale e sistematico per favorire l'acquisizione e la padronanza di un metodo di studio. Le scelte editoriali, a riguardo, tengono sufficientemente in considerazione la sua funzione formativa e il riconoscimento nel testo delle parole e concetti chiave, soprattutto per la costruzione di mappe concettuali nel contesto religioso, culturale e storico.

Un'ulteriore questione che l'analisi ha posto all'attenzione è in che misura i manuali siano fruibili e facilitino effettivamente l'apprendimento dell'allievo. La complessità dei manuali è evidente negli indici, in cui non sempre è facile individuare gli argomenti, a causa di una descrizione dei capitoli e dei moduli particolarmente elaborata. Molto spesso si riscontra l'uso di colori o simboli differenti, per denotare parti diverse del testo. Sempre a giudizio degli insegnanti, non sempre però tale espediente grafico è utilizzato con coerenza, e talvolta il risultato è quello di complicare la fruizione del contenuto, anziché facilitarla. Lo stesso vale anche per il testo, spesso infatti, nel tentativo di facilitare lo studio e l'apprendimento, si usano colori diversi per denotare tipi diversi di paragrafo, parole-chiave evidenziate, schemi di sintesi e riassunti al termine dei moduli o delle unità di apprendimento. In diverse occasioni gli insegnanti si chiedono se non potrebbe essere utile lasciare agli allievi il compito e l'esercizio di selezionare e mettere insieme le informazioni più importanti.

Riguardo all'analisi del linguaggio⁹⁶⁷, emerge altresì un'importante sforzo di intelligibilità, che in molti casi corre il rischio di un eccesso di semplicità, con problemi di

⁹⁶⁷ Riguardo all'analisi del linguaggio per misurare la leggibilità di un documento segnalò che nelle dichiarazioni d'intento avrei voluto utilizzare la formula di Flesch adattata alla lingua italiana da

approssimazione o di banalizzazione nel lessico, senza per questo che la costruzione sintattica risulti particolarmente semplice. Non si riscontrano periodi eccessivamente lunghi ed elaborati. Secondo gli insegnanti intervistati, forse, gli autori, dovrebbero fare uno sforzo più importante per cercare di trovare il giusto punto d'incontro fra esigenze di proprietà espressiva e competenze linguistiche dei destinatari.

Va precisato, inoltre, che la leggibilità e la fruibilità non si esaurisce nella sola parte narrativa ed espositiva dei manuali, essi sono in realtà molto di più ed è stato interessante poterlo constatare a partire proprio dalla caratteristica della complessità della sua struttura.

Mi riferisco in particolar modo agli apparati integrativi che servono ad approfondire e problematizzare gli argomenti trattati, nonché a verificare l'avvenuta acquisizione di conoscenze e di abilità. In queste sezioni compaiono numerosi documenti principalmente su temi sensibili di attualità della lunghezza media di una pagina, adeguatamente corredati di note bibliografiche.

Nella descrizione degli elementi accessori intesi a favorire leggibilità e fruibilità, bisogna ricordare un altro aspetto innovativo diffusosi negli ultimi anni, e cioè il fatto che molti manuali non si esauriscono in se stessi. Infatti, in essi, sono ad esempio presenti indicazioni per approfondire in modo autonomo, magari da altri punti di vista, gli argomenti di studio, come nel caso della fornitura di bibliografie, sitografie, elenchi, schede di testi narrativi e opere cinematografiche.

Pur con qualche carenza dal punto di vista metodologico, ci troviamo dunque di fronte a un'offerta molto varia e ricca, che cerca di suscitare l'interesse e di favorire il lavoro di apprendimento dei destinatari. Sono queste due caratteristiche ulteriori, strettamente connesse alle positive sollecitazioni dei manuali, alla loro leggibilità e fruibilità, che vanno al di là della struttura propriamente linguistica, e che implicano anche la considerazione di fattori psicologici e culturali. Ad esempio, l'interesse che i manuali sono capaci di suscitare è un elemento non facile da valutare, evidentemente, poiché riguarda tanto la forma quanto i contenuti, ma nello stesso tempo non può fare astrazione degli studenti, ignorandone l'estrema eterogeneità che oggi li caratterizza, come ad esempio la composizione di classi formate in parte da allievi italiani per origine e nascita, e in parte da allievi d'origine straniera, alcuni nati in Italia, altri appena arrivati, ciascuno con il proprio patrimonio culturale, che può essere diversissimo.

Abbiamo già visto come gli autori e gli editori cerchino di risolvere il problema dell'accessibilità ai contenuti attraverso la proposta di una pluralità di piste possibili, da qui il carattere ipertestuale dei manuali, su cui mi sono finora soffermato. Sui contenuti invece si nota una certa differenza fra essi, che mostra significativamente un maggior aggiornamento sia sul piano storico sia su quello pedagogico. Mentre nei manuali di religione troviamo frequentemente una molteplicità di approcci, che consentono di affrontare le varie problematiche da diversi punti di vista, politico, economico-sociale, della mentalità, della vita quotidiana, nei manuali di italiano, storia, diritto, economia e scienze dell'alimentazione è nettamente privilegiato il punto di vista generalmente eurocentrico. Secondo alcuni insegnanti, un approccio più vario e

Roberto Vacca, ma ragioni legate al fattore tempo non mi hanno concesso di portare a termine la proposizione iniziale. A titolo di esempio riporto il modo di calcolare questo indice: $F=206-(0,6*S)-P$ dove: F è la leggibilità misurata secondo questi parametri; S è il numero di sillabe e P il numero medio di parole per frase calcolato su un testo di 100 parole. La leggibilità è alta se F è superiore a 60, media se fra 50 e 60, bassa sotto 50.

non eurocentrico da un lato permetterebbe di dar conto della complessità delle discipline, della varietà degli oggetti e dei metodi utilizzati, dall'altro sarebbe più corrispondente ai mutamenti intervenuti nella società e alla sua realtà di diversità culturale e religiosa, che richiede un allargamento al mondo interno degli spazi geografici della società italiana.

L'interesse non è però solo questione di stile o di contenuti, ma anche di lavoro, di attività. Da questo punto di vista, si nota uno sforzo degli autori per un apprendimento che non sia solo acquisizione passiva di nozioni, ma che punti sullo sviluppo di competenze critiche attraverso l'operatività. È questo, fondamentalmente il senso degli apparati integrativi rappresentati dai dossier, dalle schede di approfondimento, o dalle antologie dei testi, e degli apparati operativi, che, accanto ad esercizi di pura verifica delle conoscenze, propongono molto spesso attività che comportano l'analisi e la comprensione dei documenti. Si può parlare quindi di un'avvenuta acquisizione e condivisione di un approccio pedagogico fondato sulla pratica, o, per usare un'espressione anglosassone oggi in voga, sul *learning by doing*, anche se potrebbe esserci un motivo più banale, legato alla logica commerciale, come sottolineano alcuni promotori editoriali, nel senso che, se un manuale concepito in un certo modo incontra successo, il suo "format" è fatalmente imitato dagli altri editori.

Riguardo alle proposte di laboratorio si segnala che talvolta il termine è usato impropriamente per indicare in modo generico gli apparati operativi di un manuale. Mentre invece per gli insegnanti, il laboratorio è un termine con un significato preciso, e corrisponde ad una pratica di simulazione del lavoro, con l'acquisizione di documenti, la selezione di informazioni e la loro sintesi. I laboratori intesi in questo senso sono stati rinvenuti solamente in pochi manuali, e più facilmente ancora in quelli di religione maggiormente aggiornati da un punto di vista pedagogico. È anche vero però, che la ricchezza dei documenti comunque presenti anche nei manuali di italiano e storia favorisce l'autonoma costruzione di laboratori da parte dell'insegnante.

Concludendo, si può affermare che tutti i manuali sono sufficientemente aggiornati e corretti sul piano disciplinare, tutti presentano elementi di interesse e spunti per un buon lavoro da parte dell'insegnante, la cui funzione rimane comunque centrale. Come detto all'inizio, non esiste il manuale perfetto, esiste invece il lavoro dell'insegnante, cui spetta una fondamentale azione di mediazione, per unire le proprie conoscenze al materiale tratto dal manuale, e tradurle in un lavoro di apprendimento efficace e interessante per lo studente.

8.6.3 Esiti della ricerca: analisi qualitativa dei manuali scolastici riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose

L'analisi della terza parte della griglia è stata decisamente la più complessa riferendosi allo studio qualitativo dei testi forniti dai manuali. L'obiettivo dell'analisi è stato quello della ricerca del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose. A queste due aree concettuali si sono aggiunte altre voci nella convinzione di poter far comprendere meglio il quadro della postura degli stessi manuali. Vista la quantità e qualità dei riferimenti presenti nei testi si è deciso di articolare le aree tematiche di codificazione individuando degli argomenti "sensibili". Tale scelta va ricondotta alla necessità e finalità complessiva di evidenziare l'interpretazione che i

manuali attribuiscono a ciascuna tematica. Per questa ragione non si sono più adottate le aree religione-i, religione cattolica, diversità, diversità religiosa, intercultura, tolleranza, diritti dell'uomo e cooperazione precedentemente individuate per lo studio dei Piani dell'offerta formativa, ma: la religione storicamente maggioritaria; la sua valorizzazione e la sua importanza; le altre religioni e l'importanza del loro rispetto; le convinzioni non religiose; l'universalismo del sentimento religioso; i conflitti tra le religioni; i punti comuni tra le religioni e la religione come una delle dimensioni della diversità culturale.

I riferimenti più significativi si sono registrati nei manuali di religione cattolica. Essi, nelle loro diverse edizioni più o meno rinnovate nei contenuti, si propongono di presentare il senso del religioso come elemento imprescindibile dell'essere umano e di indagarne le ricadute sociali e culturali. Il filo conduttore che emerge, è quello della visione cristiana che guida alla conoscenza e alla riflessione su universi di pensiero propri di religioni diverse o addirittura che prescindono dalla religione, nell'ottica di un confronto aperto, che favorisca il dialogo, la conoscenza e il rispetto. I testi di religione offrono gli strumenti necessari per comprendere la quotidianità alla luce dell'annuncio cristiano, in modo che gli studenti possano farsi carico con responsabilità e consapevolezza di tutti gli impegni morali per la propria crescita individuale e la crescita sociale all'interno di un ambiente che annovera la diversità delle credenze religiose, non religiose e culturali. I testi di religione, si presentano come una miniera di spunti, fra questi: il problema dell'identità personale, cruciale nell'adolescenza, e in senso più lato, il problema dell'identità umana rispetto agli altri esseri viventi; il rapporto, scienza fede nelle sue varie articolazioni, sia in relazione a tematiche di bioetica, sia in relazione alla nozione di creazione, evoluzione dell'universo e del genere umano, precisando le corrette posizioni ufficiali delle Chiese, delle religioni e delle diverse convinzioni non religiose. Si trova, spesso, esplicitato il concetto di salvezza cristiana, messo a confronto, con la salvezza di cui parlano le altre religioni e inteso come una delle componenti del dialogo interreligioso, gli aspetti di integrazione interculturale che caratterizzano la società multietnica e multi-religiosa con cui gli studenti quotidianamente si confrontano; la presenza di forme anomale e socialmente pericolose della religiosità, come quella rappresentata dalle sette, dalla magia e dal satanismo. In ultimo, non certo per ordine di importanza, si segnalano anche i temi che si riferiscono all'incremento della riflessione morale, toccando i vari temi che la società globalizzata si trova ad affrontare.

Gli esiti particolari dell'analisi qualitativa complessiva dei manuali scolastici di storia, italiano, scienze dell'alimentazione, religione cattolica, geografia, cittadinanza e costituzione, sui riferimenti relativi alla diversità religiosa e alle credenze o convinzioni non religiose, hanno condotto, ai seguenti risultati.

Riguardo all'"universalismo del sentimento religioso" gli autori dei manuali affermano che la ricerca di una risposta alle domande fondamentali della vita è un tratto comune agli uomini che li conduce a pensare e postulare come ragionevole l'esistenza di una misteriosa presenza da cui tutto dipende. In questo senso la fede non è altro che l'atto decisivo di chi afferma essere custodito in Dio il segreto della vita e la risposta alle domande di senso. Ai fini del presente studio è importante segnalare che gli autori sottolineano come tale riflessione non è da attribuire esclusivamente all'ambito religioso, ma anche alle diverse concezioni filosofiche non religiose, da considerarsi come espressioni delle diverse culture. Il sentimento della ricerca del senso profondo dell'esistenza da parte di tutte le concezioni religiose e filo-

sofiche si originerebbe dal comune sentimento di stupore, meraviglia e incertezza di fronte al mondo e alla vita. Questo sarebbe il dato fondamentale e allo stesso tempo universale dell'esperienza umana che si declina in molteplici forme rispetto alle diverse aree culturali.

Anche riguardo alla voce "religione" gli unici riferimenti sono quelli dei manuali di religione. In essi, si riferisce che la difficoltà principale nello studio della religione e delle religioni non è definirne l'oggetto, ma comprenderne il concetto stesso. Non esisterebbe, infatti, una definizione di religione che sia condivisa da tutti gli studiosi e i rappresentanti religiosi. Si sottolinea, anche, che lo sforzo di comprendere le religioni educa all'ascolto dell'altro, e pertanto all'attitudine alla comprensione di chi appartiene a religioni, culture e credenze diverse.

Per quanto riguarda il tema del rapporto tra identità e religione si sottolinea che, mentre un tempo l'identità religiosa era definita una volta per tutte, oggi il problema principale sembra essere la conservazione dell'identità stessa. Secondo gli autori, infatti, si assiste a livello collettivo a un ritorno alle identità indotte e inventate, cui si fa ricorso in situazioni di conflitto. Interessanti sono, anche, i riferimenti al fatto che il concetto di identità ha l'obiettivo di operare un tentativo di risposta agli interrogativi esistenziali, tanto semplici da porre quanto difficili da risolvere. I manuali evidenziano come l'identità dell'uomo nel confronto odierno con le diverse culture e religioni venga messa continuamente in discussione e costretta a continue prese di coscienza e ridefinizioni della propria natura. Questa particolare situazione viene indicata agli studenti non solo come problematica, ma anche come un'opportunità di passare da un religioso per tradizione ad un religioso per scelta. Le considerazioni sul tema dell'identità religiosa vengono applicate anche al caso concreto della religione cattolica e al problema della sua essenza, più precisamente al che cosa leghi il cristianesimo delle origini con le forme via via assunte, fino a quelle tipiche della società contemporanea, tendenzialmente postcristiana, in cui viviamo. In particolar modo se esista qualcosa che lega le differenti identità delle religioni e se esiste un'identità cristiana in grado di resistere alle "sfide" dei tempi. Si riferisce, anche, che le identità delle tradizioni religiose sono il risultato sia della peculiare natura della religione sia delle forme culturali, storicamente condizionate. Secondo questa sollecitazione, studiare l'identità di una tradizione religiosa significherebbe tener conto, sia del modo in cui essa tende ad autodefinirsi e auto identificarsi nei confronti delle altre comunità religiose e, più in generale, delle altre realtà culturali con cui interagisce, sia del modo in cui essa tende a percepire la diversità religiosa e culturale in cui vive.

Sul tema della religione nell'antichità, gli autori dei manuali affermano che la dimensione religiosa nasce con l'uomo. Si riferiscono, in modo particolare, le evoluzioni delle credenze religiose tra Paleolitico e Neolitico con i culti della fertilità della terra, sul mistero della nascita, della morte, della rinascita periodica della natura e del fatto che il sapere degli Egizi conviveva con un complesso patrimonio di credenze religiose e di superstizioni. Anche le origini della religione romana e della civiltà etrusca è oggetto di numerosi riferimenti.

Un ruolo rilevante viene riservato alla religione cattolica e al fatto che al centro del cristianesimo vi sia Gesù di Nazareth. È interessante notare come i manuali dedichino molto spazio a definire l'identità di Cristo secondo i credenti delle differenti religioni, atei, agnostici e le persone di altre convinzioni non religiose.

Riguardo al tema dell'Europa in rapporto ai valori cristiani e alle diverse convinzioni, i manuali riportano delle riflessioni che a partire dall'affermazione "senza il

cristianesimo non avremmo questa Europa”, mettono in rilievo come particolarmente significativa l’istituzione di una cultura europea in seguito al processo di adeguamento del messaggio evangelico alle culture europee. Sul tema vengono, anche, ricordati i numerosi tentativi di Giovanni Paolo II di far riconoscere le radici cristiane dell’Europa in alternativa al generico riferimento di eredità religiose.

Un altro tema a cui i manuali dedicano un ruolo importante è quello del sentimento religioso che il cristianesimo riuscì ad offrire agli uomini del medioevo e che si espresse in alcune manifestazioni tipiche come i riti penitenziali e i pellegrinaggi finalizzati a ottenere il perdono dei peccati e la salvezza dell’anima in vista della vita eterna. Ampii riferimenti vengono riservati anche al tema delle eresie cristologiche e trinitarie dei primi secoli. A quelle medievali, invece, molti autori associano il tema dell’inquisizione, in particolar modo soffermandosi su quella spagnola e sulle azioni per contrastare le eresie di ispirazione manichea.

Riguardo alla Chiesa ortodossa, sono numerosi i manuali che si occupano del tema dello scisma fra la Chiesa d’Occidente e d’Oriente verificatosi nel 1054. In particolare si evidenzia che tale divisione è da intendersi come un’incoerenza nella testimonianza del Vangelo che pregiudica e ostacola l’impegno missionario e semina confusione nelle persone. Gli autori riferiscono che al centro della spiritualità ortodossa vi è la preghiera, il forte senso mistico, che si esprime attraverso la divina liturgia, e l’importanza del monachesimo. Si pongono in risalto, anche, gli elementi teologici fondamentali come la forte centratura sullo Spirito Santo, che trasforma ogni cosa con la sua potenza divina e sulla posizione apofatica, cioè sul mistero che è Dio.

Rispetto al tema delle chiese cristiane, il maggior numero di riferimenti è dedicato alla rottura dell’unità della cristianità medievale, operata dalla Riforma protestante. Si ricorda che essa modificò profondamente l’orizzonte mentale degli europei e imprese alla storia un nuovo corso. Gli autori in generale non si soffermano ad indagare le cause politiche, culturali o sociali che hanno portato alla Riforma protestante, ma si preoccupano degli effetti e delle conseguenze che i presupposti teorici, filosofici e teologici della predicazione di Lutero, Calvino e Zwingli hanno avuto sulla storia, sull’antropologia, sulla politica, sull’economia dell’Occidente europeo, ed extraeuropeo. Per poter avere un quadro completo della ricca realtà ecclesiale del protestantesimo gli autori menzionano, anche, altre Chiese libere che ad eccezione dei mennoniti, sono tutte nate dalla scissione dalle Chiese tradizionali della Riforma. Di tutti questi movimenti, il gruppo a cui viene riservata maggiore attenzione è quello della Chiesa valdese che, nonostante le varie persecuzioni a cui è stata sottoposta nei secoli, esiste tutt’ora e conta qualche decina di migliaia di fedeli, concentrati soprattutto in alcune valli alpine della provincia di Torino. Agli studenti si ricorda, altresì, che non furono solo gli uomini di fede protestante che desideravano un rinnovamento, ma anche molti cattolici aspiravano a una maggiore fedeltà al Vangelo. Sul tema delle Chiese cristiane, gli autori, invitano gli studenti a riconoscere le diversità come ricchezza e patrimonio comune a tutti.

Sull’area tematica delle religioni, oltre rispetto al cristianesimo, e l’importanza del loro rispetto, si sono registrati numerosi riferimenti alla religione islamica. Numerose, a riguardo, le descrizioni biografiche su Maometto, di lui si riporta l’immagine di profeta che è stato chiamato a completare l’opera di altri grandi uomini del passato, ritenuti anch’essi, profeti, come Adamo, Noè, Abramo, Ismaele, Isacco, Giacobbe, Mosè, Salomone, Davide e Gesù. Maometto viene indicato, dagli autori, come il sigillo definitivo, l’universale e l’ultimo dei profeti. Fra i profeti che hanno preceduto Mao-

metto diversi manuali indicano come preminente la figura di Abramo. Di lui, si ricorda che, lo stesso Corano delinea un'immagine straordinaria, egli è descritto come un esempio di dedizione sconfinata a Dio. Il tema dell'Islam è preso in considerazione, anche, in rapporto alle altre religioni. Questo a partire dal fatto che i musulmani considerano l'Islam come l'unica religione valida, o meglio, la religione della verità. Da un punto di vista pratico e sociale, gli autori segnalano la possibilità di due opposti atteggiamenti da parte dei fedeli musulmani, quello intransigente che afferma la necessità di combattere coloro che rifiutano la fede islamica e il secondo più dialogante in cui si afferma che nessuno può essere costretto a seguire una religione. Agli studenti, viene fatto notare che, queste due diverse sensibilità e convincimenti nella storia sono stati diversamente applicati a seconda delle circostanze.

Al tema della religione ebraica i manuali riservano un ruolo molto ampio. Della cultura ebraica si sottolinea, anzitutto, che il Messia deve ancora giungere e che gli uomini di fronte a Dio sono tutti uguali. L'ebraismo viene definito come un sistema di vita in cui per ogni circostanza e situazione sono previsti comportamenti precisi ai quali attenersi. I temi tipici dell'ebraismo che vengono collegati alla figura di Abramo, sono rispettivamente: la coscienza di sé, dell'identità, intesa come rottura definitiva con tutto quello che precede e la ricerca continua espressa dalla metafora del cammino. In questo senso Abramo rappresenta il punto di contatto fra ebrei, cristiani e musulmani che lo considerano il padre della fede monoteista, colui al quale Dio si è rivolto chiedendogli di aderire a un suo progetto.

Gli autori definiscono la Bibbia come documento culturale che nasce all'interno di una determinata cultura ed è per questa anch'essa una fonte. Essa costituirebbe un documento motivante da cui trarre il senso dell'esistere, del vivere e del morire. Agli studenti viene ricordato inoltre che, se non si conosce la Bibbia non si può capire la storia dell'arte europea, perché essa, fino al XIX secolo, è stata la principale fonte di spunto delle opere figurative degli artisti. Volendo sintetizzare i riferimenti che gli autori dei manuali attribuiscono al contributo che la Bibbia ha fornito alla formazione della civiltà e al pensiero europeo, si possono individuare le seguenti idee di fondo. La Bibbia sarebbe all'origine del concetto di dignità della persona umana, insieme ai valori come la difesa della vita, la libertà, la giustizia, l'uguaglianza, la fratellanza e la solidarietà. Alla Bibbia viene attribuito il merito di aver gettato le basi della moderna idea di laicità operando una distinzione tra la sfera politica e la religione contro i rischi di cadere in forme di teocrazia e integralismi. Importante è anche il tema dell'insegnamento della Bibbia rispetto alla storia come cammino progressivo e lineare dove è in gioco la responsabilità umana, e dove il tempo non è circolare, ma rettilineo, fatto di un percorso in avanti, e in cui la libertà dell'uomo è presa sul serio. Gli autori dei manuali presentano la Bibbia anche come un grande libro educativo per l'umanità, anzitutto grazie al linguaggio comunicativo, narrativo e poetico di straordinaria efficacia e bellezza, ma anche, per il suo carattere sapienziale, che esprime la condizione umana nella sua verità in forma così efficace, così attraente, così incisiva che ogni persona umana, di qualunque continente, cultura e religione, può sentirsi specchiata almeno in qualche parte di essa. Agli studenti viene ricordato che, i riferimenti educativi della Bibbia si evincono, anche, grazie al suo carattere storico in grado di descrivere le vicende di un popolo nell'ambito di altri popoli attraverso un cammino progressivo di liberazione, di presa di coscienza, di crescita di responsabilità del soggetto individuale, fornendo un paradigma storico valido per l'intera storia dell'umanità.

Sempre riguardo al tema culturale dei testi sacri, si registrano numerosi riferimenti ai vangeli che hanno assunto spontaneamente alcuni aspetti della Bibbia inserendoli in una sintesi nuova, fra questi per esempio: la giustizia, la pace, la padronanza di sé, l'ascesi, il distacco dalle cose terrene, l'ospitalità, la bellezza, la benevolenza e la verità. Altri rimandi invece, vengono corroborati e interiormente ristrutturati, come l'autosufficienza, la libertà, il lavoro, la solidarietà, la preghiera e l'amore di Dio.

Anche all'area tematica delle religioni orientali viene dedicato un ruolo significativo. Gli autori sottolineano che, il modo di pensare e di agire degli uomini orientali, anche in materia religiosa, è differente da quello degli occidentali. Seguendo il criterio della complementarità e non del comparativismo si invitano gli studenti a cogliere in ognuna delle religioni nate in oriente gli aspetti caratterizzanti e specifici.

Fra i riferimenti alle religioni orientali il Buddhismo occupa un ruolo di rilievo nell'economia complessiva dei manuali analizzati. Le pagine a lui dedicate si riferiscono prevalentemente a delle argomentazioni in ordine alla risposta al senso della vita. In modo specifico si sintetizzano spesso le quattro nobili verità: la sofferenza, l'origine della sofferenza, la cessazione della sofferenza e la via che porta alla cessazione della sofferenza. Riguardo all'induismo si denuncia la difficoltà di definirlo come una religione, esso infatti si sottrae in larga misura a quello che normalmente l'uomo occidentale intende come religione. Un ruolo marginale è dedicato, invece, al confucianesimo, taoismo, induismo, shintoismo e sikhismo.

Anche l'argomento delle "minoranze religiose" è ampiamente tematizzato nei manuali. Gli autori riferiscono che in genere le persone annoverate in questa situazione si percepiscono e sono percepiti dall'esterno come separati dal resto della società. Ciò, in conseguenza di una messa in atto di confini sociali soggettivi e oggettivi, a partire in genere da dati quantitativi, che portano spesso a connotare i suoi appartenenti in modo negativo e, comunque a considerarli isolati e marginali nei confronti del più generale tessuto sociale. Si ricorda anche che la nozione di minoranza religiosa presuppone quella di maggioranza. A riguardo si cita il caso specifico italiano con la presenza prevalente del cattolicesimo e delle minoranze storiche costituite dagli ebrei e dai valdesi, non favoriti dal Concordato del 1929 e perseguitati in seguito alle leggi razziali del 1938, a cui nel tempo si sono aggiunte le rappresentanze di altre chiese protestanti.

Anche al tema del sincretismo in atto nelle moderne società multiculturali e pluraliste, viene riservato un ruolo. In particolare esso viene associato alla paura di perdere la propria identità, minacciata dal pericolo di livellamento che non deve però indurre le religioni alla chiusura. Il sincretismo viene presentato, anche, come un rischio, poiché mescolando le dottrine di varia provenienza dissolve ogni specificità delle singole religioni e le varie fedi possono perdere la loro identità. Secondo gli autori, in questi termini la posizione sincretista contraddice quella che dovrebbe essere la pretesa di ogni religione di essere la verità su Dio e sull'uomo. Agli studenti viene fatto notare come il sincretismo parta da un relativismo di base che vede nelle varie fedi soltanto delle opinioni, delle proposte e non delle dottrine dotate di un'identità precisa. Gli autori evidenziano come sia diverso l'utilizzo del termine sincretismo nelle scienze delle religioni, in quanto viene posto in senso positivo per designare processi di simbiosi e fusione fra tradizioni religiose differenti. Si specifica, altresì, che nel caso del sincretismo la complessità dell'identità non è mai data una volta per tutte. Riguardo al dualismo, problema-opportunità, si afferma che il sincretismo oggi in atto deve essere affrontato dalle diverse tradizioni religiose e dai loro rappresen-

tanti con lungimiranza, nella convinzione che ciascuna di esse è in grado di recare un contributo significativo, a partire dalle riserve di valori di cui è in possesso, per contribuire al bene comune.

Riguardo ai fenomeni dei nuovi movimenti religiosi e delle spiritualità alternative, gli autori riferiscono che nel corso del tempo e della storia, all'interno di tutte le grandi religioni o in opposizione a esse sono sorti movimenti o correnti di pensiero, spesso denominate sette, aventi come scopo quello di rispondere ai veri o presunti bisogni esistenziali dell'uomo, un modo ritenuto più esauriente e immediato rispetto alle religioni tradizionali. In molti manuali di religione si riferisce la difficoltà di individuare le caratteristiche principali dei nuovi movimenti religiosi. Risulterebbe, infatti, difficile delinearne i tratti comuni, poiché nell'insieme tali movimenti rispondono in modo estremamente variegato e originale alle richieste di salvezza spirituale e materiale dell'uomo, facendo leva sulle sue incertezze, sui suoi bisogni e sulle sue aspettative e proponendo perlopiù una soluzione ritenuta efficace e alla portata di tutti. Un elemento ritenuto centrale dagli autori, per i nuovi movimenti religiosi, è il forte senso di appartenenza che diventa per l'uomo sinonimo di sicurezza, di fraternità e di forza. Anche al tema dello spiritismo, superstizione e magia i manuali riservano uno spazio consistente. Il tema della magia, ad esempio, viene ricondotto al mondo antico come pratica ancestrale, di cui si trova testimonianza in tutte le culture e religioni. Agli studenti viene fatto notare che, mentre un tempo la magia esprimeva l'esigenza dell'uomo di un contatto con il mistero che avvolgeva tutta la vita e la natura, oggi invece, è ridotta ad un rapporto strumentale e utilitaristico a favore dell'uomo e delle sue richieste.

Circa l'argomento della religione in rapporto alla verità, gli autori riferiscono alcune importanti riflessioni a partire dal fatto che l'esperienza della verità religiosa può realizzarsi solo all'interno della relazione fra l'uomo e il divino. In questa relazione la realtà sacra, che non potrebbe entrare a far parte delle rappresentazioni mentali, si esprime attraverso i simboli. Agli studenti viene fatto notare che, a questo livello, ciò che sembra opposto o contraddittorio, vita e morte, finito e infinito, materiale e spirituale, trova nel simbolo la possibilità di essere integrato nella persona. Infatti, secondo gli autori, quando le religioni parlano della salvezza in termini di liberazione, di ritorno a casa, di felicità, di nirvana, di paradiso, di rinascita, usano un linguaggio simbolico. Alla luce di queste considerazioni, non appare una assurdità la pluralità delle religioni né il loro pluralismo interno. Si ricorda, infatti, che il protagonista di ogni religione è sempre e comunque l'uomo. Secondo le culture e le epoche storiche, infatti, diverse sono le immagini di Dio, di rivelazione, di bene e di male, di salvezza; diversissimi i linguaggi come l'arte, la musica, la danza, il rito, la festa, la preghiera, i luoghi di culto per dire il senso di questa realtà. Unico è il filo che lega gli esseri umani alla vita e alla storia, come unica e perenne la loro sete di pienezza e di salvezza oltre il tempo, ecco perché non la pluralità delle religioni ma il contrario dovrebbe sorprendere.

Di particolare rilevanza è l'area tematica della tolleranza che viene spesso associata al razzismo. Il riferimento principale sull'argomento è identificato, dagli autori, nella posizione della Chiesa cattolica che in nome della dignità di ogni uomo creato a immagine e somiglianza di Dio, della fratellanza di tutti gli uomini in quanto figli dell'unico Padre celeste, dell'universalismo della rivelazione e della redenzione, condanna ogni forma di razzismo e di intolleranza e opera per l'unità di tutto il genere umano. Gli argomenti dell'intolleranza e del razzismo vengono associati anche al te-

ma delle crociate, alla violazione della libertà religiosa e dei diritti dell'uomo. La tolleranza viene anche presentata in coppia al tema del dialogo come atteggiamento che porta a mettersi in discussione, battersi per le proprie idee, ma anche alla disposizione, in via di principio, a lasciarsi convincere, se le tesi altrui risultasse logicamente più fondata e umanamente più autentica. Agli studenti viene, altresì, ricordato che essere tolleranti non significa rinunciare a quanto si crede, al contrario deve trattarsi di un tentativo pacifico e soprattutto aperto ad accogliere le opinioni altrui. Si riferisce, a riguardo anche, il pensiero di Helen Keller quando afferma che "il più grande risultato dell'istruzione è la tolleranza", infatti sempre secondo gli autori, nella maggior parte dei casi si può confidare che i ragionamenti di una mente bene informata e libera dai pregiudizi finiranno per convergere verso ciò che è buono e giusto. Interessanti, anche, i riferimenti legati al parametro "forte" e "meno discutibile" della tolleranza della diversità da cui si dovrebbe partire per giudicare il grado di maturità di una società. Sul tema della tolleranza, gli autori, invitano gli studenti a riflettere sul rispetto delle visioni del mondo, delle culture e religioni diverse dalla propria e sul fatto che spesso la mancanza di tolleranza è la diretta conseguenza di una conoscenza insufficiente dell'altro, basata sul mancato riconoscimento reciproco.

Al termine della ricognizione generale sul ruolo che i manuali attribuiscono alle credenze e convinzioni non religiose si può affermare che queste realtà vengono considerate dagli autori come tentativi umani di rispondere alle grandi domande sul senso della vita. Specificatamente riguardo al tema dei non credenti o dei credenti non religiosi si riportano le idee e considerazioni del cardinale Martini, quando afferma che nel cuore di ogni credente vi sarebbe un incredulo. Questo starebbe ad indicare che il confine tra la fede e il dubbio spesso sarebbe poco definibile.

Anche il rapporto tra la religione e la scienza è tematizzato dai manuali scolastici. A tal proposito si citano in modo prevalente le dinamiche conflittuali e problematiche. Agli studenti, viene comunque ricordato che queste due dimensioni dell'esperienza umana risultano incompatibili soltanto quando una delle due vuole invadere il campo dell'altra.

Riguardo all'area tematica dei conflitti tra le religioni, i manuali, riportano con carattere di prevalenza gli esempi dell'Islam e della "guerra santa" precisando che quest'ultima espressione non ha alcun riscontro, né letterale né concettuale nel Corano, ma sarebbe stata coniata in Occidente per indicare le azioni bellicose condotte dai musulmani in nome di Dio, prescindendo dalle motivazioni religiose che le ispiravano. Agli studenti, gli autori, ricordano che ai nostri giorni le religioni tornano a presentarsi come attori importanti nella politica mondiale. Si sottolinea che, anche se nel corso della storia, esse hanno spesso mostrato il loro volto distruttivo, provocando odio, ostilità, violenza e guerre, spesso invece sono state protagoniste di autentiche manifestazioni d'intesa, riconciliazione, collaborazione e pace.

Un'altra importante sezione rilevata all'interno dei manuali è quella dei diritti dell'uomo in stretta connessione al tema della libertà religiosa. Si citano a tal proposito le origini storiche della nozione di diritti dell'uomo. Il fondamento viene fatto risalire alla concezione dell'uomo fatta propria dagli umanisti del Rinascimento italiano ed europeo, che per primi sottolinearono il valore della persona umana in quanto tale, indipendentemente da ogni considerazione di ordine religioso o politico. Si citano, anche, i principi di tutela e di dignità dell'uomo in ambito religioso della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, votata dall'Assemblea costituente francese il 26 agosto 1789, della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, della Convenzio-

ne europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali del Consiglio d'Europa, della Dichiarazione dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, della Costituzione italiana e in termini più specifici della Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione emessa nel 2007 dal Ministero dell'Interno. Gli autori indicano, altresì, i rischi degli ultimi decenni collegati alla trasformazione dei diritti dell'uomo in ideologia che possono giustificare interventi e guerre. Riguardo ai diritti collegati al tema delle credenze religiose e non, si afferma che un diritto rimane una pura astrazione finché qualcuno non lo riconosce e che in tal senso deve essere considerato su due diversi piani, quello della società e delle istituzioni politiche.

Circa i punti comuni tra le religioni, gli autori dei manuali evidenziano che i tentativi di comparazione spesso danno risultati deludenti, perché ogni religione ha un suo preciso percorso epistemologico che difficilmente si accosta ad un altro. Per questo in molti casi, nel confronto tra le religioni, sarebbe più corretto assumere un approccio che faccia emergere la complementarità delle differenti caratteristiche. Sempre riguardo allo studio delle religioni, gli autori, suggeriscono che la postura vincente è quella di considerare le religioni una per una nel loro contesto storico e culturale.

Gli autori dei manuali, passando in rassegna alcune religioni che sono praticate sul pianeta e tenendo in considerazione anche le grandi religioni del passato, riportano alcuni elementi comuni. Fra questi si ricorda la credenza in qualche cosa che è distinto dalla sfera umana e il tradurre questa credenza in comportamenti particolari. Altri elementi comuni vengono individuati nella penitenza, nell'educazione alla solidarietà e all'attenzione verso l'altro. E ancora, fra gli elementi che vengono individuati come comuni o assai simili alle religioni, si mettono in risalto l'esperienza del mistero, del limite e della fiducia che la vita è totalmente nelle mani di Dio che l'ha creata. Un altro aspetto comune alle religioni è individuato nella preghiera. Essa viene definita come un'esperienza, un impegno, un bisogno. In modi diversi, con finalità specifiche, ogni fedele cerca di relazionarsi con l'Assoluto. La preghiera viene descritta come un atteggiamento tipico delle religioni, anche se le forme della preghiera sono a volte così diverse da non rendere possibile una concreta omogeneità. Agli studenti viene fatto notare che la preghiera ha una connotazione sia individuale che collettiva. Interessante ai fini dell'obiettivo del presente studio è anche il riferimento alle forme di preghiera del non credente o del credente non religioso sul fatto che, anche nella fede laica non religiosa, vi è un atto paragonabile in qualche modo alla stessa preghiera. Un altro punto indicato come comune alle religioni è la credenza nell'aldilà. In modo particolare viene riferito l'aspetto dell'inferno e del paradiso nella concezione dei tre monoteismi. A giudizio degli autori dei manuali ciò che unisce le religioni sono, anche, i temi del bene e del male. Si sottolinea anche che tutte le grandi religioni mondiali hanno una dottrina morale che definisce ciò che è bene e male e che indica le norme di comportamento e i valori da seguire.

Anche il tema dei miracoli, delle guarigioni e degli eventi straordinari viene presentato come un tratto comune delle religioni. Il fenomeno, definito interessante, pone, altresì, diversi interrogativi in relazione alla verificabilità di tali eventi. Altro aspetto indicato come comune è quello della risurrezione. I manuali riferiscono che l'atteggiamento dell'umanità verso la morte e la risurrezione è frutto di un'elaborazione culturale che caratterizza ogni civiltà e ogni religione, con i suoi valori e le sue convinzioni. Anche il tema dell'amore viene definito dagli autori come tratto comune alle religioni. Esso viene inteso, in senso generale, come solidarietà,

compassione e condivisione di un cammino spirituale. La fede in un unico Dio, invece, viene indicata dagli autori come uno degli aspetti comuni tra cristianesimo, ebraismo e islamismo. Anche il proselitismo, legato alla diffusione della dottrina, viene indicato come un tratto comune alle religioni.

Da ultimo vengono riportate anche alcune definizioni di religione volte ad individuare ulteriori elementi comuni. Alcuni autori fanno notare che questo tentativo presuppone che le varie religioni siano comparabili tra loro, ma non tutti i credenti sono disposti ad accettare un tale presupposto, convinti che quella da loro praticata sia l'unica religione autentica. Sempre riguardo al tema dei punti in comune tra le religioni, viene riportata la sintesi del pensiero di altri studiosi che invece, hanno rinunciato al tentativo di dare una definizione che vada bene per tutte le religioni e preferiscono considerarle una per una, nel loro contesto storico e culturale. Gli autori dei manuali scolastici sottolineano che in realtà bisognerebbe tenere presenti entrambe le prospettive poiché qualcosa si può dire della religione in sé, e qualcosa, invece, è strettamente legato ad aspetti culturali particolari. Agli studenti viene precisato che nessuna descrizione fatta anche dal più eminente studioso può essere soddisfacente rispetto a quello che un fedele prova nei confronti della propria religione.

Riguardo all'area tematica della religione come una delle dimensioni della diversità culturale, si afferma che la cultura personale dell'uomo e l'acquisizione sia del patrimonio di conoscenze proprie del popolo e del gruppo a cui appartiene, sia da un punto di vista critico sulla realtà, sia della capacità di fare scelte consapevoli, autonome e libere. Gli autori ricordano agli studenti che la cultura di un popolo influenza quella del singolo e che nessuno può rinnegare le proprie radici senza in qualche modo rinnegare se stesso. Allo stesso tempo la cultura del singolo può contribuire a migliorare o a cambiare in alcuni suoi aspetti quella di un popolo. Nei manuali si sottolinea che per essere protagonisti della propria cultura e per non accettarla passivamente bisogna avere il coraggio di guardare dentro il cannocchiale e di prendere il largo sfidando il pregiudizio della terra piatta. In questi termini le religioni, vengono descritte, come parte integrante della cultura di un popolo, esse sono fonti di vita e di cultura. In questo senso si determina la spiegazione della legittimità dello studio delle religioni come chiavi di lettura necessarie per comprendere le culture dei popoli. Secondo questa interpretazione l'uomo è il mezzo d'incontro tra le culture. Esse, infatti, quando sono profondamente radicate nell'umano, portano in loro la testimonianza dell'apertura tipica dell'uomo all'universale e alla trascendenza. Agli studenti viene ricordato che le religioni presentano pertanto, approcci diversi alla verità, che si rivelano di indubbia utilità per l'uomo, perché prospettano valori capaci di rendere sempre più umana la sua esistenza. Infatti, viene fatto notare che è proprio nell'alveo delle culture che sono nate e si sono sviluppate le visioni del mondo e delle religioni. Secondo gli autori, ciascuna religione cerca di declinare quella tensione al trascendente e quell'aspirazione alla pienezza che appartengono all'inclinazione naturale della natura umana.

Riguardo alla diversità culturale gli stessi invitano gli studenti a cercare di capire l'altro a partire dal suo punto di vista e a riflettere sul fatto che essere diversi non significa automaticamente essere inferiori. Sul tema, vengono riportati gli articoli 1 e 2 della "Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale", adottata il 2 novembre 2001. Relativamente alla cultura in rapporto alla diffusione delle religioni nel mondo si specifica che queste ultime non sono modelli culturali e che farne parte non significa automaticamente accettare e condividere una cultura o una mentalità.

In questi termini possono essere cristiani, gli europei, africani e asiatici, ognuno secondo la sua identità culturale. Secondo gli autori, le religioni, quindi, non possono non fare i conti con la storia e con la cultura dei popoli, la verità religiosa che propongono deve essere tradotta in termini storico culturali come nell'esempio della rivelazione di Dio nel cristianesimo che è realmente comprensibile soltanto a partire da una conoscenza storico culturale dell'ambiente che ha prodotto le Sacre Scritture.

Riguardo al tema della diversità religiosa si fa riferimento anche al rischio presente in alcune culture, definito dagli autori come "arroganza culturale", del manifestarsi cioè di atteggiamenti di disprezzo della religione dell'altro riconoscendo come vera solo la propria. Sui rischi connessi al tema della diversità culturale e religiosa si segnala anche quello della paura a non ammettere che tra le varie religioni ci siano differenze, e che queste siano una ricchezza. Agli studenti viene fatto notare, invece, come al contrario ogni religione deve essere riconosciuta per le proprie caratteristiche e specificità, senza confusioni o ridimensionamenti. Secondo i manuali, la forma *mentis* corretta che viene indicata è quella che mette al centro la dignità dell'uomo in grado di realizzare un riconoscimento di ciascuno e di tutti come portatori di un patrimonio culturale e religioso che cresce in rapporto con gli altri. In questi termini il passaggio dalla concezione della diversità come inferiorità alla diversità come ricchezza e possibilità, comporta la costruzione di una identità dialogica. Rispetto al tema della cultura e a proposito della necessità di promuovere valori positivi, gli autori inseriscono le religioni riferendo la necessità e il bisogno di passare dalla dimensione del multireligioso, caratterizzata dalla presenza di molte culture e religioni in una certa società, all'interreligioso, come l'incontro e l'integrazione fra queste varie culture e religioni. Sempre riferendosi al tema della diversità religiosa, gli autori, conducono gli studenti a riflettere sul tema dell'educazione al rispetto dell'altro, ai suoi principi religiosi ed etici. In questo senso, secondo gli autori, la conoscenza delle fedi e tradizioni altrui, soprattutto grazie al contributo fondamentale della scuola, dopo una prima fase di disorientamento rafforzerebbe l'identità religiosa, favorendo quella visione non integralistica che permette di vivere gli uni accanto agli altri, rispettando e valorizzando la diversità.

Si riporta anche una interessante riflessione sulla reciprocità dei diritti in ordine a chi è portatore di una cultura e religione diversa da quella italiana e cattolica. La sollecitazione viene posta agli studenti in forma di quesito, più precisamente se l'altro dalla nostra cultura e religione può esigere rispetto per quelli che ritiene siano i suoi valori religiosi e culturali. Riguardo a ciò si ricorda ancora che la diversità delle religioni e delle culture rappresenta una realtà dalla quale non c'è modo di sfuggire. Non si tratterebbe però di un male inevitabile con il quale siamo obbligati a convivere ma, al contrario, di una grazia che contiene una sorta di nuova rivelazione divina. Questa dimensione triangolare dell'incontro con la diversità culturale e religiosa, viene definita come "ierodiversità" e rappresenta il riconoscimento della diversità e dell'autenticità di ogni cammino spirituale non soltanto per coloro che l'hanno scelto, ma per tutta l'umanità.

Dal presente studio è emerso che i manuali dedicano ampio spazio al tema della diversità religiosa in rapporto alle pratiche alimentari. Agli studenti viene fatto notare che ogni religione presenta una normativa alimentare alquanto diversificata. Alcune religioni, infatti, impediscono il consumo della carne di alcuni animali: se l'Islamismo ne rigetta solo pochi, l'Ebraismo si distingue da tutte le altre religioni per la sua normativa alimentare, capace di separare dal mondo animale ciò che è permesso consu-

mare da ciò che è proibito mangiare. Riguardo all'Islam la fonte degli insegnamenti non solo strettamente religiosi, ma anche di regole alimentari è il Corano. A tal proposito si ricorda, altresì, che sono permessi gli animali da gregge, ad esclusione del maiale. Senza negare l'incidenza del fattore geografico, gli autori affermano ancora che molto probabilmente, la scelta di proibire il consumo di carne di maiale, è dettata anche dall'esigenza di differenziarsi rispetto alla religione dominante, in quel caso quella cristiana. Gli autori riguardo all'ebraismo e cercando una possibile sintesi, affermano che le varie norme di purità legate alle regole alimentari non sono solo indicazioni igieniche o sanitarie intese a rendere immune il corpo da pericolosi germi o da impurità fisiche. Si tratta anche e soprattutto di un regime di vita che eleva l'uomo rendendolo incline alla finezza. Si mettono, altresì, in risalto le numerose ricorrenze del calendario ebraico in cui il digiuno riveste un ruolo decisivo, come nel caso della festa dello *Yom kippur* e l'indicazione dei due giorni settimanali, il lunedì e il giovedì per ricordare i giorni in cui Mosè salì sul monte Sinai.

Dallo studio dei riferimenti proposti nei manuali agli studenti si ricava che le domande aperte sulle questioni religiose legate all'alimentazione, si riferiscono al divieto sulla carne di maiale e alle cause che l'hanno generato poiché, senza dimenticare l'importanza che tutta la normativa alimentare riveste nella religione ebraica, la rinuncia alla carne di maiale si presta meglio di altre a mostrare una caratteristica rilevante dell'identità religiosa di questo popolo. Secondo gli autori, il ruolo delle culture e delle religioni è decisivo nell'orientare la dieta alimentare delle persone. La presenza in ogni religione di una normativa alimentare che consenta il consumo di cibi e di bevande, oppure li neghi, costituisce un paradigma che permette di identificare una religione e una cultura distinguendole dalle altre. Si specifica che la totale astensione da ogni tipo di cibo è un tratto che si rileva in tutte le religioni, ciò non vale per i tempi e i modi, che differiscono notevolmente. Agli studenti vengono segnalati i numerosi punti in comune presenti nei tabù alimentari delle religioni, essi vengono presentati rilevanti come lo sono le differenze. A riguardo, si cerca di mettere in luce gli uni e le altre, indagando sui perché delle scelte alimentari meno condivise dai cristiani e tentando così una conoscenza delle religioni sotto una luce forse un po' insolita ma non meno attenta. Gli autori fanno notare agli studenti che un dato comune a tutte le religioni è ritenere il cibo, un dono di Dio. È, altresì, importante evidenziare come per gli autori dei manuali le prescrizioni alimentari nel loro complesso, e la dieta carnivora in modo particolare, non sono oggetto esclusivo delle religioni. Anche il riso viene definito dai manuali come un cibo interreligioso e di alto valore simbolico. In tutte le tradizioni orientali il riso è considerato un cibo divino, simbolo di vita, di fertilità, di abbondanza, in quanto dono del cielo, secondo i riferimenti degli autori, esso dimostrerebbe la sollecitudine di Dio nei confronti dell'uomo. Alcuni rimandi sono dedicati anche all'olio, in particolar modo al suo uso liturgico che va al di là dell'ordinarietà e diventa un segno concreto straordinario. Un ultimo riferimento degli autori dei manuali lo si può individuare nel vino. Essi sottolineano che il suo significato simbolico è molto importante per tutte le religioni e per tutte le culture. Ad esso, tuttavia, viene attribuito una dimensione ambivalente, per alcuni, infatti, è simbolo di vita, per altri, a causa dell'abuso, di pericolo.

Anche l'argomento della religione in rapporto alla cittadinanza assume nell'economia delle trattazioni dei manuali un ruolo di particolare rilievo. È il caso di chi riporta in modo specifico la peculiarità della tradizione cristiana in cui la cittadinanza presenta due nuovi significati: uno inclusivo e l'altro esclusivo. A tal proposito

vengono citati alcuni esempi come quello della rivoluzione francese che avrebbe favorito in modo decisivo l'emancipazione degli Ebrei, da secoli reclusi nei ghetti e privati dei diritti di cittadinanza.

Al tema del rapporto tra religione e cittadinanza gli autori dei manuali accostano anche quello della laicità. Si sottolinea come questo argomento sia divenuto, negli ultimi anni, sempre più importante nel dibattito pubblico italiano e insieme internazionale. Si sottolinea anche che, nel contesto nazionale, la laicità deve rapportarsi inevitabilmente con il fatto che la maggioranza della popolazione italiana è cattolica, il che talvolta pone problemi di tutela dei diritti delle minoranze, tra le quali, viene ricordato, non vi sono soltanto i fedeli di altre religioni, ma anche i non credenti. Si evidenzia, anche, che lo spirito laico tende a essere identificato non con un determinato sistema culturale, ma con il metodo critico, fondato sui limiti ma anche sulla forza della propria ragione, come condizione per la convivenza di tutte le possibili culture. A partire da queste considerazioni, i manuali riferiscono che una persona si può definire laica non perché è in possesso di un determinato sistema di idee, ma perché è aperta e tollerante verso le idee altrui e rifiuta il ricorso a metodi coercitivi per imporre i propri.

Rispetto al tema dello Stato laico e del recupero della dimensione religiosa, per il caso specifico italiano, si fa notare come la recente giurisprudenza della Corte Costituzionale ha affrontato una serie di questioni delicate, concernenti le interferenze della vita religiosa nella vita pubblica. La linea di tendenza, segnalata, sembra quella di una concezione aperta e non neutralista della laicità. A riguardo viene riportato l'esempio dell'insegnamento e della formazione dei futuri cittadini, che in regime di democrazia devono imparare a fare i conti con la diversità religiosa e culturale, di come la laicità dello Stato debba escludere soltanto l'identificazione dell'ordine secolare con un ordine etico o religioso particolare, ma che questo non significa eliminare dallo spazio pubblico ogni riferimento a questi valori delle credenze e convinzioni religiose e non. In altri termini una democrazia che voglia conservare il suo indispensabile statuto di laicità, deve essere in grado di dar voce alle ragioni religiose, che non possono più essere confinate nel privato, trovando adeguati spazi di comunicazione e mediazione pubblica in grado di contribuire alla costruzione di una nuova e adeguata cittadinanza democratica, e non può accettare la loro pretesa di essere invocate come fondamento della decisione pubblica.

Al tema dell'insegnamento della religione cattolica a scuola viene riservato un ruolo che restituisce un'immagine di questa disciplina da intendersi come servizio alla cultura. Esso si porrebbe nella scuola come materia decisamente scolastica al servizio di tutti gli alunni per la crescita integrale della loro personalità, quindi anche secondo la dimensione religiosa. Una sezione è dedicata al rapporto tra insegnamento della religione cattolica e dialogo interreligioso dove si sottolinea l'approccio pedagogico, interculturale, specifico, della disciplina nella scuola italiana. Tutto ciò porta a una valutazione positiva dell'insegnamento della religione cattolica che grazie al suo carattere è in grado di promuovere le diverse tradizioni religiose intese non solo come valori positivi, umanamente condivisibili da parte di tutti gli uomini di buona volontà, ma anche come realtà riconducibili alla verità. L'insegnamento della religione cattolica pertanto, a giudizio degli autori, può rivelarsi un fattore strategico per accogliere la sfida interculturale portando un contributo di sensibilità propriamente religiosa che rischierebbe di farsi troppo evanescente in un panorama culturale comples-

sivo in cui un laicismo a tratti aggressivo e un indifferentismo relativistico sembrano darsi appuntamento nella cultura della scuola.

In molte sezioni dei manuali di religione si tratta del tema della diversità religiosa in rapporto ai temi eticamente rilevanti. Le riflessioni si concentrano maggiormente sul problema centrale dello stabilire quando una vita vale la pena di essere vissuta, quando inizia e quando finisce. Alcuni autori riportano le posizioni scientifiche di molti studiosi che sembrano dividersi nettamente fra una visione di credenti e non credenti.

I manuali scolastici, dedicano un ruolo rilevante al tema del pluralismo religioso. Gli autori lo definiscono come una categoria concettuale moderna, introdotta dalla sociologia delle religioni per descrivere ciò che avviene nelle società occidentali, come conseguenza dei crescenti flussi migratori indotti dai processi di globalizzazione. Essi parlano, infatti, di pluralismo religioso per indicare la situazione che si viene a creare quando le religioni diverse si trovano a vivere in uno stesso territorio e a condividere uno spazio comune. Nei manuali, viene posta in essere la distinzione fra pluralità, come coesistenza in una determinata situazione storica di più religioni che non hanno relazioni reciproche, non chiedono riconoscimenti giuridici, ma restano un fatto privato di ciascun cittadino, dal pluralismo che si determina quando invece le religioni pretendono di avere un ruolo pubblico e di veder salvaguardati diritti il cui riconoscimento può creare conflitti con le altre religioni, gli altri gruppi sociali e con le leggi dello Stato. Rispetto all'ambito scolastico, i manuali riportano i casi di chi non vuole il crocefisso nelle aule, o non desidera indossare il burca e di chi nelle mense chiede di trovare cibi che rispettino le regole alimentari della propria religione. Si sottolinea, anche, che il pluralismo religioso è una realtà di problemi quotidiani, ma anche di grandi opportunità, sul quale è importante riflettere per risolvere i conflitti e costruire un futuro di vita comune.

Sempre in riferimento al pluralismo religioso, non solo constatato, ma vissuto in prima persona nel proprio ambiente, gli autori riferiscono che gli attuali studenti vivono concretamente entro uno scenario che mobilita le loro coscienze. Esperienza questa che le precedenti generazioni non facevano perché in genere vivevano in un clima di religiosità convenzionale ereditato dalla tradizione. Le nuove generazioni, infatti, di fronte alla sfida dei fenomeni di diffusione religiosa, sono provocate ad assumere il problema religioso, con nuova consapevolezza critica e quindi con nuova attrezzatura mentale, al fine di porsi in condizione di operare scelte libere e responsabili nella naturale progressione psicologica e maturazione della personalità umana.

A partire dal presupposto che una singola religione non può determinare il destino dell'umanità, il futuro del genere umano e la sua unità, vengono riportate anche alcune tesi in favore del cosmopolitismo religioso come soluzione del futuro. Agli studenti viene fatto notare che queste molteplici tradizioni religiose non vivono in una semplice situazione di pluralità, l'una accanto all'altra, ignorandosi, come case isolate in cui ogni famiglia religiosa si occupa dei propri affari senza intromettersi in ciò che avviene nella casa del vicino. Gli autori affermano che i culti e le tradizioni religiose, nella nostra società multiculturale, si vengono infatti a trovare inevitabilmente in una situazione di concorrenza che le costringe, per non scomparire, a rinforzare internamente i vincoli identitari anche attraverso un confronto serrato con le altre tradizioni religiose. In questi termini, in una situazione di pluralismo, per una fede diventa inevitabile imparare non solo a confrontarsi con le altre credenze, piccole o grandi che siano, ma soprattutto a valorizzare il proprio patrimonio. All'interno

di questa specifica riflessione un aspetto che viene individuato come caratterizzante è quello dell'individualismo religioso cioè di quella particolare condizione dell'individuo che rivendica la libertà e l'autonomia delle proprie scelte, a cominciare appunto da quelle religiose. Nei manuali viene fatto notare che la caratteristica fondamentale dell'individuo religioso moderno è quella di tendere a liberarsi dai vincoli della comunità religiosa di appartenenza per compiere liberamente le proprie scelte. Sempre riguardo al tema del pluralismo in rapporto ai modelli di convivenza e ai diritti umani, si segnala che l'elemento in comune a tutti gli Stati è quello dello sforzo di trovare una base minimale, non di tipo religioso, ma sulla quale anche le varie religioni possano concordare, per superare i contrasti legati alle affermazioni identitarie dei contenuti di fede e dottrinali tipiche dell'attuale pluralismo religioso. Viene fatto notare come, a riguardo, il caso dei diritti umani sollevi un problema più generale, quello della ricerca di un fondamento comune alla varietà e alla diversità religiosa. Viene fatto notare altresì come in questa direzione vada anche lo sforzo promosso da alcuni teologi e filosofi per un consenso etico tra le religioni e la riscoperta della centralità del tema della dignità umana.

Sul pluralismo religioso attuale e sull'uguaglianza delle religioni, le riflessioni ulteriori evidenziate sottolineano che la sfida principale è quella di far coesistere differenti e molteplici tradizioni religiose, senza lederne l'identità e permettendo che si manifestino le ricchezze delle loro differenze. Rispetto al tema del conoscere e riconoscere la diversità non solo come atto puramente intellettuale, gli autori sottolineano che ciascuno deve essere capace di mettersi in gioco. In questo senso l'aspetto veramente positivo della convivenza resa possibile dal pluralismo religioso è quello di essere indotti a riconoscersi. Agli studenti viene fatto notare che il riconoscimento è il processo più complesso, esso presuppone il fatto di essere disposti come dicevo poc'anzi a mettersi in gioco, a instaurare un rapporto di reciprocità, a cercare nell'altro valori positivi che possono radicarsi in una comune umanità e in un'uguale dignità religiosa e culturale.

Secondo i manuali, all'interno della macro area del pluralismo religioso, il riconoscimento sarebbe il fenomeno della coesistenza e della convivenza di credenti appartenenti a fedi diverse che possono dare luogo, all'interno di una situazione di pluralismo, a posizioni diverse.

Secondo i manuali quella che si è determinata nella scuola italiana è una situazione di pluralità religiosa nella quale si moltiplicano le appartenenze religiose e culturali. Si genererebbe così una situazione di conflitto che solleva un problema di diritti, in particolare, il diritto di essere rispettati nella propria identità religiosa cui corrisponde il dovere di ciascuno a rispettare l'identità religiosa degli altri.

Un altro tema preso in analisi è quello della verità della fede di fronte alla pluralità delle religioni. Gli autori dei manuali rimarcano che pluralità e pluralismo sono interni a ciascuna tradizione religiosa e che si fa torto alle religioni quando le si considera come dei sistemi di verità definiti una volta per sempre. Agli studenti viene fatto osservare, infatti, che le religioni nascono e si sviluppano in un dato tempo storico, anche se guardano all'eternità. Nascono e si sviluppano in un dato spazio geografico, anche se alcune mirano a una espansione universale. Nascono e si sviluppano in una data cultura, anche se pretendono di parlare all'uomo di tutte le civiltà. Viene ricordato, infatti, che alla pluralità esterna delle religioni si accompagna anche una pluralità interna.

Importante è anche la sottolineatura del pensiero del teologo Hans Kung, che afferma come in presenza del pluralismo religioso si è spronati ad acquisire maggior conoscenza nei confronti della propria religione. Si riferisce agli studenti che se non si conosce a fondo il proprio credo religioso e non ci si apre al confronto con le altre religioni si rischia di confondere e confondersi piuttosto che comunicare.

Con l'intenzione di rendere più concreto il tema del pluralismo religioso, gli autori riportano alcuni esempi come nel caso dell'impero romano che mise in luce due condizioni fondamentali per una reale convivenza tra religioni. La prima è che le religioni possono essere animate dalle migliori intenzioni di convivenza, ma se non esistono le condizioni esterne giuridiche e politiche, questa convivenza sarà condannata a fallire. La seconda è che le condizioni giuridiche costituiscono soltanto una premessa, per quanto indispensabile, perché una vera coesistenza nel reciproco confronto possa esistere, sono necessarie pertanto anche precondizioni più squisitamente teologiche.

Dallo studio dei manuali si sono individuati, anche, i temi del dialogo ecumenico e interreligioso. Agli studenti viene ricordato che il dialogo tecnico in generale è riservato agli specialisti della disciplina e competenti in materia teologica, ma che nello stesso tempo esso può essere attuato da tutti e ciascuno al proprio livello, nelle situazioni esistenziali e sociali in cui ci si viene a trovare. La cosa importante è che chi vuole intraprendere un dialogo sia convinto e radicato nella propria identità religiosa e culturale. Questa conoscenza della propria identità e la prassi coerente che ne deriva sono i presupposti di qualsiasi dialogo che voglia essere fattivo. A riguardo, gli autori sottolineano lo stesso diritto alla libertà religiosa in rapporto al tema del dialogo. Viene specificato, altresì, che rendersi disponibili al dialogo non è così semplice, presuppone apertura e accettazione di coloro che hanno una mentalità e abitudini spesso molto diverse dalle nostre, a volte addirittura in conflitto con le regole sociali.

Secondo il parere degli autori, il concetto stesso di dialogo, se collocato in un'ottica religiosa, assume un significato ulteriore rispetto a quello che ordinariamente gli si attribuisce in rapporto alle dinamiche della comunicazione interpersonale. Gli studenti vengono invitati a riflettere sul fatto che solo riconoscendo ad ogni religione la propria identità si rispettano coloro che in quel complesso di credenze, culti, pratiche, regole di vita s'identificano.

I manuali portano all'attenzione dei lettori, anche, i riferimenti del decalogo del dialogo scritto da Raimo Annika, grande studioso delle religioni e sostenitore del dialogo interreligioso. Interessanti i riferimenti sul fatto che l'altro esiste per ciascuno di noi, che non mi deve chiedere il permesso di esistere, che non è oggetto di conquista, di conversione, di studi, è soggetto con diritti propri, con lo stesso diritto di interpellarmi, di interrogarmi. Gli autori a partire dal fatto che l'altro deve essere pensato anche come espressione di un sistema religioso e culturale, definiscono la relazione del dialogo come un principio etico supremo che spinge l'uomo non soltanto a domandare, ma a lasciarsi interpellare. Interessante notare come, secondo i manuali, in questo senso l'etica scaturirebbe dal dialogo religioso e allo stesso tempo ne sarebbe la sua causa.

Alcuni autori affermano, anche, che non è possibile prevedere che ruolo avranno le religioni nella convivenza pacifica tra i popoli, poiché le variabili che interverrebbero non sono solo di ordine religioso, ma anche culturali e politiche. L'unico aspetto futuro che agli studenti viene riportato come certo è quello dell'importanza di fa-

vorire un clima che renda possibile un'educazione all'ascolto e al rispetto dell'altro come anche all'accettazione della propria e altrui identità.



PARTE SECONDA

9. Il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni degli attori scolastici

9.1 Obiettivo specifico 5.

Schematizzazione sintetica e mappa riassuntiva della ricerca

In questa sezione del rapporto di ricerca si vuol rendere ragione del quinto obiettivo specifico, che mira a identificare le percezioni e le rappresentazioni delle quattro categorie di attori scolastici, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori, in riferimento al ruolo che occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose. Si specifica, altresì, che anche se non compaiono nella restituzione del presente rapporto, sullo stesso argomento si sono realizzate anche delle interviste ad esperti e studiosi che, con la loro attività scientifica, hanno contribuito a far chiarezza sulla presenza della diversità religiosa nella società italiana. A partire dalla consapevolezza che ogni ricerca nasce e si sviluppa attraverso un continuo confronto con il campo, vorrei cercare anzitutto di descrivere le ragioni che mi hanno condotto a elaborare alcune scelte, e non altre, ridefinendo, di volta in volta, il progetto iniziale e cercando di affinare progressivamente gli strumenti di indagine in relazione a ciò che accadeva nel corso dello studio.

9.1.1 I criteri di scelta degli attori scolastici

Come è già stato ricordato in precedenza, differentemente dagli obiettivi specifici uno e due in cui l'indagine si è rivolta al contesto scolastico italiano in generale considerando il dibattito nazionale, il terzo, il quarto e in particolar modo il quinto obiettivo specifico hanno posto immediatamente in essere l'esigenza di circoscrivere il campo di indagine. Ci si riferisce alla formulazione di considerazioni coerenti con l'impianto stesso della ricerca per individuare gli attori scolastici degli Istituti scolastici come campo di ricerca: nel nostro caso quelli Professionali di Brescia e Provincia. Diversamente dal quarto obiettivo specifico, nella presente sezione di ricerca si cercherà, pur nella brevità, di argomentare analiticamente il perché di tale scelta. L'esigenza è stata quella di individuare degli istituti che, più di altri, presentassero al loro interno il fenomeno della diversità religiosa. Questo per far sì che, le interviste degli attori della scuola adottassero un approccio induttivo, che nelle convinzioni di chi scrive, è un modello di approccio più etico rispetto a quello deduttivo, implicando un maggiore rispetto intrinseco dell'individualità, piuttosto che un assoggettamento di essa a un principio di carattere estrinseco.

A partire da queste considerazioni si è proceduto a raccogliere presso l'ufficio scolastico Provinciale di Brescia prima e quello della Regione Lombardia, la reportistica delle iscrizioni della popolazione studentesca di Brescia e Provincia. In seguito i dati sono stati rielaborati e presentati nelle tabelle seguenti, precisamente dalla 82 alla 86. Per la significatività dei dati sul fenomeno delle iscrizioni degli studenti stranieri, sono stati presi in considerazione gli ultimi sei anni scolastici. Inoltre, nello studio, sono state annoverate le sole scuole statali, a causa della scarsa rilevanza delle iscrizioni degli studenti stranieri in quelle paritarie e private.

Come si può notare dai dati presentati nella tabella 82, dall'anno scolastico 2006/2007, ad eccezione di una leggera flessione nel 2012/2013, la percentuale degli studenti stranieri iscritti nella scuola secondaria di secondo grado della Provincia di Brescia è aumentata progressivamente⁹⁶⁸.

Anno	Iscritti	Uomini	%	Donne	%	Italiani	%	Stranieri	%
06/07	11438	6195	54,16	5243	45,84	10185	89,05	1253	10,95
07/08	50886	26214	51,52	24672	48,48	46057	90,51	4829	9,49
09/10	52256	26792	51,27	25464	48,73	46273	88,55	5983	11,45
10/11	53657	27682	51,59	25975	48,41	46924	87,45	6733	12,55
11/12	52295	27052	51,73	25243	48,27	45296	86,62	6999	13,38
12/13	51433	26205	50,95	25228	49,05	44572	86,66	6861	13,34

Tabella 82. Reportistica iscrizioni popolazione studentesca Brescia e Provincia nella scuola secondaria di secondo grado. Fonte: U.S.R. (Ufficio Scolastico Regionale) Lombardia. Dati rielaborati da chi scrive.

Successivamente si sono estrapolati i dati generali relativi alla distribuzione degli iscritti italiani e stranieri nelle scuole statali della secondaria di secondo grado. In questo caso, in seguito a una prima ricognizione dei dati, si sono presi in considerazione solo gli anni scolastici 2009/2010 - 2012/2013. Le ragioni della scelta risiedono nella significatività dei dati disaggregati per il presente studio, in particolar modo riguardo alla tipologia di istruzione, rispettivamente: liceale, professionale, tecnica e di formazione professionale. Come si può notare i dati generali, esposti in tabella 83, confermano che i giovani bresciani dall'anno scolastico 2009/2010, prediligono l'istruzione tecnica.

Tipologia Istruzione	Istruzione Liceale		Istruzione professionale		Istruzione tecnica		Formazione professionale	
	Iscritti	%	Iscritti	%	Iscritti	%	Iscritti	%
2009/2010	15550	35,96	11388	26,33	16308	37,71	⁻⁹⁶⁹	-
2010/2011	15522	35,55	10690	24,48	16698	38,24	757	1,73
2011/2012	15920	36,94	9754	22,63	16437	38,14	986	2,29
2012/2013	16058	36,07	9006	20,23	18195	40,87	1259	2,83

Tabella 83. Reportistica iscrizioni popolazione studentesca italiana e straniera di Brescia e Provincia nella scuola secondaria di secondo grado. Fonte: U.S.R. Lombardia. Dati rielaborati da chi scrive.

⁹⁶⁸ La stessa rilevazione è stata constatata anche nella scuola secondaria di primo grado, primaria e infanzia.

⁹⁶⁹ Dato non disponibile.

Per poter scegliere gli Istituti, e di conseguenza gli attori scolastici, il passo successivo è stato quello di individuare la distribuzione delle iscrizioni degli studenti stranieri nelle scuole statali della secondaria di secondo grado di Brescia e Provincia. Come si può notare nell'elaborazione dei dati presentati in tabella 84, le scelte degli studenti stranieri di Brescia e Provincia, dall'anno scolastico 2009/2010, sono orientate in termini di prevalenza sull'Istruzione professionale.

Tipologia Istruzione	Istruzione Liceale		Istruzione professionale		Istruzione tecnica		Formazione professionale	
	Iscritti	%	Iscritti	%	Iscritti	%	Iscritti	%
2009/2010	738	15,26	2165	44,77	1933	39,97	-	-
2010/2011	793	14,83	2141	40,04	2091	39,11	322	6,02
2011/2012	926	16,42	2156	38,23	2056	36,46	501	8,88
2012/2013	994	16,50	2602	43,18	1851	30,72	579	9,61

Tabella 84. Reportistica iscrizioni popolazione studentesca straniera di Brescia e Provincia della scuola secondaria di secondo grado. Fonte: U.S.R. Lombardia. Dati rielaborati da chi scrive.

Come si può notare dalla tabella 85, un passo ulteriore è stato quello di rielaborare i dati raccolti e di rendere evidente la distribuzione degli studenti stranieri nelle diverse tipologie dell'Istruzione professionali presenti sul territorio di Brescia e Provincia. Dei dati riferiti ai tre anni scolastici 2009/2010 - 2011/2012, si sono presi in considerazione solo quelli del 2011/2012 poiché le interviste agli attori scolastici si sono svolte in quell'anno. Dallo studio si è potuto constatare che le tipologie di Istruzione professionale più considerate dagli studenti stranieri sono: quella industriale, con 487 preferenze (25%); commerciale, con 306 iscritti (16%) e l'enogastronomico, con 148 adesioni (13%).

N.	Anno scolastico	2010/2011	2011/2012	2012/2013
	Indirizzi	Iscritti	Iscritti	Iscritti
1	Professionale industriale	-	-	487 (25%)
2	Professionale commerciale	(539)	(557)	306 (16%)
3	Professionale enogastronomico	-	(116)	248 (13%)
4	Professionale grafica	(899)	(655)	238 (12%)
5	Professionale alberghiero	(386)	(250)	183 (9%)
6	Professionale servizi sociali	(232)	(183)	156 (8%)
7	Professionale servizi socio sanitari	(30)	(131)	155 (8%)
8	Professionale manutenzione	-	(114)	146 (7%)
9	Professionale agrario	(39)	(31)	24 (1%)
10	Professionale agricoltura e svil. Rurale	-	(13)	18 (1%)
11	Professionale produzione artigianali	-	(35)	11 (1%)

Tabella 85. Reportistica distribuzione iscrizioni popolazione studentesca straniera nelle diverse tipologie dell'Istruzione professionale di Brescia e Provincia. Fonte: U.S.R. Lombardia. Dati rielaborati da chi scrive.

A questo punto per individuare le scuole del settore industriale, commerciale ed enogastronomico-alberghiero che presentassero il maggior numero di iscrizioni da parte degli studenti stranieri si sono disaggregati i dati generali delle stesse iscrizioni ottenendo il risultato esposto in tabella 86. Come si può notare, a riguardo, le scuole che si prestano di più ad essere annoverate nella ricerca sono: per il settore industriale l'Ipsia "Fortuny", "Moretto" e "Don Milani", rispettivamente con 118, 151 e 42 iscritti; per il commerciale, l'Ipsc "Golgi", "Sraffa" e "Levi" con 103, 62 e 37 studenti iscritti e per quello enogastronomico, l'Ipssar "Mantegna", "De Medici" e "Dandolo", rispettivamente con 110, 82 e 35 iscritti.

Industriale		Commerciale		Enogastronomico - Alberghiero	
Istituto	Iscritti	Istituto	Iscritti	Istituto	Iscritti
Ipsia Fortuny	(118) 24%	Ipsc Golgi	(103) 34%	Ipssar Mantegna	(110) 45%
Ipsia Moretto	(193) 40%	Ipsc Sraffa	(62) 21%	Ipssar De Medici	(82) 33%
Ipsia D. Milani	(42) 9%	Ipsc Levi	(37) 12%	Ipssar Dandolo	(35) 14%
Ipsia Rovato	(38) 8%	Ipsc M. Polo	(33) 11%	Ipssar Putelli	(21) 8%
Ipsia Tassara	(41) 8%	Ipsc Falcone	(64) 21%	-	-
Altri	(55) 11%	Ipsc Tassara	(7) 3%	-	-
Totale	(487) 100%	-	(306) 100%	-	(248) 100%

Tabella 86. Reportistica distribuzione iscrizioni popolazione studentesca straniera negli Istituti professionali di Brescia e Provincia ad indirizzo industriale, commerciale ed enogastronomico-alberghiero, anno scolastico 2011/2012. Fonte: U.S.R. Lombardia. Dati rielaborati da chi scrive.

9.1.2 Analisi dei dati sull'insegnamento della religione cattolica nella Provincia di Brescia

In questo breve paragrafo, prima di restituire gli esiti dell'analisi delle interviste agli attori scolastici, vorrei esporre sinteticamente alcuni dati che ritengo utili per delineare un quadro d'insieme sull'insegnamento della religione cattolica nella sua dimensione particolare degli Istituti professionali di Brescia e Provincia. Si specifica, altresì, che l'analisi dei dati esposti di seguito si riferisce esclusivamente all'anno scolastico 2010/2011. Sarebbe stato interessante, ma purtroppo non è stato possibile, disaggregare i dati per evidenziare le differenze di scelta fra gli studenti italiani e quelli stranieri. La maschera di rilevazione on line dei dati della CEI, infatti, non prevede le voci: "italiano", "straniero", "credente", "non credente", "di religione...".

Per comprendere meglio la situazione dell'insegnamento della religione cattolica sul territorio di Brescia e Provincia si è scelto di collocare i suoi dati in rapporto a quelli nazionali. Come si può notare dalle rielaborazioni esposte in tabella 87, la percentuale degli alunni avvalentisi dell'Irc a Brescia e Provincia, nella scuola superiore

di secondo grado nell'anno scolastico 2010/11, risulta poco più elevata (86,4%) di quella italiana (83,8%). A riguardo ci si limita solo ad osservare che il dato degli studenti avvalentisi bresciani è in linea con la media nazionale.

Provenienza dati	Nazionali⁹⁷⁰	Brescia e Provincia⁹⁷¹
Totale Alunni	2143383	-
Avvalentisi IRC	1795441	-
Non Avvalentisi	347942	-
% Avvalentisi	83.8 %	86,4%
% Non Avvalentisi	16.2%	13,6%

Tabella 87. Valori totali della popolazione scolastica in riferimento all'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria di secondo grado in Italia, Brescia e Provincia. Fonte OSReT 2011 (Osservatorio Socio Religioso Triveneto), Ufficio Irc diocesi di Brescia, dati rielaborati da chi scrive.

Riguardo al caso specifico degli Istituti professionali, la disaggregazione dei dati sull'intero corpo scolastico ha evidenziato una minor percentuale di studenti avvalentisi negli Istituti professionali bresciani, in rapporto alla media nazionale, rispettivamente il 75,2%, contro il 79,3%.

Provenienza dati	Nazionali	Brescia e Provincia
Totale Alunni	408235	-
Avvalentisi IRC	323760	-
Non Avvalentisi	84475	-
% Avvalentisi	79.3%	75,2%
% Non Avvalentisi	20.7%	24,8%

Tabella 88. Valori totali della popolazione scolastica (dati disaggregati) in riferimento all'insegnamento della religione cattolica negli Istituti professionali in Italia⁹⁷², Brescia e Provincia. Fonte OSReT 2011, Ufficio scuola diocesi di Brescia, dati rielaborati da chi scrive.

A partire dalle possibilità offerte dall'attuale ordinamento scolastico a chi non si avvale dell'IRC di svolgere attività didattiche e formative in classe, di studio assistito, di studio non assistito, oppure la facoltà di uscita dalla scuola, si è cercato di analizzare le modalità con cui l'IRC viene sostituito dalle attività alternative. Come si può

⁹⁷⁰ Rielaborazione personale dello scrivente a partire dai dati dell'OSReT (Osservatorio Socio-Religioso Triveneto). Si ringrazia l'OSReT per la gentile collaborazione nel reperimento dei dati. Si specifica, a riguardo, che il Servizio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'Insegnamento della Religione Cattolica realizza ormai da 18 anni, in collaborazione con l'Osservatorio Socio-Religioso Triveneto, la rilevazione di alcuni aspetti quantitativi essenziali riguardanti l'insegnamento della religione cattolica (IRC) nelle scuole statali italiane.

⁹⁷¹ Nel caso specifico di Brescia e della sua Provincia la rielaborazione è stata realizzata da chi scrive a partire dai dati forniti dall'Ufficio scuola della diocesi di Brescia, che ringrazio vivamente per la gentile collaborazione.

⁹⁷² I dati riferiti ai valori totali comprendono sia le diocesi che hanno fornito dati analitici, sia quelle che hanno fornito dati sintetici. Le altre parti di ogni tabella comprendono solo le diocesi che hanno trasmesso dati analitici (199 su 215). Ne consegue che i totali disaggregati non sempre coincidono con quelli generali.

notare dai dati in tabella 89, la prassi di consentire l'uscita dalla scuola - sia pur con qualche flessione nel caso bresciano, 48,1% contro il 57,8% del dato nazionale - sembra essere largamente e stabilmente maggioritaria. Fra le altre attività, quella didattica e formativa in classe appare l'opzione più modesta con l'8,7% del dato italiano e il 5,3% di quello bresciano. La differenza più marcata appare comunque quella relativa all'attività di studio individuale o assistito, negli Istituti professionali bresciani, infatti, questa opzione, con il 35,5% delle preferenze è di gran lunga più adottata rispetto al contesto nazionale, che presenta un dato percentuale di 13,7.

Provenienza dati	Nazionali	Brescia e Provincia
Didattiche e formative	8.7%	5,3%
Studio individuale/assistito	13.7%	35,8%
Studio non assistito	19.8%	10,8%
Uscita dalla scuola	57.8%	48,1%
Tot. %	100,0%	100,0%

Tabella 89. Valori attività alternative (dati disaggregati) in riferimento all'insegnamento della religione cattolica negli Istituti professionali in Italia, Brescia e Provincia. Fonte OSReT 2011, Ufficio scuola diocesi di Brescia, dati rielaborati da chi scrive.

9.1.3 Le fasi del lavoro di ricerca dell'obiettivo specifico 5.

Per individuare il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni di insegnanti, dirigenti, studenti e genitori si sono individuate in uno schema riassuntivo, alcune fasi di lavoro a cui è stato attribuito un ruolo di guida durante il percorso della stessa ricerca.

Fase	Descrizione
(0)	Preparare la mappa
(1)	Progettare le interviste
(2)	Svolgere un test con la prima traccia delle interviste e trascriverle integralmente
(3)	Leggere i testi, individuare le unità di testo significative e ridefinire la traccia
(4)	Effettuare le altre interviste, trascriverle integralmente, individuare le unità di testo significative e descrizioni sintetiche
(5)	Individuazione delle etichette, qualità essenziali, estese, parziali o puntuali
(6)	Ritorno sull'analisi delle unità di testo
(7)	Scrivere il report

Tabella 90.⁹⁷³ Le fasi del lavoro di ricerca dell'obiettivo specifico 5.

(0) Preparare la mappa

Nella fase preliminare, denominata (0), ci si è concentrati a definire i presupposti del quinto obiettivo specifico, discutendo il *focus* delle domande, il modo con cui pre-

⁹⁷³ Mi riferisco in particolar modo alla ricerca pubblicata nel volume: L. MORTARI, (a cura di), 2010, pp. 311.

sentare il lavoro di ricerca agli insegnanti, dirigenti, studenti e genitori, all'atto di chiedere la loro disponibilità partecipativa. In questa fase, si è deciso di assumere come postura etica della ricerca quella dell'aver cura degli attori della scuola, a partire dal presupposto che per avere buoni risultati si deve avere cura di creare una buona situazione ambientale e relazionale, condizione questa che si realizza innanzitutto attraverso un lavoro che il ricercatore fa su di sé per rendersi accogliente, interrogante, ma non giudicante, capace di interpellare l'altro in modo quieto e mai invasivo. Heidegger, a riguardo, ha scritto che pensare è ringraziare, dunque quando si sta con una persona che dice di sé e del suo mondo, il nostro pensiero dovrebbe assumere la forma del ringraziare. Personalmente credo che coltivare questo atteggiamento sia il miglior modo per non essere giudicanti.

(1) Progettare le interviste

Riguardo alla progettazione delle domande da sottoporre agli attori, il primo passaggio è stato quello di focalizzare il tema dell'intervista. A riguardo il *focus* individuato è: "Identificare il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni degli insegnanti, dirigenti, studenti e genitori degli Istituti professionali di Brescia e Provincia con il maggior numero di studenti stranieri iscritti".

(2) Svolgimento di un test con la prima traccia di interviste agli attori scolastici e loro trascrizioni

Per raccogliere i dati si è ricorso all'uso dell'intervista semi-direttiva. A partire dai risultati degli obiettivi specifici 1 e 2 infatti, si è costituita una prima traccia con un elenco generico di argomenti da trattare. Agli attori intervistati è stata fatta una premessa introduttiva per spiegare gli obiettivi della ricerca. Si è anche specificato il principio sotteso al coinvolgimento, quello cioè di poter riferire il loro parere su un argomento fondamentale per il futuro della scuola, quello della diversità religiosa e delle credenze non religiose. Questo aspetto ha generato una certa soddisfazione nei partecipanti con un conseguente incentivo all'adesione intenzionale degli stessi. Si è proceduto, quindi, alla somministrazione dei questionari a un campione ridotto di insegnanti, dirigenti, studenti e genitori. Come si potrà notare dalla descrizione della ridefinizione della traccia del prossimo paragrafo, la scelta di attuare un test preliminare sui quesiti contenuti nelle tracce, ha permesso a chi scrive, di variare i contenuti delle stesse in base alle risposte date dagli intervistati e riguardo alle singole situazioni⁹⁷⁴. Nell'ultima sezione della fase (2) si è poi proceduto a trascrivere integralmente i testi delle interviste.

(3) Lettura delle trascrizioni, individuazione delle unità di testo significative, ridefinizione della traccia

Prima di analizzare le interviste e ridefinire la traccia tenendo conto delle osservazioni emerse nella fase preliminare del test (2), si è proceduto all'individuazione delle unità di testo significative. Il lavoro di lettura e di analisi, ha preso avvio dalla

⁹⁷⁴ Cfr. E. AMATURO, 2012.

consapevolezza che non tutto si può cogliere, anzi, che molti passaggi avrebbero condotto a raccogliere solo qualche frammento, perché molto del mondo quotidiano della scuola viene dato per scontato e, in quanto tale, fatica a essere visto e reso esplicito. A partire da questa prima lettura e analisi si sono ridefinite, quindi, le quattro tracce d'intervista, una per ciascuna categoria di attore scolastico. I criteri guida per la ridefinizione dei quesiti hanno riguardato le unità di testo significative estratte dalle trascrizioni delle interviste realizzate nella fase di test, ma anche le libere osservazioni degli intervistati esposte in forma di chiarimento e specificazione. Le domande contenute nella traccia definitiva hanno cercato di concentrarsi su tematiche aperte, stimolanti, generative, capaci di aprire nuovi orizzonti e di far intravedere in modo più preciso alcuni aspetti delle percezioni e rappresentazioni degli attori. La speranza è che con tutto ciò non ci sia stata soltanto una restituzione dello studente del corso di dottorato e dell'intervistato, ma anche uno sguardo della persona intervistata sulle proprie percezioni e rappresentazioni delle diversità presenti nella scuola. Questo, infatti, può mettere in luce aspetti nuovi, avviando una comprensione più sfaccettata e complessa del racconto di sé.

(4) Svolgimento delle interviste successive, loro trascrizione, individuazione delle unità di testo significative e costruzione delle descrizioni sintetiche

Nella fase (4), si è proceduto quindi a realizzare le restanti interviste con la nuova traccia di quesiti che ha dato luogo a una rielaborazione dei significati intravisti inizialmente nella fase (2). Il criterio principe che ha mosso il processo di analisi dei dati si è costituito dall'esigenza della fedeltà alle descrizioni fornite dai partecipanti. Per realizzare ciò, in seguito alla trascrizione integrale dei testi delle stesse sono state individuate, anche in questo caso, le unità di testo significative con l'aggiunta della costruzione di descrizioni sintetiche, ovvero di tutti quei segmenti di testo che potevano contribuire alla comprensione delle percezioni e rappresentazioni degli attori scolastici sulla diversità religiosa e convinzioni non religiose. Per individuare le unità si sono scelte le porzioni di testo significativo per l'oggetto della ricerca escludendo le altre, meno pertinenti.

(5) Individuazione delle etichette, qualità essenziali, estese, parziali o puntuali

In seguito, poi, si è attribuita una concettualizzazione a ciascuna unità di testo che è stata denominata "etichetta". Si è cercato di individuare delle etichette che fossero il più possibile un'enunciazione fedele al contenuto dell'unità di testo di partenza. Con l'etichetta si è anche cercato di dire le qualità essenziali senza aggiungere altro. In questo modo l'etichetta si è differenziata dalla descrizione sintetica per un maggiore livello di concettualizzazione e di generalità, tendendo cioè a raffigurare quanto detto dagli attori. L'analisi delle interviste ha previsto, poi, una comparazione tra i diversi testi a partire dai tratti essenziali delle percezioni e rappresentazioni, per poi dare avvio a un'analisi comparativa dei testi al fine di identificare le qualità estese. A riguardo si specifica che si è ritenuto riduttivo pensare di cogliere la qualità essenziale delle percezioni e rappresentazioni della diversità religiosa e delle credenze non religiose, considerando solo ciò che di esso è estensivamente condiviso, perché i significati che hanno un'estensione limitata anche se condivisi solo da una parte degli

attori, fanno parte del significato che quella percezione o rappresentazione assume dal punto di vista delle persone. A partire da queste argomentazioni, anche le qualità parziali sono state dunque individuate ed evidenziate. Si tiene quindi a precisare che, la restituzione delle percezioni e rappresentazioni dei dirigenti, insegnanti, studenti e genitori si è così costituita sia di un livello essenziale, o qualità estesa, sia di significati periferici, altrimenti detti qualità parziali e qualità puntuali.

(6) Ritorno sull'analisi delle unità di testo

Dopo aver individuato le etichette, qualità essenziali, estese, parziali o puntuali, si è tornati ai testi delle interviste, effettuando un confronto tra le etichette sin lì elaborate e i testi degli attori. L'operazione ha messo in discussione molte attribuzioni precedentemente date e a lavorare in una direzione di sintesi, cercando di individuare le etichette che potevano rendere ragione di una molteplicità di unità di testo tra loro simili, senza però divenire eccessivamente comprensive, pena la perdita del significato essenziale. Questo studio ha permesso di vedere quali sono gli elementi presenti in ciascuno e, successivamente, di riaggregare per macro categorie tutte le unità di testo che parlavano di diversità religiosa e di credenze non religiose per confrontarle e individuarne specificità e tratti comuni.

(7) Scrittura del report

Il passaggio fondamentale per poter rendere ragione dei risultati del lavoro di analisi è stato quello di generare concetti e chiavi di lettura a partire da quanto detto dagli intervistati. Questo passaggio ha chiesto di interrogare nuovamente le categorie. La concettualizzazione ha invitato a fare una riflessione sul linguaggio, poiché la prima tentazione è stata quella di operare una traduzione del dire, degli attori scolastici, entro un linguaggio disciplinare, in particolare nel linguaggio della didattica. Riguardo all'analisi dei dati è stato messo in luce un profilo di percezioni e rappresentazioni, segnato in modo particolare dalla postura del pensare la diversità religiosa e le credenze non religiose come una forma mentale che permette a dirigenti, insegnanti, studenti e genitori di tessere un continuo dialogo tra sé, il mondo e la situazione concretamente vissuta a scuola.

Si anticipa in questa sezione che al termine del lavoro di scrittura, ripercorrendo anche gli appunti dei diari di ricerca, è emerso da più parti l'esperienza di aver vissuto incontri significativi e di aver avuto l'opportunità di riflettere su un tema importante. Tutto ciò ha consolidato, in chi scrive, la convinzione che chi fa ricerca deve essere in grado di aver cura delle persone che coinvolge, creando circuiti di cooperazione ed evitando un loro semplice utilizzo come fonti di raccolta dati.

9.1.4 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive ai dirigenti scolastici

Informazioni generali sui dirigenti: il campione

I dati raccolti ed esposti nella tabella 91, riguardo alle informazioni generali sui dirigenti coinvolti nello studio, suggeriscono anzitutto che il numero complessivo

degli intervistati è 9. L'età media dei dirigenti è di 55 anni, il 78% è di sesso maschile, il 22% femminile. L'età media dell'anzianità d'insegnamento è 28 anni. Il 67% degli intervistati afferisce rispettivamente al settore disciplinare letterario 56% e filosofico 11%. Il restante 33% proviene invece dalle discipline legate all'economia aziendale 11%, all'architettura 11% e alle scienze agrarie 11%. Il numero totale degli studenti iscritti negli istituti presieduti dai dirigenti annoverati nella ricerca è 2948, l'80% è italiano, il 20% straniero. Il numero medio di studenti iscritti per istituto è 341, rispettivamente 262 italiani e 79 stranieri.

Codice intervista Dirigenti	Età	Sesso		Anni Ins. ⁹⁷⁵	Discipline Abilitazione	%	Istituto	Studenti italiani ⁹⁷⁶		Studenti stranieri	
		M	F					N	%	N	%
		INTdir01	56					x		24	Economiche
INTdir02	55	x		30	Letterarie	11,1	Fortuny	365	76	118	24
INTdir03	56		x	25	Filosofiche	11,1	Moretto	226	60	151	40
INTdir04	52	x		27	Architettura	11,1	Milani	69	62	42	38
INTdir05	49	x		25	Letterarie	11,1	Mantegna	539	83	110	17
INTdir06	51	x		21	Letterarie	11,1	Sraffa	240	79	62	21
INTdit07	53		x	35	Letterarie	11,1	Levi	108	77	33	23
INTdir08	56	x		29	Letterarie	11,1	Golgi	332	76	103	24
INTdir09	67	x		36	Agrarie	11,1	Dandolo	175	83	35	17
Totale	495	7	2	252	-	100	9	2351	80	597	20
Media	55	-	-	28	-		-	262	-	79	-
Percent.	-	78	22	-	-	100	-	-	-	-	-

Tabella 91. Informazioni generali sui dirigenti.

Anche nel caso della restituzione degli esiti sullo studio delle interviste ai dirigenti scolastici si è scelto di seguire il criterio sequenziale della traccia dei quesiti forniti agli stessi. Si precisa, altresì, che l'esposizione si riferisce esclusivamente alle percezioni e rappresentazioni dei dirigenti sulla diversità religiosa, poiché la sezione sulle credenze e convinzioni non religiose non ha prodotto esiti.

PRIMA PARTE

I nove dirigenti scolastici intervistati individuano le finalità dell'insegnamento della religione cattolica nella conoscenza della storia, delle caratteristiche delle principali religioni odierne e nel confronto tra i principali presupposti teorici delle religioni all'interno di un quadro di educazione alla pace ed allo sviluppo (INTdir:01-09).

Alla domanda se le religioni debbano essere l'oggetto di un insegnamento a scuola, i dirigenti si mostrano dei pareri differenziati, infatti, il 44% afferma che la religione non dovrebbe essere oggetto di un insegnamento scolastico e che sarebbe molto meglio un incremento delle ore di filosofia e di una eventuale disciplina legata alla storia delle religioni (INTdir:03; 05; 07-08). Il restante 56%, invece, è favorevole nel considerare le religioni oggetto di insegnamento, in quanto non esisterebbe un modello "a priori di vera scuola", al contrario la scuola è "un servizio" che non può non configurarsi a seconda delle scelte delle famiglie e delle tradizioni locali (INT-

⁹⁷⁵ La voce si riferisce all'anzianità di insegnamento.

⁹⁷⁶ Il numero degli studenti si riferisce all'anno scolastico 2011/2012.

dir:01-02; 04; 06; 09). Si sottolinea, inoltre, che a livello Costituzionale e Internazionale è garantita “la libertà di insegnamento e di educazione dei genitori”. Gli insegnanti sono garantiti come professionisti nella libertà di insegnamento individuale, ma se sono inseriti in una scuola, la loro libertà deve dialogare con quella dei genitori, a cui spetta di accettare o di rivolgersi ad altri professionisti (INTdir:02).

I dirigenti concordano nell’affermare che, a parte i problemi organizzativi, l’unico rischio che si può correre affrontando la questione religiosa a scuola è quello di un insegnamento confessionale in assenza di una religione di stato. Secondo gli stessi la questione religiosa non dovrebbe essere istituzionalizzata, ma affrontata all’interno delle diverse discipline (INTdir:01-09). Viene anche fatta la proposta di lasciare le scuole aperte, anche nelle ore pomeridiane, a libere iniziative di conoscenza ed approfondimento della questione religiosa (INTdir:08).

Il comportamento che viene indicato come vincente in rapporto alla diversità religiosa nel mondo della scuola è quello privo di preclusioni, in grado di assicurare la libertà di espressione delle idee e convinzioni religiose a tutti. Questo all’interno di uno stato e di una scuola laica (INTdir:03-04; 06- 09). Si segnala, anche, la necessità di affrontare la tematica della diversità religiosa attraverso lo strumento del dialogo interculturale non violento sia durante le ore di religione che in altre occasioni interconfessionali (INTdir:01). In prospettiva l’esperienza dell’IRC, per tutti i dirigenti, resta valida anche per le altre religioni, per cui i genitori potrebbero richiedere l’insegnamento come attività alternativa alla religione cattolica (INTdir:01-09). Secondo alcuni, i problemi di tipo economico e gestionale delle diverse opzioni religiose, sono reali, ma se fosse chiaro a tutti l’obiettivo della promozione della diversità, le difficoltà potrebbero essere superate anche nella situazione attuale secondo il principio della gradualità e dell’onestà intellettuale, libera da interessi di parte (INTdir:06; 08). Si precisa, altresì, che la molteplicità degli insegnamenti renderebbe il dialogo meno superficiale e più competente ed approfondito (INTdir:09).

Secondo i dirigenti il ruolo specifico concesso alla diversità religiosa nella scuola è minimo. Purtroppo è lasciato, come altre importanti istanze valoriali e civili, alla libera scelta degli insegnanti. Quindi si va dall’ignorare la problematica fino alla sua esaltazione in un’impostazione culturale di tipo relativistico (INTdir:01-09). Si sottolinea anche il bisogno di approfondimenti culturali e di scelte organizzative più aggiornate nella gestione delle scuole (INTdir:02; 08).

I dirigenti, riguardo alle strategie e alle iniziative intraprese nei loro istituti sono concordi nell’affermare che per il riconoscimento della diversità religiosa, purtroppo non si è arrivati ancora a identificare nessun indicatore per il riconoscimento della diversità religiosa, in quanto la cultura della qualità si sta imponendo con grandi resistenze. Si riferisce che essa è ferma alle discipline definite “fondamentali”, ma che certamente si ha bisogno di estendere la metodologia della valutazione a tutte le discipline e a tutti gli aspetti della vita scolastica (INTdir:05; 08).

Riguardo agli obiettivi e alle competenze che gli studenti devono sviluppare in rapporto al tema della religione, i dirigenti dichiarano che esse si trovano elencate in modo autorevole nelle indicazioni presenti sia nelle Indicazioni Nazionali del Ministero che nelle indicazioni della Conferenza Episcopale Italiana. A livello di Istituto si segnala che talvolta sono state elaborate delle variazioni più commisurate allo specifico territoriale, ma che sostanzialmente i valori di fondo rimangono quelli dell’educazione alla pace e alla nonviolenza, alla disponibilità al dialogo, al ricono-

scimento e alla valorizzazione della ragione e della coscienza umana che allarga la propria ricerca oltre la conoscenza scientifica e tecnologica (INTdir:01-09).

Come si può notare dalla ricostruzione dai dati esposti in tabella 92, in riferimento agli obiettivi che l'educazione religiosa può perseguire nella scuola, i dirigenti dichiarano, per l'89%, di ritenere molto importante l'obiettivo "Conoscenza le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese". Su questo obiettivo il fatto che anche il restante 11% lo ritenga moderatamente importante conferma la sua rilevanza.

Diversamente "Approfondimento la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese", subisce nelle preferenze dei dirigenti una lieve flessione, rispettivamente con un molto importante al 33% e un moderatamente importante al 67%. Anche l'obiettivo "Conoscere le grandi religioni del mondo" raccoglie un grande grande consenso sul molto importante, 89%, e moderatamente importante 11%. L'obiettivo "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita" ricopre una significativa importanza, rispettivamente con un 44% al moderatamente importante e un 56% molto importante. Rispetto a quest'ultima sezione, i dirigenti annotano sul fianco della dicitura "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita laicamente". Diversamente da quanto detto in precedenza i docenti ritengono moderatamente importante, 78%, e molto importante, 22%, l'obiettivo "Formare i giudizi morali". I riferimenti sono invece unanimi, 100%, riguardo alla fondamentale importanza dell'obiettivo "Studiare i grandi temi etici del nostro tempo".

Il 50% definisce questo aspetto un po' importante e il 25% rispettivamente molto e moderatamente importante. Lo studio dei grandi temi etici del nostro tempo, invece, assume un carattere di molta importanza per il 64% degli intervistati e di moderata importanza per il 27%. Nulla è invece da segnare relativamente all'opportunità data agli insegnanti di indicare degli ulteriori obiettivi che non sono stati menzionati nella griglia. Diversamente da quanto rilevato nelle interviste degli insegnanti, che non avevano aggiunto nessun altro obiettivi, alcuni dirigenti hanno aggiunto gli obiettivi "Dell'educazione alla pace e alla non-violenza" (INTdir:02), "Alla disponibilità al dialogo, al riconoscimento e alla valorizzazione della ragione e della coscienza umana che allarga la propria ricerca oltre la conoscenza scientifica e tecnologica" (INTdir:07).

Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(8) 89%	(1) 11%	(0) 0%	(0) 0%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria	(3) 33%	(6) 67%	(0) 0%	(0) 0%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(8) 89%	(1) 11%	(0) 0%	(0) 0%
d) Aiutare gli stu-	(5)	(4)	(0)	(0)

denti ad affrontare le questioni sul senso della vita	56%	44%	0%	0%
e) Formare i giudizi morali	(2) 22%	(7) 78%	(1) 0%	(0) 0%
f) Studiare i grandi temi etici	(9) 100%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 92. Sintesi delle opinioni dei dirigenti in riferimento agli obiettivi che l'educazione religiosa può perseguire nella scuola.

I dirigenti attribuiscono alla scuola un ruolo importante nell'educazione degli studenti in relazione ai "Valori sociali", quelli legati alla vita all'interno della società. L'89% e l'11% infatti, lo ritiene rispettivamente molto e moderatamente importante. Preferenze differenziate vengono invece dichiarate riguardo ai "Valori morali", quelli che guidano la società, il 56% definisce il ruolo della scuola moderatamente importante, il 22% molto importante e il restante 22% un po' importante. Diversamente da quanto esplicitato in precedenza, il ruolo della scuola rispetto ai "Valori religiosi" legati a una religione, viene ritenuto poco importante, il 67% dei dirigenti lo ritiene per niente importante e il 33% un po' importante. Anche se in linea con quanto detto per i valori religiosi, la tendenza varia un poco riguardo ai "Valori spirituali" legati al senso della vita, non necessariamente congiunti a una religione in particolare, il 45%, infatti, ritiene che la scuola giochi un ruolo per niente importante, il 33% un po' importante e solo un 22% moderatamente importante. Analogamente a quanto rilevato in precedenza anche nel caso di questa sezione i dirigenti avendone avuta la possibilità aggiungono ulteriori valori che chi scrive non aveva considerato. È il caso del ruolo importante che la scuola può svolgere in ordine ai "valori culturali e civili, valorizzando gli aspetti educativi esistenziali nella stretta collaborazione con le famiglie" (INTdir:02).

Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(8) 89%	(1) 11%	(0) 0%	(0) 0%
b) Valori morali (che guidano la società)	(2) 22%	(5) 56%	(2) 22%	(0) 0%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(0) 0%	(0) 0%	(3) 33%	(6) 67%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione).	(0) 0%	(2) 22%	(3) 33%	(4) 45%

Tabella 93. Ruolo della scuola nell'educazione degli studenti in relazione ai "Valori sociali" attribuito dai dirigenti.

I dirigenti affermano che il livello di comprensione legato alla presenza della diversità religiosa nella scuola è oggi limitato. Essi sottolineano che sostanzialmente resta sottotraccia e non viene posta in evidenza (INTdir:01-09).

Riguardo all'analisi degli ultimi anni sulla presenza della diversità religiosa nelle scuole, come una parte essenziale del dialogo interculturale fra i diversi gruppi socio-culturali, gli intervistati sono giunti alla conclusione che in sostanza vi è una scarsa conoscenza reciproca delle identità religiose differenti (INTdir:01-09). Si segnala anche una scarsa abitudine al confronto nella vita quotidiana (INTdir:06). I dirigenti sottolineano anche che il problema esiste, viene sempre più avvertito, ma l'istituzione, come tale, non riesce a farsene carico se non a partire dalla disponibilità e sensibilità di insegnanti e genitori.

I reggenti dichiarano esigua la sensibilità dei differenti attori scolastici nei confronti della pluralità delle credenze religiose e non religiose presenti nella scuola, soprattutto tra famiglie e studenti (INTdir:01; 03). Gli intervistati affermano che l'attenzione a questi temi è troppo limitata rispetto all'auspicabile, e che l'istituzione scolastica risponde a emergenze e logiche che non pongono certo la religione tra le priorità alte rispetto, ad esempio, agli organici, agli orari, all'apprendimento delle scienze o all'attenzione prestate alle disabilità o al bullismo (INTdir:02).

Secondo l'esperienza professionale dei dirigenti gli studenti scelgono, o non scelgono di avvalersi dell'ora di religione, in parte per l'ovvia ragione di non riconoscersi nella religione cattolica; in parte tenuto conto della personalità e dell'impostazione didattica e relazionale del singolo docente di Irc presente a scuola; in parte per ragioni di organizzazione dell'orario per cui l'allievo preferisce un ingresso ritardato o un'uscita anticipata da scuola all'ora di Irc o di attività alternativa (INTdir:01-08). Nella scuola secondaria di secondo grado, poi, la scelta sarebbe in gran parte determinata non solo dai genitori, ma da motivazioni tra le più varie che andrebbero dal conformismo fino alla scelta convinta e consapevole (INTdir:09).

Le attese degli studenti nei confronti dell'insegnamento della religione cattolica, secondo i dirigenti, non riguarderebbero il piano confessionale, ma rappresenterebbe una occasione per parlare di sé e del senso della vita (INTdir:01-09). Si sottolinea, altresì, che i genitori si aspetterebbero dall'Irc la trasmissione, ai figli, di un indirizzo comportamentale responsabile e consapevole oltre che di uno stimolo alla riflessione esistenziale (INTdir:02).

I pareri dei dirigenti riguardo al significato che l'insegnamento di religione cattolica, ha oggi nella scuola, appaiono differenziati. Vi è chi, infatti, lo definisce limitato, se non nell'impostazione sin qui delineata della diversità religiosa (INTdir:01-07; 09) e chi definisce la specificazione "cattolica" come opportuna per evitare derive relativistiche ed improvvise. Questo a partire dalla considerazione che la cultura richiede rigore e fondamento storico-culturale, diversamente si rischierebbero discorsi superficiali guidati più dal sentimento o dal vantaggio immediato che da principi culturali di valore (INTdir:08).

I dirigenti concordano nell'affermare che, le attività alternative all'ora di religione, sono teoricamente una scelta condivisibile, opportuna e necessaria per salvaguardare la libertà di scelta degli studenti e delle loro famiglie, ma anche di difficilissima se non impossibile applicazione a causa dei problemi legati al livello organizzativo che andrebbe qualificato e migliorato (INTdir:01-09).

I dirigenti dichiarano unanimemente che il ruolo delle religioni a scuola è "scarso". Tuttavia si specifica, altresì, che per alcuni allievi la religione riveste senza dub-

bio un ruolo identitario, il che contribuisce talvolta a rendere più complessi i rapporti tra studenti, non sempre a livello consapevole.

Alcuni dirigenti, interrogati riguardo al tema delle religioni a scuola, a seguito dell'arrivo degli studenti stranieri, affermano che, la loro presenza a scuola ha dato rilevanza sociologica alla religione, che sembrava emarginata dalla cultura scienziata (INTdir:03; 08). Si specifica che tale situazione potrebbe costituire un arricchimento non solo all'interno dell'insegnamento della religione cattolica, ma anche nelle altre discipline - quali storia, italiano, geografia - qualora fosse sfruttata in modo sistematico e concreto (INTdir:07).

I dirigenti segnalano di vivere positivamente la presenza delle diverse tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori delle religioni degli studenti stranieri presenti nei loro istituti. Gli intervistati dichiarano di vivere la diversità religiosa, come una ricchezza, un'opportunità, una risorsa, purché si manifesti nella non violenza e nel rispetto dei principi universali (INTdir:01-09). Si segnala altresì che la presenza degli studenti stranieri, che vengono considerati in genere non fondamentalisti nella loro pratica religiosa, non ha mai determinato problemi e tensioni significativi all'interno degli istituti (INTdir:03). Inoltre che la presenza degli studenti stranieri non ha mai messo alla prova le conoscenze religiose dei dirigenti, al contrario essa ha costituito l'occasione per approfondire la conoscenza della religione di appartenenza e delle credenze non religiose degli stessi (INTdir:02).

Riguardo alla questione se sia giusto esporre il crocefisso nella aule scolastiche i dirigenti, nell'economia delle priorità della scuola, definiscono il problema in linea di massima marginale. Si esprimono favorevoli, se lo si intende come espressione e simbolo di una storia e di una civiltà, ma non come privilegio di una confessione. Viene definito discutibile l'utilizzo strumentale dello stesso come simbolo identitario e non religioso (INTdir:01-09). Un dirigente, in nome della laicità della scuola, si mostra d'accordo in linea di principio con la possibilità della sua eliminazione (INTdir:01). In modo unanime, invece, tutti trovano sbagliato la moltiplicazione dei simboli religiosi nelle aule in nome di una mal intesa pluralità religiosa (INTdir:01-09).

Sul tema del velo portato dalle ragazze a scuola, i dirigenti si mostrano rispettosi della libertà di scelta, purché questo non nasconda l'identificazione della persona. Tuttavia a riguardo si specifica che presso i loro istituti non si sono mai verificati casi di velo integrale (INTdir:01-09). In alcuni casi si specifica comunque che non spetta agli attori della scuola giudicare se le studentesse portano il velo per una tradizione religiosa consapevole o imposta (INTdir:01; 06).

I dirigenti definiscono la proposta di alcuni di festeggiare a scuola le festività delle altre religioni come una strada "delicata" e "pericolosa" (INTdir:01-09). Si specifica anche che si potrebbe realizzare, ma senza generare confusioni o interpretazioni relativistiche (INTdir:02). Interessante anche la proposta, tra le altre cose già registrata nelle interviste realizzate agli studenti, che nell'impossibilità di poter considerare le festività principali delle religioni più rappresentative del territorio, il calendario delle festività, in ogni caso stabilito a livello nazionale e regionale, dovrebbe riconoscere giustificate le assenze fatte da studenti ad esempio di religione islamica e non solo ebraica o avventista (INTdir:08).

Tutti i dirigenti concordano sul fatto dell'impossibilità di fare previsioni riguardo a come si trasformerà la scuola nei prossimi anni, rispetto alla presenza degli studenti di religione altra rispetto a quella cattolica. Si insiste tuttavia sulla necessità che la scuola sia laica ed espressione della costituzione e repubblica italiana e non di uno o

più credi religiosi. E ancora che per il futuro il livello istituzionale, dovrà occuparsi di più della scuola cambiandone i connotati tradizionali (INTdir:01-09).

I dirigenti, dichiarano che raramente gli studenti italiani e stranieri di religione diversa da quella cattolica, o che si definiscono non credenti, partecipano all'ora di religione (INTdir:08). Vi sarebbero, tuttavia, delle eccezioni fra queste le adesioni degli allievi di fede cristiano ortodossa (INTdir:06). Tuttavia, gli intervistati, non escludono la possibilità che vi siano anche ragioni diverse come la curiosità, la ricerca sincera e il cameratismo (INTdir:02).

Riguardo all'ipotesi che gli alunni stranieri di altra religione siano, in linea di massima, più religiosi di quelli italiani, gli intervistati affermano di non avere dei dati per formulare una valutazione corretta e di come il loro parere non scientifico sia privo di rilevanza (INTdir:01-09). Inoltre, denunciano una certa ambiguità sul modo di intendere il termine "più religioso" (INTdir:06). Il parere medesimo viene espresso anche riguardo all'idea che gli stranieri subiscano di più l'imposizione della religione da parte della famiglia (INTdir:01-09).

Riguardo alla dimensione del futuro e di come la proposta attuale di religione si rapporterà con gli studenti stranieri, la maggior parte dei dirigenti si augura che l'Irc venga abolita o trasformata in una disciplina che potrebbe essere denominata "Storia delle religioni" con docenti non scelti dall'Ordinario diocesano (INTdir:01-05; 07; 09). Per una minoranza degli intervistati, molto dipenderà anche dai docenti di religione, se riusciranno a diventare insegnanti a pieno titolo, cioè responsabili non solo della loro disciplina ma anche dell'intero Istituto nell'articolazione dei bisogni e delle presenza riguardo al fenomeno religioso (INTdir:06; 08). Su questo tema, riguardo in particolare alla proposta di passare da un'ora di religione cattolica, a un'ora delle religioni che sia obbligatoria per tutti gli studenti e che abbia la stessa valenza delle altre materie, i dirigenti si mostrano in larga parte favorevoli (INTdir:01-03; 05; 07; 09). Altri invece si mostrano contrari e favorevoli al mantenimento invariato dell'Irc poiché, a loro giudizio, il dialogo vero partirebbe da identità consapevoli, disponibili all'arricchimento reciproco, non da identità deboli che rischiano di approdare a traguardi poco edificanti come la paura, il conformismo e il relativismo indifferente (INTdir:04; 06; 08).

In riferimento ai racconti, o episodi dell'esperienza professionale che in qualche modo hanno offerto, ai dirigenti, l'opportunità di riflettere sulla presenza delle religioni a scuola, si ricorda in particolare che, la presenza più provocatoria è quella degli studenti di fede islamica. La loro presenza, nella scuola, sarebbe uno stimolo per ritornare a una dimensione religiosa perduta in seguito all'assunzione di una forma mentale prevalentemente razionalista che ignora le profonde aspirazioni dello spirito e del sentimento (INTdir:03; 08).

9.1.5 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive agli insegnanti

Informazioni generali sugli insegnanti: il campione

Per quanto concerne il ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni degli insegnanti si è fatta la scelta di intervistare i responsabili dei dipartimenti di religione, italiano e storia dei nove Istituti professionali di Brescia e Provincia individuati nello studio seguendo il criterio della

maggior presenza di studenti stranieri iscritti. Come è già stato indicato nell'analisi pregressa, del paragrafo sui criteri di scelta degli attori, essi sono per il settore industriale, l'Ipsia "Fortuny", "Moretto" e "Don Milani"; per il settore commerciale l'Ipsc "Golgi", "Sraffa" e "Levi"; ed infine per l'enogastronomico-alberghiero l'Ipssar "Mantegna", "De Medici" e "Dandolo".

Si precisa, altresì, che i 27 insegnanti annoverati nello studio - 9 per ciascuna delle tre discipline - sono gli stessi responsabili di dipartimento a cui è stato somministrato il questionario per la raccolta delle informazioni riguardo al tempo riservato all'apprendimento, degli studenti, in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie e negli approcci pedagogici utilizzati.

I dati raccolti ed esposti nella tabella 94, riguardo alle informazioni generali sugli insegnanti di storia coinvolti nello studio, suggeriscono anzitutto che il numero complessivo degli intervistati annoverati è 9. L'età media degli insegnanti di storia è 46 anni, il 22% è di sesso maschile, il 78% femminile. L'età media dell'anzianità d'insegnamento è 21 anni.

Codice intervista	Codice Questionario ⁹⁷⁷	Età	Sesso		Anni Insegnamento ⁹⁷⁸	Istituto
			M	F		
INTsto01	QSTO02	45		x	22	Mantegna
INTsto02	QSTO06	43		x	19	Moretto
INTsto03	QSTO07	48		x	22	Dandolo
INTsto04	QSTO03	37		x	13	Golgi
INTsto05	QSTO11	47		x	19	Medici
INTsto06	QSTO05	39		x	13	Fortuny
INTsto07	QSTO18	50	x		24	Milani
INTsto08	QSTO04	54	x		29	Sraffa
INTsto09	QSTO22	51		x	27	Levi
Totale	9	414	2	7	188	9
Media	-	46	-	-	21	-
Percentuale	-	-	22	78	-	-

Tabella 94. Informazioni generali sugli insegnanti di storia intervistati.

I dati raccolti nella tabella 95 riguardo alle informazioni generali sugli insegnanti di italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione, suggeriscono che l'età media dei 9 intervistati è 48 anni. Uno è di sesso maschile, l'11% e 8 di sesso femminile, l'89%. L'età media dell'anzianità di servizio è 23 anni.

⁹⁷⁷ Come si può notare il codice dell'intervistato è stato associato a quello del questionario compilato in precedenza dai direttori dei dipartimenti di religione, storia e italiano, nella sezione riservata al tempo dell'apprendimento degli studenti in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose.

⁹⁷⁸ La voce si riferisce all'anzianità di insegnamento.

Codice intervista	Codice Questionario	Età	Sesso		Anni Insegnamento	Istituto
			M	F		
INTita01	QITA02	43		x	17	Mantegna
INTita02	QITA06	43		x	17	Moretto
INTita03	QITA07	55	x		31	Dandolo
INTita04	QITA03	48		x	24	Golgi
INTita05	QITA11	38		x	12	Medici
INTita06	QITA05	50		x	25	Fortuny
INTita07	QITA18	47		x	22	Milani
INTita08	QITA04	57		x	31	Sraffa
INTita09	QSTO22	51		x	27	Levi
Totale	9	432	1	8	226	9
Media	-	48	-	-	23	-
Percentuale	-	-	11	89	-	-

Tabella 95. Informazioni generali sugli insegnanti di italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione intervistati.

La schematizzazione dei dati relativi all'ultima categoria di insegnanti intervistati, mostra che i nove insegnanti di religione hanno un'età media di 43 anni, il 33% è di sesso maschile e il 67% femminile. La media dei loro anni di insegnamento è 14.

Codice intervista	Codice Questionario	Età	Sesso		Anni Insegnamento	Istituto
			M	F		
INTrel01	QIR02	41		x	17	Mantegna
INTrel02	QIR06	50	x		19	Moretto
INTrel03	QIR07	37	x		9	Dandolo
INTrel04	QIR03	50		x	20	Golgi
INTrel05	QIR11	36		x	13	Medici
INTrel06	QIR05	45	x		8	Fortuny
INTrel07	QIR18	47		x	17	Milani
INTrel08	QIR04	39		x	10	Sraffa
INTrel09	QIR22	42		x	10	Levi
Totale	9	387	3	6	123	9
Media	-	43	-	-	14	-
Percentuale	-	-	33	67	-	-

Tabella 96. Informazioni generali sugli insegnanti di religione cattolica intervistati.

I dati in tabella 97, riassumono le informazioni generali sugli insegnanti, di storia, italiano, educazione civica, cittadinanza, costituzione e religione coinvolti nello studio. Si può notare anzitutto che gli istituti annoverati nello studio sono 9, 27 il totale degli insegnanti intervistati, rispettivamente 9 di storia, 9 di italiano e 9 di religione. L'età media complessiva degli insegnanti è di 46 anni, il 22% è di sesso maschile, il 78% femminile. L'età media dell'anzianità d'insegnamento è 20 anni.

Codice intervista	Età	Sesso		Anni Insegnamento	Istituto	
		M	F			
INTsto01-09	414	2	7	188	Tutti	
INTita01-09	432	1	8	226	Tutti	
INTrel01-09	387	3	6	123	Tutti	
Totale	27	1233	6	21	537	9
Media	-	46	-	-	20	-
Percentuale	-	-	22	78	-	-

Tabella 97. Informazioni complessive sugli insegnanti di storia, italiano, educazione civica, cittadinanza, costituzione e religione cattolica intervistati.

Anche nel caso specifico della restituzione degli esiti sullo studio delle interviste agli insegnanti si è scelto di seguire la traccia dei quesiti forniti. Questo sempre a partire dalle ragioni che afferiscono al criterio di maggior chiarezza espositiva.

La restituzione consta di due parti. La prima annovera al suo interno due sezioni, rispettivamente riservate alle percezioni e rappresentazioni, degli insegnanti, sulla diversità religiosa e sulle convinzioni e credenze non religiose. Nella seconda parte dell'intervista, costituita da tre sezioni invece, a partire dal presupposto che a scuola il sapere veramente rilevante è quello dell'azione, si è chiesto agli insegnanti di generare delle descrizioni dense, accurate e racconti di pratica rispetto al tema della religione, della diversità religiosa e delle credenze non religiose. A riguardo la seconda parte è stata così suddivisa: "Domande sulle pratiche", "Domanda sui processi generativi della competenza pratica" e "Hai qualcosa da aggiungere?".

PRIMA PARTE

1. Domande sui processi formativi. Focus: diversità religiosa

Per la maggior parte degli insegnanti le finalità dell'insegnamento della religione a scuola coinciderebbero con le finalità educative, indispensabili alla crescita e allo sviluppo della persona. Le finalità educative della religione infatti, favorirebbero la conoscenza e il confronto nell'ottica della valorizzazione della diversità (INTsto:02-07; INTita:01; 03-08; INTrel:04-09). In modo specifico, gli insegnanti di religione sottolineano anche che, le finalità dell'Irc, si ricondurrebbero al tentativo di rendere consapevoli gli studenti che la dimensione religiosa è una naturale inclinazione della natura umana e a far loro conoscere la storia della religione cattolica e delle religioni più importanti (INTrel:01-03). I docenti di storia invece tengono a precisare che ci sarebbe una sola finalità legata all'insegnamento religioso, quella culturale e che non ci dovrebbe essere nessuna punteggiatura catechistica o riconducibile al dato di fede (INTsto:01; 08-09). Gli insegnanti di italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione⁹⁷⁹ ritengono che la religione contribuirebbe alla crescita umana, sociale, culturale della persona e alla comprensione della realtà che la circonda (INTita:01-03).

In sintesi, i giudizi prevalenti degli insegnanti affermano che la religione deve essere oggetto di un insegnamento a scuola, perché il suo riconoscimento si colloca nel

⁹⁷⁹ Da questo momento per ragioni di brevità solo "Insegnanti di italiano".

contesto culturale e storico di un paese (INTsto:06-09; INTita:02-07; INTrel:01-09). Si ricorda a tal proposito che l'insegnamento religioso a scuola assume il significato di opportunità per momenti di alta riflessione, confronto e crescita, oltre a fornire nuove conoscenze che collocano gli studenti sulla strada della libertà (INTrel:02; 04; 09).

La maggioranza degli intervistati afferma che non si correrebbe nessun rischio ad affrontare la questione religiosa a scuola. Questo sarebbe il risultato degli atteggiamenti concreti degli attori della scuola che sono in grado di favorire un clima di tolleranza e rispetto (INTsto:01-09; INTita:01; 03; 05-09; INTrel:01-09). Gli insegnanti di religione riferiscono di affrontare spesso con gli alunni le questioni religiose e di non essere mai stati testimoni di espressioni negative o di contrapposizione (INTrel:04; 07-09). Non manca tuttavia chi afferma che gli unici rischi reali potrebbero essere quelli di generare confusione riguardo alla questione religiosa nella sua accezione culturale e catechetica, o di chi impone il proprio credo come unico, ad alunni di credo differente (INTita:02; 04).

Riguardo ai comportamenti da assumere nei confronti della diversità religiosa nel mondo della scuola i docenti dichiarano di preferire quelli dell'accoglienza e della conoscenza reciproca, senza negare però la propria identità religiosa, o credenza non religiosa a causa di una errata interpretazione dei concetti di uguaglianza e non discriminazione (INTsto:05; 07-09; INTita:02-04; INTrel:01-09). Fra gli atteggiamenti da assumere vengono anche ricordati quelli della tolleranza e del rispetto, oltre che agli atteggiamenti volti a favorire la possibilità di espressione in piena libertà (INTsto:01). A riguardo si ricorda che questa postura è la forma mentis che da sempre deve caratterizzare gli insegnanti, i dirigenti, gli studenti e i genitori, poiché anche prima dell'arrivo degli studenti stranieri la scuola era ricca di diversità.

Vengono riportati alcuni esempi sugli attori presenti nell'ambiente scolastico come i testimoni di Geova, atei, o comunque con diversi stili, livelli e predisposizioni all'apprendimento delle singole discipline (INTsto:06; INTita:07-09). Marzia⁹⁸⁰, insegnante di religione precisa che: "Nei confronti della diversità religiosa si deve essere accoglienti, ma anche non limitati da chi non ha la nostra religione. Mi spiego meglio, quando facevo l'insegnante specialista di inglese alle elementari, 10 anni fa, i Testimoni di Geova avevano obiettato l'insegnamento delle unità didattiche relative al S. Natale, alla S. Pasqua e altro. Ho dovuto precisare frequentemente che non facevo religione o indottrinamento, ma cultura inglese, inoltre il fatto che a causa della religione vi siano persone che non festeggiano date per noi importanti, come ad esempio l'Immacolata, non è un motivo valido perché debbano essere soppresse o nascoste" (INTrel:07). Alcuni insegnanti affermano che si deve prestare attenzione affinché la presenza della diversità religiosa a scuola non si trasformi in fondamentalismo, che, attraverso la fede, non solo giustifica la violenza, ma arriva a sostenerla idealmente con la manipolazione strumentale e interpretazione parziale dei testi sacri e delle indicazioni delle stesse religioni (INTsto:06; 09; INTita:04; INTrel:02; 06-09). Si sottolinea, altresì che, nell'attuale scuola italiana, permeata dalla diversità sia culturale che religiosa, avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica non significa automaticamente partecipare attivamente alla fede cristiana (INTsto:07; 09; INTita:04; 08; INTrel:01; 07).

⁹⁸⁰ Per ottemperare alla normativa vigente sulla privacy, i nomi degli insegnanti contenuti nel testo non corrispondono alla realtà.

Sul ruolo concesso alla diversità religiosa nella scuola gli insegnanti affermano prevalentemente che nessuna parte specifica è ad essa dedicata, in alcuni casi la si definisce “Praticamente inesistente” (INTsto:02; 04-09; INTita:01-05; 09; INTrel:06; 09). Ancora una volta la questione parrebbe lasciata alla sensibilità, personale ed autonoma di alcuni insegnanti, con i loro liberi interventi e approfondimenti (INTsto:01-08; INTita:01-04; 09; INTrel:01; 09). Per alcuni l’unico ruolo concesso sarebbe quello dell’ora alternativa, per quanto però in quello spazio spesso non si trattano argomenti legati alle altre religioni (INTsto:03; 07-09). Per altri ancora invece il ruolo specifico concesso alla diversità religiosa sarebbe da individuare nel riconoscersi diversi (INTsto:01; 08; INTita:06; INTrel:01; 07-09).

Il parere, degli insegnanti, è invece unanime nell’affermare che allo stato attuale negli istituti, annoverati nello studio, non sono state intraprese delle strategie o iniziative per identificare degli indicatori di riconoscimento della diversità religiosa (INTsto:01-09; INTita:01-09; INTrel:01-09).

Più dettagliati e diversificati, sono invece, i riferimenti agli obiettivi e alle competenze che gli studenti dovrebbero sviluppare in rapporto al tema della religione. Le indicazioni degli insegnanti sono state collocate nelle macro categorie fornite in occasione della rilevazione, per ottenere le informazioni riguardo il tempo riservato all’apprendimento degli studenti, in rapporto alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie e negli approcci pedagogici utilizzati.

Obiettivi forniti da chi scrive	Obiettivi indicati dagli insegnanti durante le interviste
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	“Conoscere la specificità del cristianesimo, l’origine della chiesa e la nascita delle prime comunità cristiane, il senso e la presenza della chiesa nel mondo” (INTrel:02; cfr. 01; 03-09). “Nella storia del cristianesimo ci sono pagine difficili da comprendere, e che non fanno certamente onore al suo fondatore né al messaggio d’amore e fratellanza presente nei vangeli [...] Ma queste pagine ci sono, e un testo di educazione religiosa non può far finta che non siano mai esistite. Vogliamo rileggerle con onestà e obiettività, collocandole nel loro contesto storico culturale, non per giustificarle ma semplicemente per comprenderle” (INTrel:06).
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	“Capire l’importanza di crescere in modo responsabile verso il creatore e la creazione”; “Conoscere in modo essenziale la risposta che la Bibbia dà al perché e come vivere, avvicinandosi ad alcuni dei personaggi più rappresentativi del libro della tradizione ebraico-cristiana”. “Far conoscere la storia di Gesù”. “Tradurre in fatti concreti ciò che è scritto nella Bibbia”; “Conoscere in modo oggettivo i contenuti essenziali della religione cattolica”. “Le principali forme di espressioni delle religioni non cristiane”. “Effettuare collegamenti tra il bisogno di trovare un senso alla vita e la risposta religiosa” (INTrel:01-09).
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	“Saper riconoscere i tratti caratteristici delle religioni più importanti; saper riconoscere la dimensione religiosa insita nell’uomo”; “Conoscere a grandi linee la tradizione ebraica e

Obiettivi forniti da chi scrive	Obiettivi indicati dagli insegnanti durante le interviste
(continua)	l'importanza che ha avuto nella storia del cristianesimo"; "Conoscere la Bibbia e scoprire l'importanza che ha avuto nella tradizione ebraico-cristiana e di conseguenza, nella nostra cultura occidentale"; "Prendere coscienza dell'importanza che la Bibbia ha avuto nella nostra cultura occidentale"; "Conoscere a grandi linee le religioni orientali"; "Conoscere l'islam e capire che Allah non è un Dio diverso da combattere"; "Avere un'informazione generale sulle risposte che le principali religioni del mondo danno alle domande sul perché e come vivere"; "Comprendere il valore e l'importanza del dialogo religioso e approfondire alcune tematiche religiose e di attualità, in modo comparativo" (INTrel:01-09).
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	"Scoprire che le domande di un giovane sono le stesse di ogni uomo e donna, di ieri come di oggi"; "Comprendere l'importanza della dimensione spirituale e religiosa nella vita dell'uomo" (INTrel:02; cfr. INTsto:06; INTita:09).
e) Formare i giudizi morali	"Riflettere sull'importanza di avere dei validi punti di riferimento"; "Presentare e approfondire alcuni valori fondamentali"; "Invogliare a vivere alcuni di questi valori facendoli entrare nella nostra vita di tutti i giorni"; "Capire l'importanza di crescere in modo responsabile verso noi stessi e gli altri" (INTrel:05; cfr. INTita:05).
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	"Scoprire l'importanza dell'etica nella formazione e nella crescita di un individuo responsabile"; "Orientarsi tra le varie scelte etiche"; "Individuare la specificità dell'etica religiosa rispetto a quella laica" (INTsto:04; 08; INTita:03; 07).
g) Altri obiettivi	"Rispetto, accoglienza, rispetto"; "Essere in grado di riconoscere ed accogliere persone di religioni differenti dalla propria" (INTsto:01-7; INTita:05-8; INTrel:03-09).

Tabella 98. Obiettivi e competenze che gli studenti dovrebbero sviluppare in rapporto al tema della religione.

Relativamente alla modalità con cui si affronta il tema della religione a scuola, gli intervistati delle discipline di storia e italiano affermano che spesso nelle lezioni si presentano le possibilità di collegare i temi del programma a quelli della religione (INTsto:03; 06-09; INTita:06; 08). Gli insegnanti di religione cattolica dichiarano di seguire le direttive nazionali e della CEI e di affrontare il tema della religione in senso biblico, antropologico, storico e filosofico. Gli stessi dichiarano di prendere, spesso, spunto da fatti di attualità per poi riferirsi agli esempi forniti dai personaggi della Bibbia e del Vangelo (INTrel:01-09). Quasi tutti gli intervistati dichiarano che indipendentemente dallo stile d'insegnamento assunto, sono gli stessi studenti che, con interventi e richieste di insegnamento, portano ad affrontare il tema della religione e che risulta, però, necessario porre delle sollecitazioni riguardo ai temi fondamentali

della vita, sia per conoscere la storia e le tradizioni di un popolo, sia per far sviluppare negli studenti la capacità di giudizio (INTsto:02-07; INTita:01: 03; 06; INTrel:01-04).

Per quanto riguarda, invece, la modalità con cui viene affrontata la diversità religiosa, gli insegnanti in generale affermano di mettersi nell'ottica dell'integrazione, basando i loro interventi sull'essenzialità del rispetto reciproco. In molti riferiscono che, spesso, lo spunto alla riflessione proviene da fatti ed episodi di cronaca. Le riflessioni vertono sull'immedesimazione dei comportamenti e dei diversi punti di vista che gli studenti avrebbero potuto assumere (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08; INTrel:01-09).

Gli insegnanti di storia e italiano sottolineano che nel momento in cui devono sviluppare il tema della cultura di una determinata nazione, pongono l'accento non solo sulle tradizioni culturali, ma anche su quelle religiose (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08). Gli insegnanti di religione invece, sottolineano di affrontare la diversità religiosa a partire dalle esperienze personali degli studenti, cercando di mettere in evidenza i valori e gli elementi comuni delle stesse. Altro atteggiamento indicato come adeguato, sempre dagli insegnanti di religione, e quello di affrontare i diversi argomenti proposti, considerando i differenti punti di vista delle religioni (INTrel:01-09).

La maggioranza degli intervistati afferma che nei vari momenti e modi dedicati all'approfondimento del tema della religione gli studenti si mostrano rispettosi di tutte le posizioni espresse (INTsto:02-05; INTita:07; INTrel:05-09). Non mancano, tuttavia, le considerazioni di chi afferma che, oltre agli studenti che intervengono con interesse e partecipazione al dibattito, vi sono anche alunni che non si fanno "toccare" dagli argomenti legati al fenomeno religioso (INTsto:01; 03; INTita:04; 05). In particolare, gli insegnanti di religione, definiscono gli atteggiamenti dei loro studenti come positivi e pieni di interesse. Questa postura assunta viene giustificata prevalentemente dal fatto che, solitamente, sono gli stessi giovani ad aver scelto intenzionalmente di avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica (INTrel:08-09).

Sulla reazione degli studenti nei confronti degli argomenti legati alla differenza religiosa, invece, i docenti riferiscono in maggioranza elementi di curiosità, interesse e ascolto (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08; INTrel:01-09). Tuttavia, a riguardo, non mancano pregiudizi, diffidenze, insofferenze e valutazioni negative affrettate, a partire dalla non conoscenza degli elementi comuni alle religioni e da reazioni epidermiche sotto l'influenza dal pensiero familiare (INTrel:03; 06).

Gli insegnanti, per la maggioranza e indipendentemente dagli esiti concreti, sono convinti che la propria disciplina sia adeguatamente attrezzata per permettere un approccio proficuo alla diversità religiosa. I docenti di storia definiscono la loro specifica materia scolastica come abbastanza appropriata per favorire il dialogo fra gli studenti di diverse culture e religioni (INTsto:03; 06-09). In particolare quelli di religione cattolica affermano che la disciplina che rappresentano mette in evidenza il valore e l'importanza del dialogo religioso, approfondendo alcune tematiche religiose e di attualità in modo comparativo soprattutto di tipo interconfessionale tra cattolici e protestanti (INTrel:01-05).

A giudizio degli intervistati, gli argomenti su cui gli studenti sarebbero più ricettivi in rapporto alla diversità religiosa riguarderebbero le diverse tradizioni sociali e culturali connesse ai riti e alle manifestazioni religiose; le questioni legate all'integralismo in riferimento specifico al Corano; il ruolo della donna e le restrizioni alimentari, nonché alle diverse posizioni in merito alle questioni eticamente rilevanti,

la necessità e la ricerca del sovrannaturale nelle diverse religioni (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08; INTrel:01-09).

I docenti, riguardo alle reazioni dei genitori quando a scuola si affronta il tema della religione, riferiscono dei pareri differenziati. Alcuni dicono gli insegnanti, non manifestano nessun atteggiamento, se non quello di affidare i figli alla scuola, altri, invece, tendono ad assumere atteggiamenti di chiusura, perplessità o peggio di censura (INTsto:01; INTita:04; 07). Sempre a giudizio degli insegnanti vi sono, poi, genitori che in generale sono soddisfatti del loro operato e quindi si “fidano” sia della metodologia, sia dei contenuti proposti dall’insegnante sui temi legati al fenomeno religioso. C’è, ancora, chi afferma di non aver mai ricevuto solleciti o rimostranze e che la cosa importante è saper essere autentici e coerenti con gli studenti, soprattutto distinguendo bene quando quello che si afferma è un’opinione personale o la posizione ufficiale di un’istituzione. Di questi atteggiamenti degli insegnanti verso la religione, i genitori sarebbero soddisfatti. In particolare i docenti di religione affermano che la reazione dei genitori riguardo ai modi con cui si affronta il tema religioso a scuola è buona, anche da parte di genitori di studenti stranieri che, pur essendo di religione altra dalla cattolica, mandano i loro figli a seguire le lezioni di religione. In alcuni casi, si afferma di registrare una maggior apertura al tema religioso nel pensiero di genitori stranieri che in quello degli italiani (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08; INTrel:01-07).

Alcuni intervistati, nella loro attività professionale, affermano di non trovarsi a disagio quando accostano il tema della diversità religiosa. Affermano di aver più volte pensato che il miglior modo per comprendere a fondo le altre religioni sarebbe quello di partecipare ai riti delle stesse, nella speranza di poter capire “dal vivo” in che modo si manifestano i fenomeni spirituali legati alle religioni altre rispetto alla cattolica. Altri insegnanti, invece, dichiarano di aver avuto delle difficoltà riguardo alle scarse competenze, ad esempio in materia di islam e quindi di aver rischiato di non essere chiari nell’esposizione e a volte un poco “di parte” rispetto alla religione cattolica. Il tema della diversità religiosa, quindi, viene definito come importante anche se sarebbe auspicabile un miglioramento per quanto riguarda le competenze didattiche per spiegare al meglio le altre religioni e il dialogo interreligioso (INTsto:04; 07; INTita:04-06; 08; INTrel:02-07).

Riguardo alle esigenze di formazione di cui gli insegnanti sentono la necessità per poter meglio affrontare la tematica della diversità religiosa, si riferiscono numerose adesioni di partecipazione a convegni, seminari e corsi organizzati da enti di formazione. Si registra da parte degli stessi intervistati una certa insoddisfazione per la carenza di proposte formative su questo tema da parte del sistema universitario (INTrel:01-03; 06).

Alla luce del ruolo sempre più complesso e articolato che la religione occupa all’interno della società attuale, la maggioranza degli insegnanti intervistati dichiara che lo spazio riservato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose negli istituti è esiguo. L’impressione riportata è quella che nella scuola, l’argomento della diversità religiosa, sia visto più da un punto di vista culturale che religioso e che non sia sentito come impellente (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08). Altri, invece, sono di parere opposto e dichiarano che alla diversità religiosa e alle credenze non religiose sia riservato un ruolo adeguato nell’economia delle priorità scolastiche. Tutto questo a partire dalla presenza significativa della tolleranza e del rispetto delle diverse tipologie di pensiero (INTrel:03; 07-08).

Riguardo al livello di comprensione che è stato raggiunto nella scuola rispetto alla presenza della diversità religiosa, i pareri degli insegnanti sono diversificati. Alcuni lo definiscono insufficiente e basso, proprio a partire dall'indicatore che l'insegnamento della religione a scuola non è obbligatorio (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08). Altri, invece, come un alto livello di comprensione e di rispetto reciproco, e ancora: "Si sa che c'è e si rispetta la cosa" (INTrel:05; cfr. INTrel:02; 03; 07-09).

Nel corso di questi anni, l'analisi della presenza della diversità religiosa nella scuola, come una parte essenziale del dialogo interculturale fra i diversi gruppi socio-culturali, ha condotto gli insegnanti alle conclusioni che il dialogo fra le religioni e le culture sia molto limitato a causa della poca consapevolezza della diversità religiosa. Che, anche se spesso non è facile, tale diversità fra gli studenti debba essere intesa come un elemento di ricchezza e non di divisione. Ancora, che il tema della diversità religiosa a scuola non sia mai generalizzabile, ma dipenda da persona a persona. Gli insegnanti affermano anche che a livello istituzionale non viene data la giusta importanza al tema, e che ancora una volta la differenza è determinata dalla sensibilità di alcuni docenti (INTsto:02; INTita:05-06; INTrel:01-03).

Sulla sensibilità dei differenti attori scolastici, nei confronti della pluralità delle credenze religiose e non religiose presenti nella scuola, si afferma che tutti sono sensibili a questo tema che li coinvolge quotidianamente in prima persona. Altri, invece, sottolineano che l'attenzione al fenomeno sia più alta fra dirigenti e docenti e più esigua fra studenti e genitori. E ancora, per taluni che la percezione sia a un "punto morto", cioè che interessi a pochi, indipendentemente dalla categoria (INTsto:04; 08; INTita:02: 09; INTrel:02-05).

Riguardo al ruolo della diversità religiosa all'interno dei programmi scolastici delle singole discipline, gli insegnanti di religione cattolica dichiarano una media rilevanza, come anche per quelli di storia (INTrel:02; 07-09). Diverso, invece, è il parere degli insegnanti di lettere che affermano come nelle programmazioni di italiano la diversità religiosa assuma un ruolo minimale (INTita:04: 05; 08).

Sempre sul ruolo della stessa nei manuali scolastici gli insegnanti di religione affermano che i testi, in dotazione alla loro disciplina, sono strutturati in modo tale da dare risalto non solo alla religione cattolica, ma anche a tutti gli altri universi religiosi, rendendo possibile un confronto costruttivo (INTrel:01-09). Per gli insegnanti di storia il tema nei manuali sarebbe trattato in termini oggettivi, ma anche molto spesso superficiali (INTsto:01; 03). Gli insegnanti di italiano sarebbero, invece, di parere opposto, affermando che nei manuali della loro disciplina occuperebbe l'ultimo posto (INTita:04: 05).

Riguardo agli approcci pedagogici utilizzati per riconoscerla e promuoverla, gli insegnanti affermano in termini di prevalenza di mettere al centro delle loro lezioni l'atteggiamento dell'accoglienza e della fiducia negli studenti, cercando per quel che è possibile di valorizzare il patrimonio culturale e religioso di tutti e ciascuno. I docenti di storia e italiano sottolineano che questa specifica postura favorirebbe il dialogo, il confronto, l'apprezzamento delle diversità, ma anche la possibilità di capire meglio la propria identità religiosa (INTsto:01; 08). Un altro approccio pedagogico, segnalato questa volta dagli insegnanti di religione, è quello della comparazione tra le diverse religioni sui temi sociali, culturali ed economici (INTrel:02-06).

Secondo l'esperienza professionale degli insegnanti, i fattori che condurrebbero gli studenti a scegliere di avvalersi o meno dell'ora di religione cattolica sarebbero diversi. Fra questi troviamo, infatti, l'esperienza pregressa fatta nella scuola secondaria

di secondo grado; l'influenza esercitata dai genitori; i mille dubbi che albergano nella mente dei giovani sul tema della fede, dell'esistenza di Dio; dal rapporto di fiducia e di affetto che si stabilisce con il proprio insegnante, per conoscere ed approfondire i valori che la religione sa trasmettere, ma anche il desiderio di avere una materia in meno da studiare. Altri ancora, a giudizio degli insegnanti, sarebbero spinti dal desiderio di poter accedere nei locali della scuola un'ora dopo o uscire un'ora prima (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08; INTrel:01-09).

Secondo il parere degli insegnanti gli studenti, dall'ora di religione, si aspettano di avere l'opportunità di discutere dei propri problemi e delle questioni direttamente legate al quotidiano. I docenti di religione sottolineano che, in alcuni casi, gli alunni sono anche alla ricerca di risposte sui dubbi legati al tema esistenziale, al tema della fede e che nell'insegnante vedono un punto fermo per cominciare a costruire delle certezze nel mare di dubbi e incertezze che li avvolge (INTrel:05-06). I docenti di storia e lettere, affermano che gli studenti nell'ora di religione ricercerebbero un'opportunità per crescere a livello personale e riuscire ad astrarsi dai valori dalla realtà secolarizzata che li circonda. Ancora, i più motivati vorrebbero migliorare il proprio bagaglio di conoscenze esercitandosi nel confronto con diverse religioni e culture, nutrendo la speranza di approfondire le tematiche legate al sociale, al dialogo e alla spiritualità (INTsto:04; 06-07; INTita:03-04).

Riguardo al significato dell'insegnamento della religione cattolica a scuola, gli insegnanti di storia e lettere, affermano che purtroppo gode di scarsa considerazione che spesso viene attribuita anche ai docenti della stessa (INTsto:01; 03; INTita:04: 05; 08). I docenti di religione, invece, insistono sull'incisività del significato educativo e dell'attenzione allo sviluppo integrale dell'alunno visto come persona (INTrel:02-06).

Sul tema specifico delle attività alternative all'ora di religione, la maggioranza dei docenti esprime valutazioni non favorevoli, riferendo che non sono ben strutturate e che nella maggioranza dei casi si trasformano in una proposta del "nulla". Spesso poi, per ragioni legate all'esiguità dei fondi, esse non sono neanche attivate (INTsto:01-09; INTita:04-09; INTrel:01-09).

Gli insegnanti intervistati affermano in maggioranza che la religione a scuola non è considerata una questione importante. Per molti docenti di storia e italiano sarebbe un'ora rubata ad altre discipline (INTsto:06; 08; INTita:02; 07). Quelli di religione, invece, ne difendono i principi ispiratori, affermando che la religione sarebbe alla base della costruzione dell'identità personale e come bagaglio culturale di ogni individuo. Essa sarebbe così importante da influire sul modo di pensare ed agire delle persone conducendo alle risposte sulle domande di senso presenti in tutti e ciascuno (INTrel01-09).

Gli insegnanti, in seguito all'arrivo degli studenti stranieri, concordano che sia sempre più necessario trovare degli spazi adeguati per parlare di religioni. Si suggerisce anche che gli atteggiamenti di apertura e tolleranza nella scuola del futuro non dovranno mai mancare. Essi dovranno costituire il punto di riferimento fra i fondamentali degli attori scolastici. Si renderà altresì sempre più necessaria la conoscenza delle diverse forme religiose per abbattere pregiudizi (INTsto01-09). Gli insegnanti di religione sottolineano che, agli atteggiamenti di tutela delle diverse minoranze religiose presenti nella scuola, sarà altrettanto importante affiancare un impegno per rafforzare la propria identità religiosa affinché il dialogo assuma una connotazione di autenticità (INTrel:03; 06-09).

La quasi totalità degli insegnanti intervistati afferma di vivere la presenza delle tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori delle religioni dei suoi studenti stranieri con un atteggiamento mosso da positività, curiosità, interesse, tolleranza e rispetto (INTsto:01-09; INTita:02-06; INTrel:01-09).

Sul riconoscimento della presenza a scuola delle religioni degli studenti stranieri e non, i pareri degli insegnanti sono diversificati. C'è chi come nel caso dei docenti di storia e italiano è possibilista e chi, come gli insegnanti di religione, è di parere non favorevole perché la religione cattolica è parte del patrimonio storico e culturale dell'Italia, mentre le altre religioni no (INTsto:01-09; INTita:01-08; INTrel:02; 06).

Gli insegnati intervistati, soprattutto quelli di storia e lettere, affermano che la presenza degli studenti stranieri a scuola, in particolare quelli musulmani per competenza e preparazione, hanno messo alla prova le loro conoscenze religiose e che questo è servito da stimolo per aumentare la consapevolezza delle loro conoscenze in materia religiosa. In questi termini, le diversità culturali e religiose degli studenti stranieri, sono, per tutti gli insegnanti, da vivere come un'opportunità e non solo come un problema da risolvere (INTsto:01; 04; 06; INTita:01; 05-09; INTrel:05; 08-09).

Sull'esposizione del crocifisso nelle aule delle scuole i docenti sono nella maggioranza dei casi d'accordo. Per alcuni in particolare quelli di religione, storia e italiano, esso rappresenterebbe infatti, per credenti e non, un richiamo al significato del sacrificio di sé per gli altri. Ancora, esso ricorderebbe a ciascuno di non dimenticare la ricerca sul senso ultimo della vita e a guardare al valore della speranza comune a tutta l'umanità. Gli insegnanti si esprimono anche riguardo la proposta di esporre i simboli delle altre religioni. La maggioranza degli intervistati esprime delle perplessità soprattutto sul significato che essi assumerebbero per gli studenti in riferimento alla storia d'Italia (INTsto:03-07; 09; INTita:02-08-09; INTrel:03-09).

Gli stessi ritengono la questione del velo portato dalle studentesse di fede islamica allo stesso tempo complessa e non rilevante nel contesto scolastico. I pareri prevalenti si attestano su atteggiamenti di rispetto, senza pregiudizi della diversa tradizione religiosa e della libertà di chi ne fa parte e in termini intenzionali vi aderisce (INTsto:01-09; INTita:04-09; INTrel:01-09).

Riguardo alla proposta di festeggiare, a scuola, anche le festività delle altre religioni i pareri dei docenti sono per la maggior parte non favorevoli. Alcuni si dichiarano non d'accordo perché l'Italia è un paese di matrice cristiana, altri, invece, si rifanno a motivazioni legate al tema della laicità dello Stato (INTsto:01-09; INTita:03-04; INTrel:01-09). Non mancano, anche in questo caso, dei pareri favorevoli, se e solo se, però, queste sono professate dalla maggioranza della popolazione italiana (INTita:01; 05-08).

Sul come si trasformerà la scuola nei prossimi anni, rispetto alla presenza degli studenti stranieri di altra religione, gli insegnanti, a partire dalla consapevolezza della complessità del fenomeno, non sanno fare previsioni. Qualcuno spera in una scuola qualitativamente migliore in cui tutte le religioni e le diverse credenze trovino uno spazio (INTsto:03; INTita:05-06; INTrel:01). Altri la immaginano più laica, e ancora con una diminuzione degli studenti stranieri a causa della contrattura delle migrazioni per la recessione economica che sta investendo anche l'Italia (INTsto01; 08; INTita:04-09; INTrel:02; 06-09).

Secondo il parere degli insegnanti intervistati gli studenti stranieri, di religione altra da quella cattolica, o che si definiscono non credenti, a volte partecipano all'ora di religione cattolica per vari fattori. Tra questi vi sarebbe: la considerazione dell'ora di

religione come un'ora di cultura religiosa e non di catechismo; la possibilità di vedere il mondo da una diversa prospettiva religiosa, in questo caso quella della tradizione cattolica; per ragioni legate alla curiosità e per l'intelligenza che muove al confronto e al desiderio di poter apprendere ed imparare. Sempre riguardo agli studenti stranieri, poi, gli insegnanti affermano che non si possa accertare con sicurezza se siano, in linea di massima, più religiosi di quelli italiani. Tutto dipenderebbe da un fattore soggettivo da valutarsi caso per caso. Per contro gli insegnanti si mostrerebbero propensi ad affermare che gli studenti stranieri subiscono di più l'imposizione della religione da parte delle famiglie. Questo, però, non tanto per una questione legata alla fede o al credo, ma per una questione legata all'identità e alla necessità di distinguersi a livello di appartenenza culturale. I pareri prevalenti degli insegnanti intervistati si mostrano favorevoli rispetto alla proposta futura di passare da un'ora di religione cattolica, a un'ora delle religioni che sia obbligatoria per tutti gli studenti e che abbia la stessa importanza delle altre materie (INTsto:01-09; INTita:04-09; INTrel:01-09).

B. Domande sui processi formativi. Focus: credenze non religiose

Per quanto concerne l'obiettivo del ruolo delle credenze e convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni degli studenti, gli insegnanti intervistati, affermano, in maggioranza, di non saper rispondere in modo compiuto. Le perplessità maggiori si registrano a carico dalla definizione terminologica, sul modo cioè di intendere le convinzioni e credenze non religiose. In alcuni casi comunque, affermano che il ruolo delle credenze non religiose nella scuola italiana sia poco significativo, ma comunque non da sottovalutare. A giudizio degli insegnanti, gli studenti che hanno delle convinzioni e delle credenze, ma che non provano nessun sentimento di appartenenza religiosa non sarebbero pochi, sicuramente più di quelli che si immaginano (INTsto:01-09; INTita:02-09; INTrel:04-09).

SECONDA PARTE

Nella seconda sezione dell'intervista a partire dal presupposto che a scuola il sapere veramente rilevante è quello dell'azione, si è chiesto agli insegnanti di creare anche descrizioni dense, accurate e racconti di pratica rispetto al tema della religione, della diversità religiosa e delle credenze non religiose.

C. Domande sulle pratiche

1. Che cosa fa quando insegna? Potrebbe fare degli esempi?

Riguardo alla prima sollecitazione, Paola afferma: "Quando insegno parto da un brano del libro di testo o da una scheda da me proposta, per avviare una lezione dialogata e aperta al confronto. Ad esempio mi è capitato in prima, di entrare dopo la lezione di matematica, usando l'espedito dei numeri rimasti sulla lavagna, mi sono messa a spiegare il loro significato nella Bibbia e del perché la cifra di satana sia proprio quella" (INTrel:04). Luciano, dichiara di affrontare gli argomenti contenuti nel suo programma con la massima obiettività, distinguendo sempre ciò che è il suo pensiero da quello degli esperti e studiosi o delle istituzioni delle diverse religioni: "Spesso faccio espliciti riferimenti, precisando che è la mia opinione [...]. Cerco sempre di essere obiettivo quando tratto un argomento [...] ad esempio a proposito

di Bonifacio VII e della corruzione della Chiesa [...] logicamente non nego l'accaduto, anzi invito ad essere molto critici, poi però faccio notare anche il rovescio della medaglia: la nascita degli ordini mendicanti, S. Francesco, S. Domenico [...] insomma il bene che c'era nella Chiesa e che anche oggi c'è [...]” (INTsto:07). Francesca afferma che quando insegna: “Per affrontare le tematiche della diversità religiosa e delle credenze non religiose parto da dati culturali concreti, libri, riflessioni [...] da questi poi arrivo al concetto del rispetto reciproco nella conoscenza delle differenze” (INTita:01).

2. Quali sono i nuclei di sapere che ritiene essenziali?

I nuclei di sapere che Caterina ritiene essenziali sono: “Sapersi accostare in maniera corretta ed adeguata alla Bibbia e ai documenti principali della tradizione cristiana; conoscere le molteplici forme del linguaggio religioso, con particolare riguardo a quello cattolico, in quanto parte della nostra cultura; sapere elaborare confronti tra il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane, le altre religioni e i vari sistemi di significato; comprendere e rispettare le diverse posizioni che le persone assumono in materia etica e religiosa” (INTrel:03). Giovanna partendo dal presupposto dell'importanza, nelle religioni, di elementi comuni e di diversità, ritenendo, altresì, determinanti gli atteggiamenti degli insegnanti volti a far nascere negli studenti una coscienza critica ed una buona capacità di riflessione afferma che: “I nuclei importanti nel mio insegnamento si trovano nel campo dell'etica e della cittadinanza: il rispetto, la formazione, la conoscenza della nostra cultura e di culture diverse. Il sapere a mio avviso viene dopo il saper stare insieme accettando la diversità dell'altro. [...] Curo i rapporti umani prima della conoscenza. Secondo me questo a volte viene trascurato perché contano i contenuti” (INTita:09).

3. Che cosa le riesce meglio insegnare? Potrebbe raccontare un esempio?

Cristian, a riguardo, riferisce di non avere un argomento in particolare che riesce a insegnare meglio, ma al contrario di trovarsi in difficoltà sul tema delicato alla “morte”: “Ad esempio per la morte di Simoncelli sono stati i ragazzi a volerne parlare, allora io ho messo in evidenza che il sorriso e la serenità della madre nell'affrontare questo momento di dolore, era frutto di una grande forza d'animo” (INTita:06). Luca pensa di insegnare bene gli argomenti legati alla teologia, al dialogo interreligioso e al pensiero filosofico-religioso, come per esempio il concetto di libertà umana creata, il dialogo islam-cristianesimo e le dimostrazioni razionali dell'esistenza di Dio nella storia del pensiero occidentale (INTrel:02). E ancora Giorgio: “Mi riesce meglio insegnare il rispettarci e l'accettarsi nel bene e nel male. Insegno che l'impegno e l'educazione sono le basi per costruire qualsiasi cosa [...] i gruppi di approfondimento e di studio dove sono sottolineate la collaborazione e l'altruismo sono i miei cavalli di battaglia” (INTsto:07). Sabrina, durante le pratiche d'insegnamento, dichiara di riuscire a testimoniare i valori in cui crede: “Partendo, ad esempio, da esperienze personali insegno il valore dell'onestà, del perdono e della mitezza” (INTita:09). Silvana dichiara che, riguardo ai temi della diversità religiosa ma anche per tutti gli altri argomenti, le riesce bene esporre i concetti usando metodi di lezione tradizionali: “Non uso video né lavagne interattive. La lavagna e i libri sono i

miei strumenti [...] Attraverso questi strumenti stimolo il gruppo e riesco a raggiungere il mio obiettivo tecnico-tattico, vedere nei ragazzi l'entusiasmo" (INTsto:08).

4. Quali strategie trova le siano più utili? Potrebbe descriverle?

Gli insegnanti intervistati affermano che, in generale, la strategia più utile per affrontare il tema della diversità religiosa a scuola, è quella di porre attenzione ad ogni singolo alunno. Clara a riguardo afferma: "Credo che la strategia più efficace sia quella di ascoltare ciascuno studente, perché gli adolescenti di oggi si sentono poco ascoltati ed hanno poca autostima" (INTita:05). A riguardo Maria: "Io a volte dico anche ai miei alunni più disperati che gli voglio bene [...] se li consideri con dolcezza e fai notare loro che nonostante tutto li stimi non ti danno 100 ma 1000 [...]. Quello di cui hanno bisogno gli studenti, italiani, stranieri, cattolici e di altra religione dei professionali è che la loro insegnante sia un punto di riferimento"(INTsto:05). Vi è anche chi, riguardo alle strategie adottate, riferisce di alternare alla lezione frontale classica, le presentazioni in *power point*, l'uso della Lim e dei supporti audio-video, nonché documentari e interviste a storici ed autori (INTsto:04; 06; INTita:08; 02; INTrel:02). Altri ancora affermano di far ricorso alla didattica breve, globale, per concetti e di prediligere il *problem-solving* (INTsto:02; INTrel:06).

D. Domanda sui processi generativi della competenza pratica

5. Dove ha imparato a fare quello che fa?

La maggioranza degli insegnanti afferma di aver imparato a fare quello che fa, in generale ma anche specificatamente riguardo alla diversità religiosa, stando in classe con gli studenti. Pierluigi, afferma: "Col passare del tempo mi sono reso conto che il mestiere dell'insegnante non te lo insegnano i manuali universitari, ma lo stare con i ragazzi" (INTsto:01). Altri poi affermano di aver imparato a fare gli insegnanti grazie ai consigli dei maestri e professori avuti in passato. È il caso di Sara che afferma: "Ho imparato ad insegnare grazie agli consigli della mia maestra delle elementari, è merito suo se ho scelto di diventare prima maestra e poi prof. [...] certo, poi, ritengo di aver completato la mia formazione stando coi i ragazzi, dialogando con loro [...] ma anche osservando e confrontandomi con colleghi seri e preparati [...] Non nascondo anche di aver fatto tesoro della mia esperienza di alunna, in particolar modo della frequenza delle ore di religione" (INTrel:09). Si sottolinea anche, da parte di alcuni, che la professione dell'insegnante prevede, come per altre, una certa predisposizione. Lo ricorda Mariano: "Quella dell'insegnante è una di quelle professioni per le quali un po' ci devi essere portato, esser nato [...] io credo di esserci nato con la passione per la comunicazione, la voglia di stare con gli altri, di ascoltarli, di mettersi in discussione" (INTsto:02).

E. Hai qualcosa da aggiungere?

Per permettere agli insegnanti di aggiungere degli elementi ritenuti rilevanti, che non erano stati però annoverati nei quesiti dell'intervista semi-strutturata, si è deciso di porre un'ultima domanda "aperta".

La maggioranza degli insegnanti che decide di “aggiungere qualcosa” sottolinea che la partecipazione alla ricerca è stata una spinta “forzata, ma gradita”, poiché ha costituito un momento di alta riflessione che diversamente non si sarebbe potuta verificare. A riguardo si segnalano anche alcune parti di tre interviste che, per i loro contenuti, vengono ritenute da chi scrive di particolare rilevanza ai fini del presente studio.

La prima è quella di Francesca che afferma:

“Il primo pensiero è stato: ma io non ho niente da dire su questo argomento. Questo è forse sintomo dello stato in cui versa la scuola pubblica? Credo Medioevo, a volte. Poi ci ho ripensato perché la ricerca è molto interessante ed attuale, mi riferisco in particolare alla prima parte della traccia, rispetto, diversità, unità, identità [...] Come non pensare che sia questa l’unica strada percorribile? Allora perché ho spesso l’impressione che in questo senso si siano fatti solo passi indietro? La scuola “Deve insegnare ad ognuno a vivere insieme alle altre persone”, mi sembra un compito, questo, sempre più complicato; non dovrebbe, invece, essere naturale? E poi ci sta dentro tutto il mio medioevo personale; come coniugo l’essere cristiana con l’apertura alle altre religioni, anzi alle persone appartenenti ad altre religioni? Cosa vuol dire apertura? Non posso dire o fingere di essere d’accordo quando una studentessa mi parla della sua amica che è diventata buddhista, aggiungendo che così è, così che vanno le cose, che tanto è uguale. Per me non può essere uguale e come posso non dirlo? O devo solo pensarlo per me stessa? L’unica certezza che ho in questo momento è che non devo assumere un atteggiamento giudicante, piuttosto devo guardare e pensare a me stessa, a quello che posso cambiare e migliorare [...] Che confusione, che mancanza di preparazione, che pressapochismo e che carenza di strumenti efficaci, come insegnante, ma non solo” (INTita:01).

L’ultima riflessione di Paola è, invece, per la formazione degli insegnanti:

“Credo che il problema del ruolo della diversità religiosa a scuola sia da individuare principalmente nella formazione degli insegnanti; credo fermamente che questa sia una necessità non derogabile. [...] È la serietà, la competenza e la professionalità dell’insegnante che spesso diventa la condizione per poter trasmettere al meglio i valori presenti in ogni cultura e religione, spesso assenti negli studenti” (INTrel:04).

Una riflessione molto profonda sui principi ispiratori che sottendono alla presenza della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose viene fornita anche da Cristian:

“Sono convinto della necessità della conoscenza delle religioni e delle problematiche legate ad esse. Infatti solo conoscendosi reciprocamente ci può essere vera integrazione. [...] Penso che nella scuola Italiana il problema religioso non venga affrontato con serietà ma delegato agli insegnanti di religione che dovrebbero colmare le lacune degli studenti. Ma chi non si avvale di tale insegnamento che farà? Il suo sapere sarà privo di una parte fondamentale della storia dell’uomo. [...] Quindi è necessario capire e far capire che accanto a motivazioni di tipo economico ci sono anche motivazioni religiose o ideologie religiose che muovono la storia e la segnano profondamente. [...] La mia idea è che accanto all’insegnamento della Religione cattoli-

ca vi sia un insegnamento serio di Religioni e civiltà. Nella mia piccola esperienza ho potuto notare una grande ignoranza seguita da rifiuto verso qualsiasi argomento religioso da parte di molti studenti che si definiscono atei o agnostici [...] Gli studenti stranieri poi hanno una misconoscenza della religione cristiana filtrata dalla loro cultura di provenienza. Un grande lavoro, sarebbe anche quello, di far capire le caratteristiche fondamentali della religione che hanno segnato l'evoluzione del pensiero, della scienza e della tecnica fino ad oggi nelle varie culture esistenti [...] Credo davvero che conoscere vuol dire capire e non solo giudicare [...] più informazione religiosa vuol dire più comprensione meno pregiudizio. Non va dimenticato anche che la comprensione è per definizione nemica del razzismo e del conflitto. [...] Ribadisco pertanto che l'aspetto religioso e delle convinzioni non religiose devono trovare ampio spazio nella formazione culturale dei nostri studenti che solamente conoscendo le cose correttamente potranno poi fare delle scelte personali serie e meditate" (INTita:06).

9.1.6 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive agli studenti

Informazioni generali sugli studenti coinvolti: il campione

I dati raccolti ed esposti nella tabella 99, riguardo alle informazioni generali sugli studenti, suggeriscono anzitutto che il numero complessivo di studenti annoverati nello studio è 274. Il 35% frequenta la classe quinta, il 29% la quarta, il 18% la terza e ancora 18% la seconda. Dopo una prima ricognizione, su un piccolo campione di studenti quattordicenni, si è deciso di non considerare le classi prime a causa della scarsa rilevanza dei risultati registrati. L'età media degli studenti intervistati è 17 anni, il 50% è di sesso maschile e l'altro 50% femminile. Il 76% del campione, anche se genericamente, dichiara di credere in Dio, il 19% di non credere in nessuna divinità e il restante 5% di coltivare delle credenze non religiose. È interessante rilevare che a fronte di un 76% di preferenze per la voce "Credo in Dio" gli studenti dichiarino di non partecipare a pratiche religiose per un 77%.

Classe	Numero studenti	Età Media classe	Sesso		Crede in Dio	Non crede in Dio	Credenze non religiose	Pratiche religiose	
			M	F				Si	No
Seconda	(50) 18%	15	25	25	41	6	3	9	41
Terza	(50) 18%	16	25	25	37	8	5	14	36
Quarta	(79) 29%	17	39	40	60	15	4	14	65
Quinta	(95) 35%	18	47	48	71	22	2	26	69
Totale	274	-	136	138	209	51	14	63	211
Media	-	17	-	-	-	-	-	-	-
Percentuale	-	-	50%	50%	76%	19%	5%	23%	77%

Tabella 99. Informazioni generali sugli studenti.

Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive agli studenti

Seguendo le ragioni che afferiscono al criterio di maggior chiarezza espositiva si è scelto di restituire gli esiti della ricerca sulle interviste agli studenti seguendo la traccia dei quesiti forniti. L'esposizione consta di due parti: la prima riguardo alle percezioni e rappresentazioni sulla diversità religiosa, la seconda, invece, sulle credenze e convinzioni non religiose.

PRIMA PARTE

1. Come definiresti le finalità dell'insegnamento della religione a scuola?

Secondo il parere degli studenti le finalità dell'insegnamento della religione a scuola dovrebbero riguardare "tematiche odierne come: integrazione, diversità, religioni, speranza, aiuto reciproco e sostenibilità del creato" (INTstu:13. Cfr. INTstu:37), e offrire degli importanti spunti di riflessione sempre ancorati a esempi contemporanei (INTstu:56; 92). Tali finalità assumerebbero valore solo se inserite in "un percorso ragionato riferito alla vita quotidiana" un percorso libero aperto al dialogo (INTstu:40). Un'altra finalità viene individuata nell'azione volta a favorire la crescita morale dello studente, orientata a valori etico morali, in grado di condurre all'interesse e alla discussione di argomenti che non riguardano solo il singolo, ma l'intera umanità (INTstu:44; 57; 71). In linea con quanto affermato, altri sottolineano che "la finalità principale dell'insegnamento della religione è il processo formativo ed educativo dello studente" (INTstu:72; cfr. 106; 229). E ancora "penso che il fine dell'insegnamento della religione a scuola sia quello di avvicinare gli studenti al loro spirito migliore, renderli più sensibili e far capire che l'essenziale è porsi delle domande sul senso della vita"(INTstu:238). Si specifica anche che "il fine non è quello di avvicinare i giovani a una religione in particolare, ma a una spiritualità, per non crescere vuoti e senza un senso"(INTstu:240). Importanti gli aspetti che conferiscono all'Irc un'utilità a partire dalla possibilità di permettere un confronto anche su argomenti indirettamente connessi alla religione, "come la conoscenza antropologica di culture differenti" (INTstu:172 ; cfr. 61). In altri casi si sottolinea che le sue finalità perderebbero di consistenza visto che "molti non considerano la materia visto che non fa media nella pagella"(INTstu:43). Si segnala poi la contraddizione data dal fatto che l'ora di religione per sua stessa natura dovrebbe perseguire il fine dell'unità della classe e di come invece risulta essere l'unica occasione in cui gli studenti si dividono, quelli che si avvalgono da quelli che non si avvalgono (INTstu:74). Altro fine, portato all'attenzione, è quello del far comprendere agli studenti i concetti oggettivi della religione senza influenze (INTstu:95; 135). Si riporta anche la necessità di "andare oltre la religione cattolica e di fornire elementi di conoscenza sulle altre religioni, culture, stili di vita e mettere in discussione le proprie idee" (INTstu:46; cfr. 102; 142). Altra finalità viene individuata nel servizio informativo sulle questioni etiche e sociali (INTstu:116). Per altri, invece, l'insegnamento della religione a scuola avrebbe "la finalità della crescita personale e spirituale degli studenti stessi" (INTstu:134 ; cfr. 149). E ancora "finalità culturali, per meglio comprendere la propria religione e la propria vita è essenziale" (INTstu:149). Per altri ancora l'insegnamento della religione strettamente legato al cattolicesimo sarebbe da valutare come "una perdita di tempo e un rubare le ore alle altre materie" (INTstu:227). Interessante anche il rife-

rimento sul fatto che le finalità dell'Irc, dipenderebbero in massima parte “da come si fa religione, io credo che l'unico modo per far riflettere è far sì che i ragazzi si affezionino all'insegnante”(INTstu:234).

2. *Secondo il tuo parere la religione deve essere l'oggetto di un insegnamento a scuola?*

La maggioranza degli intervistati si definisce d'accordo con il fatto che la religione debba essere oggetto di un insegnamento scolastico. Si sottolinea che è sì importante che lo sia, ma non deve avere l'intento di imporre una religione perché ognuno deve mantenersi libero nelle sue decisioni (INTstu:12; 17; 44; 46). Per altri “la religione deve essere oggetto di un insegnamento a scuola perché aiuta ad ampliare gli orizzonti sulle culture e religioni (INTstu:46). Gli studenti riferiscono poi, delle diversificazioni interne al sistema scolastico, da un lato sottolineano il giudizio favorevole sull'insegnamento della religione nell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, e negativo sulla secondaria di secondo grado (INTstu:67).

Per altri l'insegnamento della religione a scuola sarebbe giustificato per le possibilità che offre di comprendere realtà diverse, per la costruzione della morale e per lo sviluppo del pensiero (INTstu:102; 115; 119). Per gli studenti l'Irc sarebbe importante per conoscere la propria religione e quella altrui (INTstu:166). Ancora a partire dalla libertà di scelta dello studente, di avvalersi o non avvalersi, si ritiene che la scuola italiana debba garantire la religione cattolica come materia scolastica perché è parte del bagaglio culturale (INTstu:204). Vi è poi chi ritiene che “la religione non debba essere insegnata a scuola, in quanto, ognuno deve poter credere in ciò che vuole senza essere giudicato” (INTstu:205). Riguardo l'importanza dell'Irc viene spesso ricordato che non deve essere considerata come una disciplina obbligatoria (INTstu:206). “Deve rimanere com'è, non ci devono essere valutazioni, deve essere libera, è questa la sua forza” (INTstu:264). E ancora Giovanni⁹⁸¹ afferma: “credo che sia giusto insegnare religione a scuola, ma ritengo anche importante che si rispetti la scelta del singolo di seguire o meno la lezione. E' molto importante anche vedere cosa si intende per religione, se solo religione cattolica o religioni del mondo” (INTstu:31). Tuttavia, non tutti sono dello stesso parere, poiché “la religione intesa come fatto storico dovrebbe essere insegnata obbligatoriamente” (INTstu:246). Altri, invece, sottolineano che dovrebbe essere insegnata se e solo se annoverasse tutte le religioni, non solo quella cristiano-cattolica (INTstu:17; 10).

3. *Pensi che ci possono essere dei rischi nell'affrontare la questione religiosa a scuola? Se sì, quali?*

Anche nel caso del terzo quesito, la maggioranza degli studenti ha risposto che affrontare la questione religiosa a scuola non comporta grandi rischi. Il prerequisito per far sì che ciò non avvenga è dato dal fatto di trattare ogni religione e ogni tematica religiosa con grande sensibilità (INTstu:13). Si segnala che i rischi, pur presenti, devono passare in secondo piano rispetto ai vantaggi (INTstu:171). Infatti, “le questioni religiose possono essere rappresentate in quanto dialogo e confronto che contribuisce a formare il pensiero dell'individuo” (INTstu:205). Sono interessanti alcune considerazioni che riferiscono come un rischio quello di smettere di credere. Secondo alcuni studenti, infatti, “la scuola per non fare discriminazioni, si limita a spiegare

⁹⁸¹ Per ottemperare alla normativa vigente sulla privacy, i nomi degli studenti contenuti nel testo non corrispondono alla realtà.

la religione e la mette a confronto con tutte le altre, ponendole in egual modo sullo stesso piano” (INTstu:238). Per gli studenti questa postura genererebbe confusione e porterebbe alla conclusione che “Dio sia solo un’invenzione umana, diversa da cultura a cultura” (INTstu:211) quindi “sarebbe bello che ognuno conoscesse solo la religione in cui crede per continuare ad avere almeno l’illusione, se non la certezza, della verità della sua fede” (INTstu:238). Altra questione interessante viene posta da Maria quando si afferma riferendosi alla possibilità di un insegnamento delle religioni: “Penso che molti professori non sarebbero in grado di affrontare l’argomento in maniera adeguata” (INTstu:257; cfr. 163). “Sì, soprattutto se ci si trova di fronte a classi con studenti appartenenti a differenti religioni e poco elastici di mente” (INTstu:242). Gli studenti segnalano “che si deve fare attenzione a non far sì che si generino delle attenzioni particolari a una religione a scapito delle altre, o fornire agli studenti delle informazioni di parte” (INTstu:41; cfr. 106; 114). Il rischio sarebbe quindi di urtare la sensibilità altrui se si manifesta una posizione troppo schierata e per nulla aperta al dialogo (INTstu:17). Un “rischio” segnalato in più occasioni è quello dei dibattiti accesi su posizioni differenti riguardo “religione” (INTstu:116). Così Paola: “Sì perché sicuramente la classe può avere pareri e giudizi diversi, comunque resta il fatto che il dibattito, anche acceso e in certi limiti, può essere positivo” (INTstu:117). E ancora a riguardo, “potrebbero esserci rischi se ci si rivolge a persone che hanno religione diversa dalla cattolica” (INTstu:136). “I rischi maggiori sono le incomprensioni tra le diverse culture e la propaganda sulla propria religione [...] intendo dire quella cattolica [...] nel senso che si rischia di fare propaganda del proprio credo” (INTstu:143). Altri segnalano il possibile rischio della non accettazione della diversità, così ad esempio Luca: “Purtroppo la società di oggi porta ad escludere, allontanare da noi chi è diverso soprattutto in merito a chi è di religione diversa [...] sì i ragazzi d’oggi, ma sono convinta che anche in passato era così, [...] ci si è sempre sentiti minacciati da chi è diverso [...] nel colore della pelle, nella lingua che parla, nel modo di vestire, di atteggiarsi, nella religione in cui ha fede [...] sarebbe sufficiente avere delle persone in grado di farci ragionare, [...] è quella la chiave di tutto, servono dei professori, degli istruttori, delle guide che siano in grado di “prendere” i ragazzi e fargli usare la testa” (INTstu:31; cfr. 10).

4. *Rispetto alla religione, quale deve essere, a tuo avviso, il ruolo specifico:*

i. *della scuola.* Secondo il parere degli studenti, rispetto alla religione, il ruolo specifico della scuola dovrebbe essere quello di “Informare” (INTstu:145; 180; 239); “Insegnare la religione ma in modo neutrale senza preferenze nei confronti di alcune religioni” (INTstu:10; 237); “Impegnarsi a dare maggior importanza al ruolo religioso” (INTstu:13); “Insegnare solo nozioni storiche” (INTstu:39); “Insegnare a sviluppare capacità critica e di ragionamento autonomo” (INTstu:40); “Cercare di approfondire le motivazioni e le scelte individuali” (INTstu:43; cfr. 46); “Aprire gli orizzonti e fornire delle basi di conoscenza in modo generale senza influenzare” (INTstu:56; 101; 103; 138; 260); “Informare senza condizionare” (INTstu:60); “Dare una panoramica delle diverse religioni senza influenzare e discutere su problemi etici e morali” (INTstu:74; 82; 84; 87; 104); per contro: “Evitare la disinformazione” (INTstu:60; 70); “Spiegare le religioni anche diverse per comprendere meglio gli altri” (INTstu:126; 136; 142); “Far conoscere e condividere le varie culture e religioni che possono arricchire il percorso individuale e personale” (INTstu:116; 117; 133;

138; 143); “Affrontare l’argomento religione sulla base dell’interculturale” (INTstu:17; 23).

ii. *della famiglia*. Secondo gli studenti, rispetto alla religione, il ruolo specifico della famiglia dovrebbe essere quello di “Educare alla religione” (INTstu:10; 13); “Spiegare profondamente i suoi principi” (INTstu:37; 143); “Favorire lo sviluppo del senso religioso, spiegando le argomentazioni, non imponendo decisioni personali” (INTstu:40; 103; 138; 239); “Dovrebbe permettere ai propri figli un contatto con diversi culti, senza imporne nessuno” (INTstu:17); “Deve condividere le scelte dei figli anche se diverse” (INTstu:41; 84; 117); “Cercare di insegnare a rispettare le basi della religione scelta” (INTstu:43; 56); “Deve favorire una scelta” (INTstu:74; 82; 104); “Insegnare il rispetto per le altre religioni” (INTstu:116; 142); “Educare il figlio ad una visione ampia del mondo” (INTstu:236).

iii. *delle organizzazioni religiose*. Secondo gli studenti, rispetto alla religione, il ruolo specifico della organizzazioni religiose dovrebbe essere quello di “Avvicinare in maggior misura il mondo giovanile per coinvolgere attivamente la gioventù” (INTstu:13); “Consigliare una morale attraverso l’esempio” (INTstu:40); “Dovrebbero essere un punto di riferimento” (INTstu:41; 45); “Dovrebbero motivare” (INTstu:43; 56; 82); “Far chiarezza sui temi della fede” (INTstu:84); “Favorire lo sviluppo spirituale” (INTstu:104); “Insegnare il rispetto per la propria e altrui religione” (INTstu:116); “Favorire più approfondimenti sulla questione religiosa e guidare nel cammino di fede” (INTstu:10117); “Cercare di accogliere le persone che sono lontane dalla fede e dal mondo religioso” (INTstu:133); “Favorire nell’uomo il desiderio di non imporre la propria religione sulle altre” (INTstu:138; 239); “Proporre un percorso catechetico e spirituale che insegni le caratteristiche sulla propria religione” (INTstu:143); “Favorire atteggiamenti di apertura alla diversità e soprattutto al rispetto” (INTstu:236); “Essere un punto di riferimento per chiunque desideri essere ascoltato” (INTstu:17).

5. Come pensi che ciascuno di questi soggetti svolga il suo ruolo rispetto al tema della religione?

i. *Scuola*. Gli studenti pensano che, rispetto al tema della religione, la scuola svolga il suo ruolo: “Offrendo approfondimenti volti alla riflessione personale e al dialogo” (INTstu:41; 43; 56); “Prestando attenzione alle differenze tra le religioni degli studenti” (INTstu:101); “Fornendo solo informazioni superficiali” (INTstu:103; 112); “Insegnando” (INTstu:10; 17; 115); “Insegnando la storia delle religioni attraverso insegnanti competenti” (INTstu:133); “Favorendo il rispetto per le religioni” (INTstu:130; 142; 145); “In malo modo, perché dovrebbe insegnare equamente tutte le religioni non solo quella cattolica” (INTstu:237; 239; 260); “In modo inadeguato perché si sofferma troppo sul cattolicesimo senza lasciar spazio alle altre religioni” (INTstu:261).

ii. *Famiglia*. Gli studenti pensano che, rispetto al tema della religione, la famiglia svolga il suo ruolo: “Seguendo due situazioni tipiche: mancanza totale di confronto sul tema religioso o imposizione di un determinato percorso” (INTstu:130); “In modo po’ oppressivo” (INTstu:41; 43; 112); “Spesso influenzandoti anche in modo forzato” (INTstu:56); “Bene, male: dipende dalla famiglia” (INTstu:110; 115; 193);

“Impedendo, spesso, esperienze religiose diverse da quelle dei genitori” (INTstu:114); “Con poco dialogo ed interazione spirituale, morale” (INTstu:142); “Facendo leva sull’ereditarietà religiosa” (INTstu:239); “Seguendo la tradizione” (INTstu:17).

iii. Organizzazioni religiose. Gli studenti pensano che, rispetto al tema della religione, le organizzazioni religiose svolgano il loro ruolo: “Coinvolgendo i giovani, organizzando eventi collettivi” (INTstu:41); “A volte in modo eccessivo” (INTstu:103; 145); “Fornendo chiarimenti e garantendo l’esecuzione delle pratiche religiose” (INTstu:112); “Rispettando le altre organizzazioni” (INTstu:10; 114; 142).

6. Qual è il ruolo specifico concesso alla diversità religiosa nella scuola?

Nella maggior parte delle interviste gli studenti riferiscono che la diversità religiosa è poco considerata. Emerge con rilevanza che il tema delle religioni non dovrebbe essere solo prerogativa dell’Irc, ma di come anche le altre discipline dovrebbero considerare questa importante dimensione dell’uomo (INTstu:13). Gli stessi affermano che “non c’è un vero ruolo specifico concesso alla diversità religiosa, purtroppo” (INTstu:61; cfr. 66); “Lo si dovrebbe ricavare all’interno della convivenza civile” (INTstu:66); “Credo che abbia un ruolo marginale ma non per questo meno importanti” (INTstu:90); “Non sono presenti lezioni alternative per gli appartenenti ad altre religioni” (INTstu:91); “Vi sono spesso molte discriminazioni anche se in generale il clima è tollerante” (INTstu:104; 133); “Facendo riferimento agli anni che ho passato a scuola posso rispondere in due parole: non esiste” (INTstu:10); “La diversità religiosa a scuola trova posto nell’atrio, al bar o nella biblioteca, sono questi i luoghi dove chi non si avvale dell’ora di religione cattolica, perché non crede o è di altra religione, viene mandato” (INTstu:98; cfr. 102; 104; 117; 142; 153; 154; 215; 237; 273).

7. Quali sono gli obiettivi e le competenze che gli studenti devono sviluppare in rapporto al tema della religione?

Secondo una selezione delle risposte più significative e rappresentative degli studenti, gli obiettivi e le competenze che i giovani devono sviluppare, a scuola, in rapporto al tema della religione sono: “Apertura alle diverse religioni per poter sviluppare una maggiore apertura mentale nei confronti dei ragazzi stranieri” (INTstu:13; cfr. 50); “Conoscenza delle differenze e della tolleranza” (INTstu:42; cfr. 129; 138); “Conoscenza delle religioni del mondo e della propria religione” (INTstu:45; cfr. 63; 116; 117; 133; 142; 143; 157; 171); “Rispetto reciproco e capacità di saper ascoltare e cercare di comprendere altre realtà (INTstu:17; cfr. 31; 90; 104; 130; 10); “Conoscenza delle varie culture e possibilità di decidere autonomamente” (INTstu:102); “Comprendere le risposte di senso proposte delle varie religioni (INTstu:106); “Conoscenza delle culture per lottare contro l’ignoranza e pregiudizio” (INTstu:151; 153); “Sviluppare uno spirito critico e di confronto” (INTstu:152); “Saper accettare le diversità” (INTstu:202; 260).

8. L'educazione religiosa nella scuola può perseguire diversi obiettivi. Quanto sono importanti i seguenti obiettivi: (molto importante, moderatamente importante, un po' importante).

Come si può notare dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 100, riguardanti le convinzioni espresse dagli studenti, si può notare che il 71% degli intervistati ritiene moderatamente importante l'obiettivo "Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese", il restante 29%, invece, lo ritiene molto importante. Si registrano diversificate le opzioni di preferenza riguardanti l'obiettivo "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria". Il 57% della popolazione intervistata lo ritiene moderatamente importante, il 30% un po' importante e il 13% molto importante. Di rilievo è l'opzione dell'obiettivo "La conoscenza delle grandi religioni del mondo" con il 77% delle preferenze sul molto importante, di minor rilievo il 23% sul moderatamente importante. All'obiettivo "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita" vengono attribuite delle preferenze differenziate, infatti il 45% lo definisce un po' importante, il 44% moderatamente importante e il restante 11% molto importante. Rispetto alle analisi sull'obiettivo "Formare i giudizi morali" si registra un 42% di preferenze per il molto importante, 28% sul moderatamente importante e il 30% per un po' importante. Un dato significativo lo si registra per l'obiettivo "Studiare i grandi temi etici del nostro tempo", gli studenti infatti attribuiscono un 41% di preferenze all'indicatore per niente importante, un 33% al moderatamente importante e solo un 26% al molto importante.

Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(79) 29%	(195) 71%	(0) 0%	(0) 0%	(274) 100%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(36) 13%	(156) 57%	(82) 30%	(0) 0%	(274) 100%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(210) 77%	(64) 23%	(0) 0%	(0) 0%	(274) 100%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(30) 11%	(120) 44%	(124) 45%	(0) 0%	(274) 100%
e) Formare i giudizi morali	(114) 42%	(78) 28%	(82) 30%	(0) 0%	(274) 100%

f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(72) 26%	(91) 33%	(0) 0%	(111) 41%	(274) 100%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 100. Convinzioni espresse dagli studenti.

9. La scuola gioca un ruolo molto importante, abbastanza importante, un po' importante nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali.

A partire dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 101, riguardo le convinzioni espresse dagli studenti si può affermare che il 46% delle preferenze espresse attribuisce un ruolo "molto importante" alla scuola nell'educazione degli studenti ai "valori sociali", il 32% "moderatamente importante" e il 22% "un po' importante". Per il 65% degli intervistati la scuola assumerebbe un ruolo "molto importante" anche riguardo all'educazione ai "valori morali" che guidano la società. Il 58% degli studenti attribuisce alla scuola un compito di particolare rilievo nell'educazione ai "valori religiosi", il 25% lo definisce "moderatamente importante" e il 17% "un po' importante". Interessante il dato che si riferisce al ruolo della scuola in rapporto ai "valori spirituali", il 44% lo definisce "molto importante", il 37% "un po' importante" e il 18% invece, "per niente importante".

Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(126) 46%	(87) 32%	(61) 22%	(0) 0%	(274) 100%
b) Valori morali (che guidano la società)	(178) 65%	(96) 35%	(0) 0%	(0) 0%	(274) 100%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(159) 58%	(68) 25%	(47) 17%	(0) %	(274) 100%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(121) 44%	(0) %	(102) 37%	(51) 18%	(274) 100%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 101. Convinzioni espresse dagli studenti relativamente al ruolo della scuola nell'educazione ai valori.

10. *Ti definisci una persona credente con un preciso sentimento di appartenenza religiosa, oppure credi, senza aderire a nessuna confessione religiosa o gruppo che ha determinate convinzioni?*

Come si può notare dai dati esposti in tabella 102, il 61% degli studenti intervistati si definisce credente senza aderire a nessuna confessione religiosa o gruppo che ha determinate credenze. Il 17% si definisce rispettivamente, credente con un preciso sentimento di appartenenza religiosa e ateo. Solo 13 studenti su 274 intervistati, cioè il 5%, si dichiara agnostico. La disaggregazione dei dati rispetto all'appartenenza di genere non ha fatto rilevare particolari differenze tra gli studenti di sesso maschile o femminile. Infatti, si definiscono credenti senza appartenenze il 62% dei maschi e il 60% delle femmine; credenti con preciso sentimento di appartenenza religiosa, rispettivamente il 17% dei maschi e il 18% delle femmine. Risulterebbero più atee le femmine con un 18% di preferenze rispetto ai maschi 15%. La definizione "Agnostico/a" non presenta particolari oscillazioni con un 6% di preferenze per i maschi e il 4% per le femmine.

Definizione	Sesso		
	M	F	M e F
Credente, senza aderire a nessuna confessione religiosa o gruppo che ha determinate convinzioni	(71) 62%	(95) 60%	(166) 61%
Credente con un preciso sentimento di appartenenza religiosa	(19) 17%	(28) 18%	(47) 17%
Ateo	(18) 15%	(30) 18%	(48) 17%
Agnostico/a	(7) 6%	(6) 4%	(13) 5%
Totale	(115) 100%	(159) 100%	(274) 100%
Percentuale	42%	58%	100%

Tabella 102. Convinzioni espresse dagli studenti relativamente al proprio credo.

11. *Nella tua carriera scolastica, perché hai scelto, o non scelto, di seguire l'ora di religione cattolica?*

Come si può notare dalla tabella 103, le motivazioni che spingono gli studenti a seguire l'ora di religione cattolica sono abbastanza diversificate. Il 29% di essi, infatti, dichiara di avvalersi perché crede in Dio; il 18% perché "costretto" o "consigliato" dalla famiglia; il 12% per abitudine in seguito alla scelta dell'Irc all'inizio della carriera scolastica; il 10% per conoscere meglio la propria religione, in questo caso ci si riferisce esclusivamente a quella cattolica; il 7% rispettivamente perché il professore titolare della cattedra riscuote un certo consenso fra gli studenti, e ancora un 7%, per conoscere le altre religioni presenti nel mondo; il 5% perché definisce l'Irc come uno spazio in grado di favorire il dialogo ed il 4% per poter chiarire i propri dubbi di natura esistenziale. È interessante notare come sia presente, anche, un 4% che non saprebbe argomentare la sua scelta e un 4% che si meraviglia della domanda, perché ritiene scontato il fatto che l'Irc sia a tutti gli effetti una disciplina come tutte le altre.

Studenti avvalentisi			
N.	Voci sintesi	Espressioni linguistiche	Dato
1	Credo in Dio	“Perché sono credente praticante”; “Per rispettare Dio”; “Per un senso del dovere”; “Credo molto in Dio e mi sembrerebbe un tradimento nei suoi confronti non farla”; “Sono nato cattolico”; “Perché ho ricevuto i sacramenti, vado anche a messa e a catechismo”.	(80) 29%
2	Famiglia	“Perché la mia famiglia mi ha obbligato”; “Perché ai miei genitori fa piacere”; “Perché la mia famiglia me l’ha consigliato come approfondimento”; “Per restare nella tradizione della mia famiglia”; “Perché la famiglia mi ha cresciuto con i valori cristiani ed io mi riconosco in essi”; “Per seguire la strada dei miei genitori”.	(48) 18%
3	Abitudine	“Per abitudine”; “L’ho sempre fatta dalla scuola dell’infanzia e continuo”.	(33) 12%
4	Conoscere la religione cattolica	“Conoscere meglio la religione cattolica”; “Conoscere meglio la storia del nostro popolo”; “Approfondire le origine della mia religione [cattolica]”.	(27) 10%
5	Professore	“L’ho scelta perché il prof è veramente bravo e simpatico”; “Sino all’anno scorso non mi sono mai iscritta, poi è cambiato il prof e ho cambiato idea”; “Alle medie non mi trovavo con la prof, ma qui alle superiori il prof a cui ci hanno affidati è veramente un’altra cosa e allora ho cambiato idea”.	(20) 7%
6	Conoscere altre religioni	“Per conoscere le religioni diverse da quella cattolica”; “per conoscere nuove religioni”; “Per conoscere le abitudini delle altre religioni”; “Per conoscere le religioni delle altre culture e popoli”; “Per aprire la mente sugli orizzonti delle altre religioni”.	(18) 7%
7	Dialogo	“Per ritagliarmi uno spazio dove dialogare con il prof e i miei compagni”; “È l’unica ora in cui possiamo parlare e confrontarci sulle cose che contano”; “Per il confronto tra persone che hanno opinioni diverse”.	(15) 5%
8	Chiarire i dubbi	“Per chiarire i dubbi”; “Per rispondere alle domande che ho su Dio”; “Per trovare delle risposte alle domande che sorgono alla mia età”; “Perché non frequento più gli ambienti della chiesa cattolica e sento l’esigenza di confrontarmi sui dubbi che ha volte mi sorgono”; “Per capire il senso della mia vita”.	(12) 4%
9	Una materia come tutte le altre	“Non capisco la domanda. Per me è come tutte le altre materie. Perché faccio italiano e storia? Perché sono importanti. Così è anche per religione”.	(11) 4%
10	Non saprei	“Non saprei”; “Non so”.	(10) 4%
Totale			(274) 100%

Tabella 103. Motivazioni degli studenti avvalentisi dell’ora di Religione Cattolica.

Prima di passare all'analisi delle preferenze degli studenti non avvalentisi è utile precisare che il campione in questo caso è notevolmente ridotto rispetto a quello degli avvalentisi. Infatti, è di 100 studenti rispetto ai 274 di chi frequenta l'ora di religione. La motivazione della contrattura della partecipazione risiede nella maggiore difficoltà di coinvolgimento degli stessi. Questo perché nella maggioranza dei casi gli studenti sono stati coinvolti dai docenti di religione che non hanno contatti diretti con i non avvalentisi.

I dati in tabella 104, con il 43% delle preferenze, evidenziano come la ragione prevalente che porta gli studenti a non frequentare l'ora di religione cattolica sia l'appartenenza ad un'altra religione. Solo il 17% dichiara di non avvalersi in seguito a una decisione della famiglia; l'11 perché non crede in Dio; il 10%, rispettivamente, perché non ritiene l'Irc una disciplina interessante o perché vuole impiegare il suo tempo per fare "altro". Anche nel caso dei non avvalentisi, è presente la variabile "professore", il 9%, infatti, ritiene di non avere scelto l'opzione dell'Irc in seguito a una esperienza non positiva con il docente.

Studenti non avvalentisi			
N.	Voci di sintesi	Espressioni linguistiche	Dato
1	Altra religione	"Perché sono musulmano"; "perché sono testimone di Geova".	(43) 43%
2	Famiglia	"Ha deciso la mia famiglia".	(17) 17%
3	Ateismo	"Perché non credo in Dio".	(11) 11%
4	Non interessante	"Perché è una materia che non attira il mio interesse"; "ho frequentato le lezioni di religione nei primi anni delle superiori per capire che non mi piace com'è strutturata".	(10) 10%
5	Fare altro	"Avendone la possibilità, preferisco utilizzare questa ora per studiare e svolgere i compiti delle altre materie".	(10) 10%
6	Professore	"Perché l'esperienza con i diversi professori non mi è piaciuta".	(9) 9%
Totale			(100) 100%

Tabella 104. Motivazioni degli studenti non avvalentisi dell'ora di Religione Cattolica.

12. *Che cosa ti aspetti (avvalentisi), o aspetteresti (non avvalentisi) da questa disciplina scolastica?*

Anche nel caso del quesito sulle aspettative dell'Irc, le preferenze si presentano diversificate. Gli studenti avvalentisi dichiarano per il 30% di avere delle attese in ordine allo sviluppo della loro persona; un 18% di imparare cose interessanti, possibilmente divertendosi; il 12% di poter conoscere meglio la propria religione, anche in questo caso quella cattolica. Vi è anche un 10% che grazie alla frequenza dell'ora di religione si aspetta di credere di più, di avere più fede in Dio; vi è poi un 9% di preferenze che si aspetta la possibilità di ampliare le proprie vedute e orizzonti; il 7% di ottenere uno spazio per confrontarsi e dialogare con i compagni e professore. Signifi-

ficativo anche il 5% degli studenti che non si attende “nulla di speciale” e un 8% che presenta della aspettative riguardo alla conoscenza di nuove religioni, culture e sulle questioni legate al senso della vita.

Studenti avvalentisi			
N.	Voci di sintesi	Espressioni linguistiche	Dato
1	Sviluppo personale	“Mi aspetto un miglioramento della mia condizione umana”; “Uno sviluppo delle mie sensibilità”; “Di essere favorita nel rendermi conto delle esigenze delle difficoltà degli altri”.	(82) 30%
2	Imparare aspetti interessanti divertendomi	“Imparare cose nuove”; “Ampliare le mie conoscenze anche di cultura generale”; “Degli argomenti interessanti che non si trovano nei libri o altrove”; “D’imparare divertendomi dal momento che mi hanno obbligato”.	(48) 18%
3	Conoscere meglio la religione cattolica	“Di conoscere meglio la religione cattolica per rendere ragione del mio credo”; “Di sapere qualcosa di più di quello che già so”; “Di approfondire la mia religione cattolica, perché pur sentendomi e definendomi credente, ammetto di essere ignorante soprattutto nel confronto con le altre religioni”.	(34) 12%
4	Crederne di più avere più fede	“Di credere di più”; “Di avere più fede”; “di cominciare a credere”; “Di ricominciare a credere”.	(27) 10%
5	Apertura mentale	“Un aiuto nell’apertura mentale”, “Di conoscere di più il mondo”; “Di orientarmi nel mondo”.	(26) 9%
6	Confronto dialogo	“Molte possibilità di confronto”, “Di poter dire e ascoltare le diverse opinioni”; “Di poter dialogare con il prof e i miei compagni”; “Di poter confrontarmi per capire il rispetto degli altri, in particolare delle loro religioni”; “Di poter discutere sui temi di attualità, quelli importanti per un giovane, come la droga, l’anoressia, l’aborto”; “Di approfondire le tematiche di vita dei giovani”.	(19) 7%
7	Nulla di speciale	“Nulla di speciale”; “Nulla di particolare”; “Quello che si deve”; “Quello che si può”.	(15) 5%
8	Conoscere nuove religioni e culture	“Di conoscere nuove religioni”; “Conoscere nuove culture”.	(11) 4%
9	Senso della vita	“Di approfondire le questioni su Dio”; “Di poter chiarire i miei dubbi”; “Di trovare le risposte alle domande sul senso della vita”; “Di capire meglio gli altri, ma anche me stessa”; “Di capire il senso della religione nella vita quotidiana”; “Di capire meglio l’uomo”.	(12) 4%
Totale			(274) 100%

Tabella 105. Sintesi delle aspettative degli studenti avvalentisi dell’ora di Religione Cattolica.

Nel caso delle possibili aspettative degli studenti non avvalentisi, nell'ipotetica iscrizione all'Irc. È interessante notare come gli studenti dichiarino un forte interesse verso la conoscenza delle religioni altre. Infatti, se si considera la somma delle percentuali che si riferiscono alle voci di sintesi, "Conoscere meglio le religioni" e "Conoscere i testi sacri delle diverse religioni", si ottiene un complessivo 81%. Rilevante nel complesso delle rilevazioni il 19% delle preferenze dei non avvalentisi che dichiarano di non essere in grado di esprimere le loro eventuali aspettative.

Studenti non avvalentisi			
N.	Voci di sintesi	Espressioni linguistiche	Dato
1	Conoscere meglio le religioni	"Avrei desiderato di conoscere meglio le diverse religioni del mondo"; "Mi sarei aspettato di capire meglio le diverse tradizioni religiose".	(43) 43%
2	Conoscere i testi sacri delle diverse religioni	"Mi sarei aspetta di capire meglio quali sono i testi sacri delle altre religioni diverse dalla mia [islam]"; "Avrei voluto conoscere meglio i contenuti dei testi delle religioni".	(38) 38%
3	Non saprei	"Sinceramente non ho mai pensato a questa domanda"; "Non saprei proprio cosa rispondere".	(19) 19%
Totale			(100) 100%

Tabella 106. Sintesi delle aspettative degli studenti non avvalentisi dell'ora di Religione Cattolica.

13 a. *Quale senso ha l'insegnamento della religione cattolica a scuola oggi?*

Secondo il parere degli studenti il senso dell'insegnamento della religione cattolica a scuola contemporanea risiede nella funzione formativa ed educativa del giovane (INTstu:02; 03; 05; 12). A riguardo si riporta il desiderio che gli studenti siano posti "al centro della lezione" cercando di ascoltare quello che hanno da dire. Il professore dovrebbe "essere il primo a credere in quello che dice [...] e a trasmettere a i contenuti con l'esempio" (INTstu:06). Il senso lo si individua anche nel favorire "l'ascolto e la comprensione delle altre religioni" nel realizzare "una specie di scambio religioso" (INTstu:09; cfr. 21). L'Irc avrebbe per altri "un valore alto per chi crede nella religione cattolica, e un valore basso per chi non crede" (INTstu:08) e ancora che "l'Irc abbia un ruolo fondamentale per quanto concerne la maturazione personale, spirituale e umana dell'alunno" (INTstu:11). Clara riferisce: "Oggi a scuola l'insegnamento della religione cattolica è molto importante per aiutare i ragazzi a risolvere difficoltà e problemi che durante la fase adolescenza possono verificarsi [...] la religione cattolica a scuola è utile quindi per discutere e confrontarsi con i propri compagni e all'insegnante" (INTstu:13). Avrebbe poi uno scopo esclusivamente culturale (INTstu:53; 65; 66; 138); "Di cercare di evitare conflitti e promuove le diversità religiose" (INTstu:19; 141); "Di formare moralmente i giovani e sensibilizzarli alla tolleranza e alla convivenza" (INTstu:178); "Di aiutare gli studenti ad affrontare le questioni della vita" (INTstu:262; cfr. 15; 16; 17; 18).

Per altri ancora l'ora di religione avrebbe senso se "anche i ragazzi di altre credenze, paesi e religioni partecipassero [...] purtroppo, però, l'ora di religione per la

maggior parte degli studenti e dei genitori è un'ora dedicata a parlare di un Dio migliore rispetto ad un altro [...] io nel corso degli anni ne ho avuto la conferma" (INTstu:24). In altre interviste, poi, si individua il senso dell'Irc "nel far conoscere a tutti gli studenti i valori, le credenze, le abitudini delle varie religioni in modo da cercare sempre più di unire gli studenti fra loro [...] purtroppo però per gli anni che ho passato dietro i banchi di scuola non sempre è stata data l'opportunità [...] in poche parole il fine dovrebbe essere quello di conoscere gli altri e di farsi conoscere" (INTstu:10).

Secondo taluni l'Irc sarebbe svuotato di senso perché "la scuola e molti studenti parlano dell'insegnamento di religione come di un'ora buttata via, un'ora dove si può dormire perché tanto non si fa nulla [...] un po' questa colpa va attribuita agli insegnanti delle altre discipline che non capiscono le vere problematiche di una materia così importante e un poco questa situazione va attribuita a noi che andiamo sempre più a perdere il senso di noi stessi" (INTstu:26; cfr. 27; 33). Si aggiunge anche che l'Irc "oggi nelle scuole ha perso il suo valore, perché è la scuola che lo permette" (INTstu:01).

14 a. *La religione a scuola è considerata una questione importante? Se sì, o no, perché?*

Riguardo al presente quesito la quasi totalità degli studenti intervistati afferma che a scuola, la religione, non è considerata una questione importante. Così si esprimono gli studenti: "no, la religione per la scuola è una cosa facoltativa, non conta nulla, perché sono le altre materie quelle fondamentali [...] l'aspetto più grave è che questo sentimento viene trasmesso agli studenti. Credo che questo atteggiamento sia molto grave" (INTstu:01; cfr. 03; 08). "Penso che, da parte della scuola, la religione non sia considerata, a partire dal fatto che è una materia facoltativa. Credo, invece, che andrebbe valorizzata di più, perché in quell'ora, si affrontano argomenti interessanti e si capisce come la pensano gli altri" (INTstu:04; cfr. 09; 10; 12; 36). "Secondo me l'Irc non viene ritenuta importante, né dagli studenti né dagli insegnanti di altre materie" (INTstu:02; cfr. 05). "È vista come un'ora di svago" (INTstu:03). "I ragazzi ritengono che sia un momento di relax, un passatempo [...] anche molti genitori la considerano una materia di seconda categoria (INTstu:13; 18). Altri studenti sottolineano che la scarsa considerazione provenga dallo scarso interesse che i giovani nutrono verso l'argomento religioso (INTstu:17; 96; 116; 132). L'ora di religione avrebbe la stessa dignità e considerazione dell'ora "alternativa", cioè nulla, infatti "la scarsa valutazione dell'ora di religione la si può comprendere dal fatto che è in competizione con la nullità delle opzioni alternative che l'affiancano" (INTstu:263; cfr. 15; 16).

Altri la riterrebbero importante, ma nel senso della "minaccia soprattutto chi non è Cattolico. Perché? Non lo so, non sono mai riuscita a darmi una risposta (INTstu:24). Sempre riguardo alle responsabilità del mancato riconoscimento dell'Irc, Cinzia afferma: "Lo sanno tutti che l'ora di religione attualmente non viene considerata, e forse un po' la causa la dovremmo attribuire anche alla società attuale. Nella mia esperienza di studentessa ne ho viste parecchie di cose durante le lezioni di religione, ragazzi che dormivano, altri che mandavano messaggi ai propri fidanzati, altri ancora che disegnavano [...] avevamo un prete che ci faceva disegnare e poi colorare [...]. Quando sono arrivati gli stranieri con le loro religioni, alcuni non vi partecipavano, alcuni invece lo facevano ma con scarso interesse. [...] Nella mia classe,

come esperienza di confronto con altre religioni i miei compagni stranieri non erano di grande aiuto, ma se mi permetto nemmeno quelli che si consideravano cristiani [...] bisogna anche aggiungere che molti miei compagni si proclamavano atei, agnostici senza nemmeno conoscerne il vero significato. Alcuni non sopportavano l'idea che il Vaticano si arricchisse a spese della povertà del resto del mondo [...] alcuni ritenevano validi solo cinque comandamenti su dieci; tuttavia, nonostante il massimo impegno dei professori, molta gente non pensava alla religione, frequentava l'ora solo per il credito (INTstu:10; 26). Sempre riguardo alla scarsa considerazione dell'Irc Giovanni afferma: "Tendenzialmente come materia credo che venga vista e vissuta dagli alunni con un'importanza inferiore rispetto alle altre materie, non so spigare la motivazione ma ho sempre notato che non venisse messa sullo stesso piano delle altre" (INTstu:27). Per Marco, invece, l'Irc assume valore: "Nel momento in cui ci sono presenti studenti di religioni diverse" (INTstu:31) e ancora, Giovanna, "la religione a scuola, soprattutto nelle scuole superiori, negli ultimi anni viene considerata poco dagli studenti, tranne nei casi in cui l'insegnante riesce a creare la giusta confidenza con e organizza conversazioni interessanti" (INTstu:33).

15 a. *Dalla tua esperienza, mi sapresti dire quale ruolo hanno le religioni nella scuola?*

La quasi totalità degli studenti intervistati, di fronte al quesito sul ruolo che occupano le religioni nella scuola si sono trovati a non saper rispondere se non in modo generico. Gli abbozzi di risposta hanno mostrato un parere non positivo, ovvero un ruolo poco rilevante delle stesse (INTstu:01; 03-04; 11 e 12); "Quasi nullo" (INTstu:92), "Marginale" (INTstu:99) o "Minimo" (INTstu:114; cfr. 143). Claudio a riguardo afferma: "A partire dalla mia esperienza posso affermare che nella scuola le religioni non ricoprono nessun ruolo, in nessuna materia ci si imbatte nelle religioni, se non in Storia, nel trattare avvenimenti storici segnati dalla stessa, ma non se ne discute, si legge, si studia, si ripete e tutto finisce lì [...] questo purtroppo non so dire se sia giusto o no, ma è così (INTstu:24; cfr. 13; 18; 32; 33).

16 a. *Che ruolo hanno le religioni all'interno dei programmi scolastici delle diverse materie?*

Gli studenti intervistati concordano nell'affermare che, oltre ai programmi di religione solo quelli di storia riservano in qualche occasione un ruolo alle religioni (INTstu:01; 03; 05; 08; 14-18; 33; 41). Giorgia sottolinea che: "A volte i programmi dell'ora di religione aiutano ad approfondire i temi di altre materie come ad esempio quella di storia [...] a volte questo è molto utile, soprattutto per comprendere il contesto del tempo che si sta indagando" (INTstu:09; cfr. 12-13; 53). Anche Matteo afferma che: "Le religioni hanno un ruolo strettamente collegato all'argomento, come per esempio nelle guerre" (INTstu:92), non solo hanno un ruolo "storico, culturale [...] legato all'esperienza di artisti e autori studiati [...] per il resto delle materie le religioni non vengono praticamente affrontate" (INTstu:133; cfr. 141; 166; 178). Ai fini del presente studio risulta interessante l'affermazione di Chiara: "Alle religioni viene attribuito un ruolo non rilevante in quanto, tutte le considerazioni a proposito dipendono dall'orientamento ideologico dell'insegnante" (INTstu:205; cfr. 251). Riguardo al tema dell'insegnante in rapporto al ruolo delle religioni nei programmi scolastici Carlo afferma: "Nella mia esperienza le religioni sono state ampiamente prota-

goniste oltre che nei programmi di storia anche in quelli di letteratura e inglese” (INTstu:206).

17 a. *Che ruolo occupano le religioni nei manuali scolastici?*

Le valutazioni degli studenti riferiscono che, ad esclusione dei manuali di storia, le religioni occupano un ruolo marginale nell’economia dei libri di testo (INTstu:02-05; 08; 09; 11). A riguardo Mirco afferma: “Alcune volte i manuali di storia dedicano delle parti alla religione dei popoli che si stanno studiando, ma i prof ignorano la pagina” (INTstu:01; 10; 33). Ancora Irene: “Purtroppo nei manuali scolastici secondo me le religioni non sono considerate come dovrebbero, poche sono le case editrici che pubblicano manuali innovativi e al passo con i tempi” (INTstu:13; cfr. 36). Sempre riguardo ai manuali di storia il tipo di riferimento che gli studenti più restituiscono è quello storico culturale (INTstu:41; 86; 133; 178). A riguardo si citano gli esempi delle argomentazioni “sulla religione cristiana, islamica e su svariate religioni orientali attuali o scomparse” o “sul potere temporale della chiesa nel medioevo” (INTstu:182; cfr. 183). Sergio afferma: “Spesso i riferimenti alle religioni, pur presenti, vengono presentati come poco importanti, irrilevanti o marginali” (INTstu:15).

18 a. *Cosa pensi delle religioni a scuola, a seguito dell’arrivo degli studenti stranieri?*

In molti casi, gli intervistati riferiscono che in seguito all’arrivo degli studenti stranieri le religioni hanno assunto un valore fondamentale in tema di unità. Esse vengono descritte come l’elemento comune da cui può prendere avvio il confronto e il dialogo fra i giovani (INTstu:01: 08; 138). Secondo Marzia: “In seguito dell’arrivo degli studenti stranieri le religioni a scuola sono state prese di mira, [...] molti ragazzi non cattolici erano convinti che l’ora di religione fosse una sorta di catechismo (INTstu:13; cfr. 88; 133; 201). Si segnala anche che “dopo un periodo iniziale di difficoltà l’arrivo degli studenti stranieri ha permesso un maggior confronto e conoscenza di nuove culture e religioni” (INTstu:260). Non mancano le posizioni di disagio e contrasto, ne è un caso esplicito Sara: “Riguardo all’arrivo a scuola di studenti di altre religioni dico solo che non tollero niente al di fuori del mio essere e del mio credere [...] siamo in Italia e al di fuori del privato, si vive e ci si comporta da Italiani [...] perciò niente moschee, niente togliere il crocifisso, niente velo o burqa che sia [...]” (INTstu:12; cfr. 15; 16).

Interessante il riferimento al tema dell’identità religiosa espresso da Luca: “Penso che l’arrivo degli stranieri a scuola dovrebbe essere causa di maggior volontà di conoscenza della propria religione” (INTstu:24; 27). Gli intervistati vedono l’arrivo degli studenti stranieri come “un buon avvenimento per conoscere culture diverse dalla nostra e approfondire chi siamo veramente” (INTstu:31). A riguardo si denuncia anche un deficit di attenzione nei confronti dell’argomento quando si afferma che: “Penso anche che purtroppo non se ne parla” (INTstu:10).

19 a. *Come vivi la presenza delle tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori delle religioni dei tuoi compagni stranieri?*

Riguardo al presente quesito molti studenti tendono a sottolineare l’aspetto soggettivo della percezione delle tradizioni, abitudini e segni esteriori delle religioni dei

compagni. Mattia infatti riferisce: “Alcune religioni, non le condivido, ad esempio quella musulmana, mi sembra troppo dura e rigida, ma forse non è la religione in sé stessa o il Corano, è come le persone interpretano la religione che cambia le cose” (INTstu:34; cfr. 03; 04). Altri riferiscono: “Sto bene con loro, ho fatto amicizia con tutti quanti [...] sarà che per me è una cosa normale, fin dalle medie avevo compagni stranieri in classe (INTstu:08). E ancora: “Sono sempre stata molto incuriosita dalle tradizioni dei miei compagni stranieri, soprattutto da due sorelle indiane che mi hanno accompagnato per quattro anni nel mio cammino scolastico” (INTstu:09; cfr. 11; 13; 62). Vi sono anche posizioni più neutre come nel caso di chi afferma di vivere con scarsa attenzione le diversità dei compagni: “Non mi appartengono ma convivo come con qualsiasi altro pensiero diverso dal mio” (INTstu:132; cfr. 12; 237) o ancora Marco: “Vivo la presenza delle diversità con serenità perché sono una persona che rispetta le tradizioni, le culture e le abitudini delle altre nazioni” (INTstu:14; cfr. 18). Anche Giovanna è di questo avviso e specifica: “Le loro tradizioni e abitudini non mi creano problemi perché anche noi abbiamo delle tradizioni e abitudini” (INTstu:16; cfr. 17; 33). Vengono anche riferiti degli esempi, come nel caso di Sabrina: “Mi è capitato a scuola di vedere dei ragazzi mussulmani inginocchiati a terra in corridoio a pregare su di un tappeto [...] il giorno stesso e quello successivo tutti ne parlavano e li deridevano [...] questa credo sia una di quelle occasioni in cui si è andati oltre [...] credo che i due ragazzi abbiano sentito il bisogno di pregare in corridoio [...] credo sia un loro diritto pregare” (INTstu:24).

20 a. *La scuola deve riconoscere la presenza delle religioni degli studenti stranieri?*

La maggioranza degli studenti intervistati afferma che la scuola dovrebbe riconoscere e rispettare in un clima di autentica convivenza le religioni degli studenti stranieri. Si sottolinea, anche, di come questo avvenga nelle dichiarazioni formali degli intenti istituzionali della scuola, ma che poi spesso vengono disattesi nella realtà (INTstu:01-05; 16; 60; 132). Mattia a proposito afferma: “Al giorno d’oggi credo sia importante considerare ogni religione e cultura, per questo è secondo me di grande interesse riconoscere o meglio imparare a conoscere le differenti religioni” (INTstu:13; cfr. 18). Massimo riferisce: “La scuola non solo deve riconoscere ma anche far rispettare le diverse religioni, anche se gli stranieri da un certo punto di vista si devono anche adeguare al fatto che in Italia la religione principale è quella cattolica” (INTstu:71). Anche Maria ritiene che sia giusto “considerando che in Italia c’è un numero elevato di studenti stranieri” (INTstu:86). Altri invece manifestano delle riserve adducendo che le religioni a scuola non devono essere riconosciute, è così per Paola che afferma: “Altrimenti con tutti gli stranieri che ci sono non si finirebbe più” (INTstu:55). E poi “Non serve perché i miei compagni stranieri si sono adattati” (INTstu:61). Non si deve anche “dare loro troppo peso e nemmeno farsi riguardo nel parlare della religione italiana” (INTstu:112). Non vanno trascurati anche i riferimenti di altri che vedono le religioni dei ragazzi stranieri a scuola come una minaccia, non ne parlano ed evitano l’argomento (INTstu:10; 24; 32).

21 a. *La presenza dei compagni stranieri, ti ha mai messo alla prova sulle conoscenze religiose?*

Gli studenti intervistati riferiscono che spesso la presenza dei compagni stranieri di religione altra rispetto a quella cattolica li ha messi alla prova, come afferma Carla: “Spesso ho provato un senso di disagio e non sono stata in grado di rispondere ad alcune domande che mi hanno fatto” (INTstu:02). E ancora: “Credo che noi rispetto a loro siamo decisamente più ignoranti sul piano religioso [...] a noi sembra che basti vivere la religione cattolica senza approfondire il nostro credo [...] dovremmo imparare a conoscerci di più” (INTstu:05; 13; 57; 144; 182). Marzia ricorda di non essere mai stata messa alla prova dalla presenza dei compagni stranieri: “Comunque da loro ho potuto imparare molto, quindi più che una prova è stato un’occasione di confronto (INTstu:132). Giuseppe riferisce che il confronto con i suoi compagni stranieri è stato fondamentale per la crescita personale: “In particolare una mia compagna testimone di Geova e un musulmano, mi hanno permesso di ampliare i miei orizzonti e di comprendere che oltre all’Italia e alla religione cattolica esistono altri paesi e credi” (INTstu:18; 234). Anche Stefania ritiene di aver avuto l’opportunità di imparare cose nuove: “Sono rimasta molto colpita la prima volta che ho sentito parlare del *Ramadan*, una cosa che credo non potrei affrontare (INTstu:09; 11). Altri, invece, riferiscono di non essere mai stati messi alla prova o in difficoltà: “La maggior parte dei compagni stranieri che ho in classe non parla mai di usanze religiose, sembra che non siano parte delle loro persone, a pensarci bene loro diranno lo stesso di noi” (INTstu:01; 03-04; 08; 32).

22 a. *Le diversità culturali e religiose dei tuoi compagni stranieri, sono da vivere come un’opportunità o un problema da risolvere?*

La maggioranza dei giovani annoverati nello studio concorda sul fatto che le diversità culturali e religiose dei loro compagni siano da vivere come un’opportunità e non solo come problema da risolvere. Chiara afferma: “Secondo me, può essere un’opportunità per confrontarci, per trovare i punti di somiglianza, i punti di diversità tra di noi e per comprendere vicendevolmente la nostre religioni” (INTstu:01; cfr. 05). E ancora: “Un’opportunità, ci dobbiamo abituare alle loro abitudini, affinché loro rispettino le nostre (INTstu:08). Penso che siano da vivere come un’opportunità, ci sono diverse lingue al mondo, così come diverse religioni e culture: è giusto che continuino ad esserci (INTstu:09). “Le diversità culturali e religiose tra compagni stranieri vanno vissute come opportunità molto utili” (INTstu:13; cfr. 92). “Come opportunità per conoscere, accettare e convivere con il prossimo” (INTstu:136). Fra gli studenti intervistati si manifestano anche degli atteggiamenti altri rispetto a quelli sin d’ora esposti, come nel caso di chi dichiara: “Io credo di essere in una posizione neutra, intendo dire che per me le diversità a scuola non sono né da gestire né un’opportunità (INTstu:63). Altri: “Possono sembrare opportunità, peccato però che gli studenti stranieri non siano disposti al dialogo” (INTstu:101). E ancora: “Penso che la comparsa sulla scena scolastica e sociale di tante religioni sia molto spesso un problema, prima di tutto per la civile convivenza oltre che per chi si trova nel dubbio e viene ulteriormente messo alla prova da qualcosa di diverso dalla sua tradizione (INTstu:182). “Potrebbe essere un’opportunità solo se gli studenti italiani e stranieri volessero integrarsi, purtroppo però questo non accade e di conseguenza rimane solamente un problema da gestire (INTstu:195). Michela afferma: “vivo la diversità

culturale e religiosa dei compagni come un'opportunità poco utile" (INTstu:18). C'è anche chi sottolinea la complessità del fenomeno e afferma che il vivere la diversità culturale e religiosa come opportunità o problema a scuola: "Dipende da molti fattori, istintivamente direi che sono da vivere come un'opportunità ma obiettivamente credo che sia un problema cercare di mettere d'accordo tutti" (INTstu:27; cfr. 48). Ancora: "Problema da risolvere direi proprio no, ma opportunità mi pare eccessivo [...] quindi credo che ognuno di noi possa conoscere liberamente i dettagli su religioni e culture diverse, per poi assimilare gli aspetti essenziali" (INTstu:10; cfr. 23; 33).

Una posizione ancora più radicale viene espressa da Luca "razionalmente sono convinto che sia da vivere come un'opportunità, lo ammetto, ma a me non interessa; le diversità religiose sono problemi da risolvere quando tolgono spazio a cose ben più importanti, le faccio un esempio [...] ad esempio i miei nipotini frequentano le elementari e hanno degli stranieri in classe [...] personalmente non tollero che i miei cari perdano ore di lezione perché gli stranieri non parlano l'italiano e non sanno scrivere nemmeno il loro nome [...] credo che andrebbero isolati e che andrebbe fatta per loro una lezione a parte. Come vede questo è un serio problema come potrei definirlo un'opportunità?" (INTstu:12).

23 a. *E' giusto che nelle aule della scuola sia esposto il crocefisso?*

A partire da argomentazioni di tipo culturale la maggioranza degli studenti ritiene che sia giusto lasciare esposto il crocefisso nelle aule scolastiche italiane. Caterina dichiara: "Assolutamente sì, perché questa è la nostra cultura, non penso che il crocefisso manchi di rispetto agli studenti stranieri, è il nostro simbolo e non è giusto che venga tolto! Lo devono rispettare!" (INTstu:01; cfr. 03-04; 08). "Sì, penso che sia giusto perché la religione principale italiana è quella cattolica. Non esiste proprio il fatto che venga tolto, c'è sempre stato e sempre ci dovrà essere!" (INTstu:09; cfr. 11). Ancora Gabriella: "Trovo sia giusto che nelle aule scolastiche sia presente il crocefisso perché è il simbolo della nostra religione e ritengo sia molto importante la sua presenza anche e soprattutto in ambienti scolastici" (INTstu:13; 18; 124). Si sottolinea anche: "Certo che deve esserci, perché non è solo un simbolo della religione cattolica ma anche culturale (INTstu:143). "Ritengo che sia molto giusto, [...] non solo ma bisognerebbe appendere anche una foto del Sommo Pontefice (INTstu:182). Altri ritengono ancora che "Gesù Cristo appeso al muro ci dice che il suo sacrificio era ed è qualcosa che dovrebbe unire tutti i popoli [...] il crocefisso deve essere un esclusivo messaggio di pace ed amore (INTstu:34). Ci sono anche posizioni più rivendicative come quella di Domenico che afferma: "Dal mio punto di vista, il crocefisso deve restare esposto nel rispetto della storia della nostra nazione, e nel rispetto di chi ha dato la vita perché noi potessimo ricordarlo. Ogni nazione ha una sua cultura [...] la storia e la Cultura dell'Italia, pensiamoci, è dovuta quasi esclusivamente da tutto ciò che per anni ed anni ha ruotato attorno al crocefisso" (INTstu:53). E ancora: "È un simbolo importante per l'Italia e soprattutto per gli italiani (INTstu:30). "Credo nel valore del crocefisso e finché mi sarà data l'opportunità lo difenderò per mantenerlo appeso ai muri scolastici (INTstu:10).

C'è anche chi si dichiara contrario all'esposizione del simbolo cristiano, come Laura: "Personalmente sono contraria perché irrispettoso verso chi non crede" (INTstu:192). O Giuseppe: "Beh, l'Italia è un paese laico, quindi, almeno in teoria, o

si toglie il crocefisso, oppure si devono esporre i simboli di tutte le religioni, io sarei del parere di esporli tutti insieme, ovviamente trovando prima un modo poco ingombrante per esporli tutti, così nessuna religione sarebbe privilegiata” (INTstu:16). Sempre riguardo al tema della laicità e simboli religiose Barbara: “Lo stato dovrebbe essere laico, ma personalmente non lo ritengo fastidioso” (INTstu:17).

24 a. *Cosa pensi delle ragazze che a scuola portano il velo?*

La maggioranza degli intervistati si dichiara non favorevole al fatto che le studentesse di fede islamica portino il velo all'interno degli ambienti scolastici. In prevalenza gli studenti interpretano questo fenomeno come una mancanza di rispetto verso la cultura italiana e la religione cattolica. Alessandra riferisce a riguardo: “Io capisco che il velo faccia parte della loro cultura e religione e che non vogliono assolutamente offendere o calpestare la nostra, ritengo però che loro adesso sono qui e devono rispettare le nostre tradizioni (INTstu:01). E ancora altri: “Si devono adeguare al nostro paese” (INTstu:02; cfr. 03-05). “Non lo devono portare, è contro la cultura e la legge italiana (INTstu:08; cfr.12). “Andrebbe abolito, io voglio sapere e vedere con chi parlo” (INTstu:35). “Secondo me il velo più che un'imposizione religiosa è più che altro una forma di inferiorità nei confronti del genere maschile” (INTstu:09);

Michela si colloca in una posizione mediana quando dichiara: “Non considero la questione come una problematica anche se per noi è molto difficoltoso entrare nell'ottica religiosa e culturale di una realtà che non ci appartiene, per questo a mio parere le ragazze che a scuola portano il velo fanno molta fatica ad integrarsi con i compagni” (INTstu:13; 18). Non mancano nel campione anche i pareri favorevoli come nel caso di Angela: “Penso che le studentesse musulmane abbiamo il pieno diritto di portare il velo, nessuno di noi può avere il diritto di privarle di qualcosa che per loro è importante” (INTstu:18). O di Giovanni: “Io da ignorante in questo campo non so assolutamente il significato e il valore che per loro abbia quel velo, ma non vedo perché se ne devono privare per noi” (INTstu:24).

25 a. *A scuola si dovrebbero festeggiare anche le festività delle altre religioni?*

Gli studenti intervistati affermano, nella quasi totalità delle preferenze, la loro contrarietà al riconoscimento delle festività delle religioni diverse dalla cattolica nel calendario scolastico. A riguardo Alfredo afferma: “Se dovessimo festeggiare le festività di tutte le religioni non ci sarebbero più 9 mesi scolastici, ma ne avremmo forse 6 o 7 [...] no, non si può fare! [...] ogni Paese deve festeggiare le proprie feste” (INTstu:09; cfr. 03-05; 08; 11). Antonio: “Forse sarebbe anche una cosa giusta, ma perderemmo troppi giorni di scuola” (INTstu:180). “Sinceramente non sono d'accordo, ma sono del parere che nemmeno le nostre [quelle cristiane cattoliche] si debbano festeggiare nel calendario scolastico” (INTstu:02) “Credo che dovrebbero essere riconosciute solamente quelle principali della religione cristiana” (INTstu:13). “Sono contraria, sarebbero troppe, è necessario fare una scelta seguendo la nostra tradizione” (INTstu:14; 132). “A mio parere a scuola non si dovrebbero festeggiare anche le festività delle altre religioni, non per denigrarle, assolutamente, però ritengo sia giusto preservare le nostre festività” (INTstu:18; 10). “Su questo purtroppo sono contraria, penso che siamo in Italia e sia giusto ricordare avvenimenti e feste strettamente legate all'Italia” (INTstu:24; cfr. 20). “Credo che questa sia una richiesta ec-

cessiva e che si possa evitare” (INTstu:33). “Non sono proprio d’accordo, non voglio apparire cattiva o contraria alle altre religioni, però mi sembra che stiamo concedendo un po’ troppo [...] io rispetto tutte le religioni che ci sono al mondo, ma credo che in un paese cristiano cattolico come il nostro sia di fondamentale importanza festeggiare le feste cristiane [...] certo poi ognuno nel suo intimo può festeggiare e professare il suo credo, liberamente, però nel privato non davanti a tutti (INTstu:26).

Pur nel parere sfavorevole vengono indicate anche delle possibili soluzioni, come nel caso di Carla: “Secondo me non devono essere festeggiate le festività delle altre religioni. Però, si potrebbe anche non essere troppo rigidi, intendo dire che se un ragazzo musulmano o di altra religione volesse festeggiare un giorno importante o significativo per la sua religione dovrebbe poter stare a casa senza problemi burocratici, intendo dire di giustifiche sul registro” (INTstu:183). Oppure “nella scuola secondo me festeggiarle no, però sapere qualcosa sulle loro festività, esserne informati sarebbe una buona cosa, così potremmo condividere i loro pensieri e loro opinioni sulle festività” (INTstu:01).

26 a. Come si trasformerà la scuola e la proposta attuale dell’ora di religione nei prossimi anni, rispetto alla presenza degli studenti stranieri di altra religione?

La maggioranza degli studenti intervistati è del parere che se la proposta dell’ora di religione cattolica rimarrà invariata, nel tempo il numero degli avvalentisi diminuirà. Oltre che di altri, questo è il parere di Giorgio che afferma: “Secondo me ci sarà sempre meno gente che farà religione cattolica” (INTstu:01; cfr. 03; 05). C’è anche chi crede che la scuola e la proposta attuale dell’Irc rimarrà invariata, come nel caso Alessio: “Secondo me, non cambieranno le cose, quelli che non sono di religione cattolica devono uscire dall’aula o fare qualcosa di alternativo” (INTstu:01). E Ancora: “Penso non cambi” (INTstu:03). “Penso che rimanga uguale” (INTstu:04; 08). Non mancano anche posizioni più marcate, come nel caso di Loris: “Spero che rimanga la stessa con una linea più rigida e severa” (INTstu:15).

Altri si augurano che: “In futuro spero ci possano essere anche lezioni per le religioni straniere” (INTstu:08). O chi manifesta un’apertura diversa affermando: “Spero che la scuola nei prossimi anni riesca a mantenere il passo con i forti cambiamenti che stanno avvenendo. Spero divenga una scuola che abbia al centro il concetto di integrazione, in modo tale che ognuno si senta accettato” (INTstu:13). Ancora Clara: “Per rendere l’idea di quest’ora di lezione, bisognerebbe proprio cambiare il nome della materia, perché non le si addice! Io proporrei semplicemente religione” (INTstu:09; cfr. 11). C’è poi chi dichiara: “Per me ci sarà una lezione congiunta con alunni italiani e stranieri” (INTstu:36). Giovanni: “In futuro secondo me la proposta dell’ora di religione cattolica sarà molto più aperta alle integrazioni delle differenti religioni per permettere ad ogni alunno straniero di sentirsi più coinvolto” (INTstu:13). O anche: “Spero che in futuro la scuola riesca a coinvolgere anche gli studenti stranieri sulla religione, creando così un rapporto diretto e un confronto produttivo fra tutti gli studenti [...] per me questo è il modo migliore per capire una religione”(INTstu:134 cfr. 144). “Spero che l’ora di religione sia migliore di quella odierna [...] inoltre, in questo modo la religione si adatterebbe finalmente alla società poiché come qualunque altra materia e aspetto culturale, evolve e non deve essere una cosa a sé ma coinvolgere tutti” (INTstu:155). Mario aggiunge: “Anche se per me è sbagliato perché siamo in Italia, la scuola in futuro cercherà di diventare multireli-

giosa” (INTstu:48; cfr. 137). “Verranno assunti anche professori di altre religioni e l’ora di religione cattolica verrà abolita [...] lascerà spazio alle diverse religioni presenti nel modo” (INTstu:112; cfr. 141). “Si giungerà all’abolizione della stessa” (INTstu:18). Sulla stessa linea Rebecca: “Credo che l’Irc scomparirà per far spazio allo studio laico delle religioni” (INTstu:165). Secondo altri “si adeguerà al nuovo tessuto sociale, totalmente diverso, per valori e spiritualità, rispetto a quello di 50 anni fa” (INTstu:134; cfr. 12). Dello stesso avviso anche Sonia: “Spero che la scuola nei prossimi anni riesca a mantenere il passo con i forti cambiamenti che stanno avvenendo nella società, [...] spero soprattutto che la scuola mantenga al centro, dei suoi pensieri, il concetto di integrazione, in modo tale che ognuno si senta accettato nella propria cultura e religione” (INTstu:18; 20; 27). Qualcun altro si mostra più cauto e considerando la complessità della questione afferma: “Nessuno può prevedere come si trasformerà, spero solo che l’ora di religione e il crocefisso rimangano e che ci possano essere meno pregiudizi nei confronti delle religioni degli stranieri” (INTstu:09). Sempre riguardo all’ambito dei desideri e aspettative Francesco riferisce: “Non riesco a prevedere come si svilupperà l’Irc, personalmente la cosa a cui terrei di più è quella che la classe non venga divisa proprio in una disciplina che dovrebbe avere come primario obiettivo quello di unire” (INTstu:32; cfr. 04; 10;). Ancora: “Mi auguro che non scompaia l’insegnamento della religione cattolica, conservo ancora la speranza che tra 5 o 10 anni venga rivalutata come si deve, perché non è, come dicono molti, un’ora sprecata per il puro divertimento personale, ma è un insegnamento umano [...] mi auguro per l’avvenire che questo insegnamento venga sempre più riconosciuto e promosso” (INTstu:27). Interessante anche l’affermazione di Stefano: “Come sarà non lo so, l’unica cosa che mi auguro è che nell’ora di religione partecipino ragazzi di tutte le religioni, non per decretare quale religione sia migliore, ma per avere la possibilità di sapere che valore danno tutti a certe cose, a certe posizioni religiose per potersi finalmente confrontare” (INTstu:10).

27 a. Perché gli studenti stranieri, di religione diversa da quella cattolica, o che si definiscono non credenti, a volte partecipano all’ora di religione cattolica?

Le interviste agli studenti hanno messo in evidenza come principali fattori quelli del desiderio di conoscere meglio i temi legati alle religioni e la capacità di coinvolgimento del professore. Così si esprime ad esempio Carla: “lo fanno perché come me non hanno le idee troppo chiare e vogliono avere delle basi su cui riflettere liberamente” (INTstu:56; cfr. 04-05). Sulla stessa intensità, altri: “Per curiosità e voglia di conoscenza” (INTstu:102); “Probabilmente sono curiosi di sapere quali sono le nostre usanze e cosa riferisce la bibbia [...] però sinceramente non credo vadano oltre la curiosità!” (INTstu:01; cfr. 02-03; 32); “Per me perché non sanno dove andare, oppure perché la religione cattolica è interessante” (INTstu:08; 09-11); “Perché non sanno quello che vogliono” (INTstu:234). Rispetto a chi non crede, Federica: “Non credo ma partecipo perché il prof è veramente bravo” (INTstu:124; 02; 78; 102); “Sinceramente io partecipo all’ora di religione, non perché creda, ma perché la prof è proprio simpatica” (INTstu:25; cfr. 61; 49). Alcuni nelle loro descrizioni entrano più in profondità e affermano: “Perché non è un’ora di catechismo ma si dialoga su questioni che interessano tutti” (INTstu:138); “Perché si sono adattati meglio alle tradizioni italiane” (INTstu:210). E ancora: “Per conoscere una religione diversa, per non

sentirsi diversi, perché può essere utile spiritualmente” (INTstu:238). Secondo Mario, indipendentemente dalla denominazione, l’ora di religione: “Non è un’ora celebrativa del cattolicesimo, bensì un’ora di approfondimento su caratteri e tematiche differenti [...] quindi non vedo perché ci si dovrebbe stupire del fatto che credenti di altre religioni o credenti non religiosi si avvalgano di questa opportunità” (INTstu:15). Anche Giovanna è dello stesso parere: “Secondo me partecipano all’ora di religione cattolica, perché non si parla solo di questa religione, ma anche delle altre religioni e di attualità (INTstu:16). Ancora: “Alcuni ragazzi stranieri o non credenti a volte decidono di partecipare all’ora di religione perché questo cammino può aiutare la formazione e la crescita di ognuno, indifferentemente dalla propria religione” (INTstu:18; cfr. 19, 24; 27; 30).

28 a. *Gli alunni stranieri di altra religione sono, in linea di massima, più religiosi quelli italiani?*

I dati registrati restituiscono un realtà che aldilà delle prime apparenze, cioè quelle che lasciano intendere una maggiore religiosità degli studenti stranieri di altra religione rispetto alla cattolica, sottolinea come determinante l’aspetto soggettivo della persona. È il caso di Eleonora che riferisce: “Non saprei dire, chi può dirlo, credo sia una questione soggettiva che dipenda cioè da persona a persona” (INTstu:08; cfr. 132). Altri si mostrano più convinti affermando che: “Propenderei per il sì, gli studenti stranieri sembrano più fiscali in ambito religioso” (INTstu:12); “Non ho conosciuto molti ragazzi stranieri, però da quello che ho potuto osservare molti alunni stranieri, soprattutto musulmani sono molto più religiosi” (INTstu:18). E ancora: “A scuola si ha come l’impressione che gli studenti stranieri credano fortemente in Dio e nella loro religione, contrariamente a noi italiani che tendiamo a trascurare questo aspetto” (INTstu:27). Riguardo al paragone tra studenti italiani cattolici e studenti stranieri, Martina afferma: “Secondo me sì, perché noi italiani ce ne freghiamo delle nostre usanze, infatti, la maggior parte dei miei compagni non le rispetta [...] se ci sono delle regole a malapena le conosciamo, mentre gli stranieri rispettano ogni punto di ciò che detta la loro religione (INTstu:32; cfr. 01-05). Qualcuno come nel caso di Giovanni riferisce: Non credo dipenda dalla religione ma più dall’età di giovani, poiché quando si è adolescenti non si hanno ancora delle idee strutturate e a volte le stesse sono anche sbagliate” (INTstu:33). Una interessante specificazione viene riferita da Roberta che afferma: “Non credo siano più religiosi, forse si vergognano meno a dimostrarlo [...] e poi, il fatto che abbiano delle regole da rispettare, come nel caso della quantità di tempo da dedicare alla preghiera, non significa che siano più o meno credenti di noi cattolici” (INTstu:10).

29 a. *Gli studenti stranieri subiscono di più l’imposizione della religione da parte delle famiglie?*

Anche nel caso dell’ipotesi sull’imposizione della religione agli studenti stranieri da parte delle famiglie degli stranieri il fattore prevalente è stato individuato nella soggettività delle persone. Si riferisce infatti: che “Dipende sempre dalla famiglia” (INTstu:46; cfr. 132); “Non credo che ci siano famiglie più o meno rigide, ma che tutto dipenda dalla situazione” (INTstu:65). Adelina si colloca sulla stessa linea quando afferma che: “Dipende, esiste una pecora nera ovunque anche in ogni famiglia” (INTstu:157). O ancora, Cristina: “Anche da noi può accadere lo stesso, una mia

amica ad esempio, italiana, cattolica, deve seguire alla lettera le indicazioni religiose imposte dalla famiglia, compreso di avvalersi dell'Irc" (INTstu:01).

Non mancano comunque i pareri favorevoli, come nel caso di Diego: "Sì, secondo me gli studenti stranieri subiscono di più l'imposizione della religione da parte delle famiglie" (INTstu:18; cfr. 11; 13). O Elena: "Alcuni sì! Una delle mie compagne indiane, per esempio, aveva un fidanzato segreto, perché i suoi, per ragioni religiose, avevano già programmato il suo matrimonio con uno sconosciuto. Ma come si fa?" (INTstu:09). C'è anche chi si esprime per mezzo di un paragone: "Sì, per gli studenti stranieri l'imposizione della famiglia è determinante [...] nella mia esperienza scolastica posso dire di aver capito che i genitori sono i primi ad obbligare i figli, già da piccoli vengono educati in questo modo; mentre per noi non è così, i nostri genitori sono i primi a disinteressarsi, per questo motivo non ci sentiamo obbligati" (INTstu:01; cfr. 05; 08).

30 a. *Se dipendesse da te, come ti piacerebbe che fosse l'insegnamento della religione/i a scuola?*

Riguardo alla possibilità di esprimere un desiderata sul futuro dell'insegnamento della religione o religioni a scuola gli studenti affermano, in maggioranza, il desiderio di poter avere a disposizione una disciplina che abbia al centro le dimensioni fondamentali di libertà e relazione dell'uomo. A riguardo Gianni riferisce: "Mi piacerebbe che fosse un insegnamento dove la partecipazione degli alunni diviene un'esperienza essenziale per ognuno [...] personalmente credo sia una proposta molto vantaggiosa, perché oltre ad offrire più importanza all'ora di religione, permetterebbe ad ogni studente di essere coinvolto [...] il gruppo classe si sentirebbe più unito e ogni religione verrebbe salvaguardata" (INTstu:13); "Vorrei un insegnamento con al centro il dialogo tra insegnante e alunni" (INTstu:64; 84); "Un luogo di discussione attiva tra insegnante e alunno" (INTstu:131; cfr. 145); "Con delle lezioni teoriche che affianchino gruppi di discussione" (INTstu:133). E ancora: "Mi piacerebbe diventasse un'ora di confronto non basato sulla religione cattolica e più aperto alle differenze" (INTstu:153). A riguardo Giuseppe precisa: "Se io fossi nella posizione di tenere una lezione di Religione a scuola l'ora la vedrei così. Darei un tema ad ogni lezione e cercherei di coinvolgere il più possibile gli alunni a discutere di quel tema. [...] eviterei di dare libri da leggere e studiare [...] si impara molto di più parlando delle cose, discutendone [...] sarebbe bello poter esporre i fastidi che una religione porta, piuttosto che dei simboli, degli oggetti (INTstu:24; cfr. 15). Anche Alessandra ricorda: "Se dipendesse da me dividerei il programma in due parti. Una parte dedicata all'insegnamento classico e l'altra al dibattito [...] terrei conto dell'età degli alunni [...] ascolterei sempre quello che hanno da dire anche se sembra non serio e superficiale, pensando che nella realtà ogni minimo aspetto assume grande importanza per un giovane tra i 14 e i 20 anni [...] credo che questo sia il segreto per suscitare interesse sul tema delle religioni nei giovani (INTstu:26; 156). Paolo precisa: "Vorrei che l'insegnante fosse una persona umana, una persona che sia in grado anche di mettersi alla pari con gli alunni per meglio amalgamarsi ed entrare in contatto con loro [...] vorrei che quell'ora fosse vista e vissuta dai ragazzi come un'ora di approfondimento, dove si toccano svariati temi, dalle problematiche scolastiche ai grandi dilemmi della vita [...] magari valutando anche l'opinione che la Chiesa ha su determinati problemi, non si dovrà mai dimenticare, infatti, che l'ora di religione è comunque un insegnamento di religione cattolica [...] vorrei inoltre che quest'insegnamento venis-

se valutato alla pari della altre materie, e non screditato come spesso accade (INTstu:29; cfr. 155). E ancora Caterina: “Vorrei che fosse un’ora in cui si accorciano le distanze tra alunni e insegnanti, dove si crei un rapporto autentico, dove riuscire a parlare, discutere e conoscere tematiche che altrimenti resterebbero solo di vaga conoscenza [...] mi riferisco in particolare al tema della religione legato alle problematiche adolescenziali” (INTstu:10; cfr. 19; 24; 26; 109; 127).

31a. *Cosa pensi della proposta di passare da un’ora di religione cattolica, a un’ora delle religioni che sia, obbligatoria per tutti gli studenti e che abbia la stessa importanza delle altre materie?*

La maggioranza degli studenti intervistati si mostra favorevole alla proposta di passare dall’attuale ora di religione cattolica, a un’ora delle religioni che abbia la stessa dignità delle altre discipline. Molte attenzioni vengono rivolte, anche, alla variabile “obbligatoria per tutti”. Paola infatti afferma: “Direi che sarebbe un’ottima cosa [...] in questo modo forse non sarebbe considerata come una materia inutile, ma avrebbe un peso quanto le altre [...] senza dimenticare che tutte le religioni degli studenti sarebbero presenti” (INTstu:01; cfr. 04; 11). Ancora: “Sarebbe giusto per imparare nuove cose e soprattutto per iniziare a tollerare le altre religioni” (INTstu:198). “In questo modo gli studenti stranieri non rimarrebbero estranei a questa materia (INTstu:16); “Gli studenti stranieri sarebbero più attratti verso questa disciplina” (INTstu:56).

Come si può notare dalle asserzioni riportate di seguito, spesso invece, i pareri sfavorevoli sono legati alla questione dell’obbligo di partecipazione. Enrico afferma: “Sono profondamente contrario perché la religione non dovrebbe essere un obbligo per nessuno, anzi, in uno stato laico la religione dovrebbe essere non più di un interesse privato” (INTstu:205); “Sarebbe una bella idea ma non dovrebbe essere obbligatoria” (INTstu:179); “La religione non dovrebbe essere un tema obbligatorio per nessuno studente” (INTstu:112). Anche Giovanna è dello stesso parere: “Penso che sia sbagliato obbligare chiunque a partecipare, inoltre non credo che l’ora di religione o delle religioni non possa essere messa sullo stesso livello delle altre materie, in quanto ogni singola persona ha il diritto di credere o non credere [...] non si tratta, infatti, di Italiano o matematica che deve per forza essere uguale per tutti (INTstu:27; cfr. 21). Guglielmo afferma: “La proposta non mi piace perché è collegata all’obbligo” (INTstu:24). Riguardo al tema della comune obbligatorietà dell’insegnamento delle religioni, c’è anche chi si mostra di parere opposto, affermando che: “Se fosse obbligatoria per tutti forse, non sarebbe più vista come un’ora di svago” (INTstu:03; 08-09). Interessante anche l’osservazione di Alberto che dichiara: “Dovrebbe essere obbligatoria, ma anche un poco alternativa per i dibattiti e le discussioni” (INTstu:230; cfr. 207). C’è anche chi non è favorevole e ritiene che l’ora di religione debba rimanere così com’è perché: “Tanto si parla ugualmente delle altre religioni” (INTstu:16; cfr. 18; 81). Ma anche che: “Sarebbe corretto avere entrambe le ore” (INTstu:102). E che: “Dipenda dalla trattazione degli argomenti, se coinvolgono tutti gli studenti, anche quelli di altra religione (INTstu:134). O ancora dal: “Timore di un aumento delle discipline a cui pensare” (INTstu:161). C’è anche chi ritiene la proposta: “Inutile perché sarebbe come sostituire una materia scolastica normale” (INTstu:21; 24). Riguardo al tema della eguale valutazione si afferma che indipendentemente dalla proposta in oggetto: “Anche l’attuale ora di religione catto-

lica dovrebbe essere valutata una materia come tutte le altre e con il rispetto di tutte le altre” (INTstu:26; cfr. 32).

32a. *Riusciresti a raccontarmi degli episodi della tua esperienza scolastica che, in qualche modo ti hanno fatto riflettere sulla presenza delle religioni a scuola? (Possono essere fatti belli, brutti, piacevoli, spiacevoli ...).*

Gli episodi maggiormente restituiti dagli studenti riguardano i temi eticamente rilevanti. Francesca, a riguardo, afferma: “Mi ricordo benissimo quando in quinta abbiamo affrontato gli argomenti sull’aborto e sull’adozione agli omosessuali: sono stata l’unica che, dopo un ragionamento profondo, ha cambiato idea” (INTstu:09, cfr. 02; 05; 13; 41). Fra gli episodi poco edificanti si ricordano anche le discriminazioni di alcune religioni e culture, come nel caso di Marzia: “Avevo una compagna di classe straniera, i suoi non la lasciavano partecipare alle lezioni di religione. Non è giusto, credo che dovrebbe essere lei stessa a decidere in questo ambito” (INTstu:13; 46; 66). Altri ancora: “Gli episodi che più balzano agli occhi sono quelli delle discriminazioni e delle non accettazioni” (INTstu:141); “Soprattutto il fastidio e la poca tolleranza nei confronti delle altre razze e culture” (INTstu:11). “A scuola ci sono persone che non tollerano la libertà di espressione delle persone di altre religioni, come ad esempio la presenza del crocefisso che è stato più volte tolto, rubato e bruciato con grande mancanza di rispetto” (INTstu:142). Altri riferiscono: “Ricordo di un mio compagno che è stato preso in giro perché non conosceva la sua religione” (INTstu:169; cfr. 22). C’è anche chi, descrivendo le sue percezioni della diversità religiosa ricordano: “Quando andavo alle medie, avevo una compagna di classe che era pachistana, nel mese del *ramadan* era svenuta perché non mangiava e beveva niente fino al tramonto [...] ricordo anche che quando dovevamo fare educazione fisica non poteva mettere i pantaloncini corti per giocare a pallavolo e per fare altri sport [...] in piscina doveva mettere la muta, altrimenti non poteva partecipare alla lezione [...] queste per me sono degli esempi concreti sulla diversità religiosa nella scuola (INTstu:16). Mattia riferisce: “Fra le molte esperienze che potrei raccontare, forse l’episodio più importante è quello di quando ci siamo seduti in cerchio e una nostra compagna musulmana ci ha chiesto di parlare della nostra religione” (INTstu:26). Andrea ricorda solo episodi positivi della sua esperienza scolastica con riferimento all’ora di religione: “In particolare i molti dialoghi e gli interessanti approfondimenti sulle nostre esperienze religiose” (INTstu:33).

Riguardo a chi non crede in Dio, Franco ricorda: “Ho conosciuto nella mia vita scolastica molti ragazzi e ragazze che si definivano atei, in particolare uno partecipava all’ora di religione e smetteva a confronto le sue convinzioni con quelle degli altri [...] per queste ragioni credo che gli atei abbiano un atteggiamento molto rispettoso nei confronti dell’ora di religione” (INTstu:24; cfr. 08).

SECONDA PARTE

La seconda parte delle interviste ha avuto per obiettivo il ruolo delle credenze e convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni degli studenti.

1b. *La spiritualità appartiene solo ai credenti? [O se preferisci] Anche quelli che non hanno fede, possono conoscere la dimensione della spiritualità, assaporare quel sentimento?*

La maggioranza degli studenti intervistati risponde negativamente al quesito e nella maggior parte dei casi dichiara che la spiritualità è una inclinazione naturale dell'uomo, pertanto appartenerrebbe a chi crede come anche a chi non crede in Dio. A riguardo Jessica afferma: "La spiritualità può essere conosciuta da tutti, non solo dai credenti, magari in maniera diversa, però da tutti" (INTstu:03; cfr. 02; 05; 11; 15-16). Altri ancora: "La spiritualità non appartiene solo ai credenti, anche le persone che non hanno fede possono conoscere la dimensione della spiritualità [...] certamente con meno certezza e meno impeto, proprio perché vi è la mancanza della credenza che permette ad ogni fedele di assaporare l'esistenza" (INTstu:13; cfr. 20; 01-04). "Credo che bene o male tutti credano a qualcosa e che quindi abbiano una spiritualità: tutti hanno quel sentimento" (INTstu:12). Interessante anche il parere diverso di Maria: "Secondo me no, altrimenti dovremmo dire che la maggioranza degli studenti non ha una spiritualità, visto che non credono nella religione" (INTstu:14; cfr. 11; 17). Marco così si esprime: "Vedo la spiritualità più come una cosa molto personale, che va oltre la religione e la fede [...] la spiritualità la si vive e la si sente stando solo con sé stessi [...] credo quindi che sia una cosa estremamente personale e soggettiva" (INTstu:24; cfr. 08; 49).

2b. *Che ruolo occupano le credenze non religiose nella scuola italiana? [Oppure se preferisci] Le convinzioni degli studenti non religiosi, quale ruolo hanno nella scuola di oggi (nelle diverse materie, nei testi adottati, nei programmi, nelle lezioni degli insegnanti, ecc.)?*

La maggioranza degli studenti è convinta che le credenze non religiose non ricoprano alcun ruolo nella scuola pubblica italiana. Sempre gli stessi, concordano anche sul fatto che il fenomeno delle convinzioni non religiose, nella scuola di oggi, sia una questione meritevole di particolari attenzioni. Giovanni afferma infatti che: "a coloro che hanno delle credenze non religiose andrebbe riservato un ruolo uguale agli altri in tutte le materie, peccato, però, che questo non avvenga" (INTstu:12). Dello stesso parere è Orazio: "Nella scuola gli insegnanti non dedicano mai spazio alle convinzioni non religiose [...] pensando a delle eventuali proposte da parte di noi studenti immagino subito le risposte dei docenti che ci ricorderebbero che l'argomento è fuori programma e che perderemmo del tempo" (INTstu:32). Secondo il parere di altri: "Il fenomeno delle credenze non religiose sarebbe molto limitato, perché gli studenti o hanno aderito alle religioni classiche oppure sono atei" (INTstu:04; cfr. 11; 14; 55; 75).

Per contro, a chi sostiene che le convinzioni non religiose non abbiano nessun ruolo rilevante perché non sono prese in considerazione (INTstu:133), Luciano afferma: "Le credenze non religiose a scuola, per quanto riguarda la mia esperienza, sono state abbastanza considerate, anche se sarebbe stato più interessante affrontare questa tematica non solo nell'ora di religione" (INTstu:18; cfr. 02-03; 5; 8; 11; 135).

3b. *Chi non conosce e non sta facendo nessuna esperienza religiosa, cosa pensa dell'ora di religione cattolica?*

La maggioranza degli studenti intervistati riferisce che chi non conosce e non sta facendo nessuna esperienza religiosa considera l'ora di religione come "Inutile" (INTstu:16; 08; 17), "Poco utile" (INTstu:35), "Tempo perso" (INTstu:02; 04; 70), "Un'ora buttata via" (INTstu:03; 05; 11; 231) e "Sprecata" (INTstu:22). Luca specificando la sua esperienza dichiara: "Per noi non fare religione vuol dire avere un'ora in meno di lezione" (INTstu:13). Un numero consistente di pareri vengono attribuiti anche alla questione: "Non faccio religione così posso entrare più tardi se religione è alla prima ora, o uscire prima se è all'ultima" (INTstu:32; 47; 05; 09; 71; 93). Altri riferiscono: "Credo che l'ora di religione cattolica a scuola sia come nn'ora di catechismo, dove l'insegnante espone i classici concetti religiosi, come la Bibbia, la vita Gesù e la fede" (INTstu:13; cfr.18). In minima parte si registrano anche pareri che definiscono l'Irc come: "Un'ora dove gli altri compagni esprimono liberamente i propri pensieri" (INTstu:14) o: "Un'opportunità in più per conoscere altre religioni" (INTstu:17; cfr. 02-03; 10).

4b. *Riusciresti a raccontarmi degli episodi della tua esperienza scolastica, pensando ai compagni che, ti hanno sempre detto di avere delle convinzioni e delle credenze, ma di non provare nessun sentimento di appartenenza alla religione?*

I racconti riferiti all'interno delle interviste sono altamente diversificati. Il primo esempio che in questa sede si vuol riportare è quello di Sabrina che racconta: "Nell'ultimo anno di scuola superiore in classe c'era un ragazzo che non si considerava credente. La sua presenza non ha compromesso l'ora di religione cattolica, anzi, più volte è stato sollecitato dalla nostra professoressa a farne parte, e con mia grande soddisfazione, frequentata la prima lezione, decise di frequentare fino alla fine dell'anno scolastico" (INTstu:13; cfr. 18; 31; 72). Marco sul tema afferma: "Sì non mi ricordo chi, ma comunque c'era una ragazza che diceva di credere a certe cose e ad altre no [...] si definiva per metà credente e metà no" (INTstu:16; cfr. 34; 47). Altri poi: "Non riesco a ricordare un episodio specifico certo è che molti ragazzi affermano di non sentire forte in loro il sentimento religioso ma, nonostante ciò, frequentano con entusiasmo e passione l'ora di religione [...] anche questi ragazzi, a mio parere, stanno compiendo il loro percorso personale di ricerca spirituale (INTstu:11; cfr. 20). Ancora: "Durante le ore di religione vi erano molti disaccordi tra di noi studenti credenti e non credenti [...] questi venivano in parte chiariti dai professori di religione (INTstu:35); "Più di tutti, una mia compagna, atea per scelta, ma credo anche per la situazioni famigliari che viveva [...] era sempre contraria a tutto, riportava spesso delle critiche alla Chiesa, ricordandomi in continuazione le ricchezze del Vaticano [...] come ho detto la sua avversione alla religione partiva anche dalla situazione dei genitori, perché essendo divorziati non potevano più fare da testimoni ad amici che si stavano per sposare, la madrina o il padrino al battesimo del figlio di un loro amico" (INTstu:29). Anche Ivan riferisce episodi di compagni non credenti che manifestano un ateismo particolare: "Ho avuto in passato una compagna che diceva di essere atea, le sue affermazioni erano spesso delle proteste, contraddiceva ogni cosa che il professore diceva [...] anche se diceva di non credere in Dio, si batteva per volere a tutti i costi il crocefisso in classe, questo non per rispetto

dei credenti, ma perché secondo lei doveva esserci e basta [...] non le piaceva poi l'idea che facessi il catechista e mi chiedeva spesso se insegnassi delle falsità ai bambini" (INTstu:89; cfr. 19; 37).

Riguardo alle convinzioni non religiose si segnalano anche altre esperienze come quella di Stefano che riferisce: "Nel corso della mia carriera scolastica ho avuto compagni che hanno scelto stili di vita diversi, alcuni, ad esempio credevano nell'aldilà ma non in Dio, altri in Dio ma non nel diavolo, nel purgatorio ma non nel paradiso" (INTstu:43). Ancora Luciana: "A scuola di mescolanze ce ne sono state e ce ne sono ancora parecchie [...] la mia idea è che gli studenti non credenti siano come tutti gli altri giovani, sempre in cerca di un qualcosa che non si riesce a spiegare" (INTstu:94).

5b. Cosa pensi delle attività alternative all'ora di religione?

La maggioranza degli studenti intervistati definisce le attività alternative all'ora di religione come poco organizzate e di scarsa qualità. Lo racconta, insieme ad altri, Alessandra: "Credo che, se alla fine un giovane non vuole fare religione, sia giusto che abbia un'alternativa, anche se poi a pensarci bene anch'io avrei bisogno di un'ora alternativa a matematica, ma penso non si possa chiedere" (INTstu:62). Altri poi: "Mi sembrano inutili perché è come se venisse sostituita una materia scolastica normale" (INTstu:04); "Bisognerebbe anche sapere in anticipo che tipo di attività sono e che cosa propongono, purtroppo però questo non viene mai detto e si deve scegliere a scatola chiusa" (INTstu:16; cfr. 46; 58; 120, 124). Matteo: "Io ho sempre frequentato religione e sinceramente non ho mai capito in che cosa consistano le attività dell'ora alternativa" (INTstu:01). Ancora Simona: "Nel mio istituto non ci sono attività specifiche, io avevo una compagna che non faceva religione, ma neanche nessun'altra attività, per lei era sempre ora buca, anzi, la scuola cercava di inserire l'ora di religione, non solo nella nostra classe, ma anche in tutte le altre, o alla prima ora o all'ultima, in modo che i ragazzi che non la frequentavano l'attività di religione potessero uscire un'ora prima o entrare un'ora dopo" (INTstu:23; cfr. 02; 05; 34). Elisa è ancora più esplicita quando ricorda: "Nella mia scuola non ci sono, per il solito motivo della mancanza di fondi" (INTstu:03; cfr. 11; 12; 12; 31). Enrico specifica: "Dopo l'ora di religione, mi è capitato più volte di chiedere ai miei compagni che non praticavano l'Irc cosa facessero nelle attività alternative. Più volte mi è stato detto che era un'ora auto gestita, dove spesso non si faceva nulla, oppure dove ci si poteva portare avanti in qualche compito, ripassare per l'interrogazione dell'ora successiva senza farlo a casa il giorno prima [...] per queste ragioni ho sempre trovato più educativo non astenermi dall'ora di religione" (INTstu:18; cfr. 13).

6b. Hai dei compagni che hanno aderito a dei nuovi movimenti religiosi o a delle specifiche filosofie di vita? Che posto hanno le loro convinzioni nella scuola?

A questo quesito gli studenti rispondono in modo diversificato. Alcuni dichiarano di non aver mai avuto l'occasione di potersi esporre in prima persona a delle manifestazioni, dei compagni, riconducibili alla categoria dei nuovi movimenti religiosi o di specifiche filosofie di vita (INTstu:03; 08; 11; 13-14; 15; 17; 58). Altri ricordano, invece: "Negli anni di scuola che ho frequentato io, a parte qualche compagno testimone di Geova, non ho mai avuto l'occasione di conoscere dei giovani ap-

partenenti a nuovi movimenti religiosi o filosofie di vita”. Alfredo specifica: “Sì, nella mia classe a volte i prof hanno dato spazio alle convinzioni filosofiche di un mio compagno (INTstu:16). E ancora: “In alcuni casi ho avuto dei compagni che durante dei momenti di conversazione in classe hanno avuto l’opportunità di esporre le loro convinzioni un po’ strane. Ce n’era uno ad esempio che era un fortissimo sostenitore dello *Streight Edge*, una filosofia di vita molto difficile da praticare, [...] in realtà non le saprei dire di più perché non l’ho mai capita sino in fondo. Comunque erano tutte convinzioni che si erano fatti a partire dalle loro esperienze, in tutti questi casi i prof li hanno sempre ascoltati e rispettati, niente di più, niente di meno” (INTstu:12).

A riguardo è interessante anche la considerazione di Simona quando specificando il suo pensiero dice: “Secondo me sono parecchi gli studenti che a scuola hanno credenze diverse, anche non religiose, ma non si conoscono perché non hanno il coraggio di esporsi troppo con le loro idee, forse per paura di essere giudicati” (INTstu:33; cfr. 71). E ancora Michele: “Non mi è mai capitato di conoscere qualcuno che abbia aderito a questi movimenti, sinceramente mi incuriosirebbe molto conoscere il loro pensiero e il movimento a cui prendono parte. Sarebbe bello se la scuola desse l’opportunità anche a questi ragazzi di uscire allo scoperto e raccontarsi, magari proprio nell’ora di religione (INTstu:10).

9.1.7 Esiti della ricerca: analisi delle interviste semi-direttive ai genitori

Informazioni generali sui genitori: il campione

Riguardo al ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nelle percezioni e rappresentazioni dei genitori gli intervistati sono stati 23, 9 italiani, di religione cattolica, 9 stranieri, di religione diversa da quella cristiana e 5 di convinzione non religiosa. I dati in tabella 107, riassumono le informazioni generali sui genitori. Si può notare anzitutto che gli istituti annoverati nello studio sono 9. L’età media complessiva dei genitori è di 40 anni, il 35% è di sesso maschile, il 65% femminile. Il numero medio dei figli è 2,34. Il 39% degli intervistati svolge la professione di operaio, il 39% fa la casalinga e il restante 22% è impiegato. Il 61% è di nazionalità italiana e il restante 39% è straniero. Il 39% è cristiano, cattolico, ortodosso e protestante, il 39% è di religione musulmana, sick, indù ed ebraica, il restante 22% è credente non religioso.

Codice	Età	Sesso		N.F.	P.	Ita	Stra	C. R.		C.N.R.	Istituto
		M	F					C	A		
INTgen01	37		x	1	O	x		x			Mantegna
INTgen02	41	x		1	I	x		x			Moretto
INTgen03	39		x	2	C	x		x			Dandolo
INTgen04	43		x	1	C	x		x			Golgi
INTgen05	37		x	1	C	x		x			Medici
INTgen06	46		x	2	O	x		x			Fortuny
INTgen07	51	x		3	O	x		x			Milani
INTgen08	34	x		1	O	x		x			Sraffa
INTgen09	43		x	3	C	x		x			Levi
INTgen10	36		x	3	C		x		M.		Mantegna

Codice	Età	Sesso		N.F.	P.	Ita	Stra	C. R.		C.N.R.	Istituto
		M	F					C	A		
INTgen11	35		x	4	C		x		S.		Moretto
INTgen12	38		x	3	C		x		I.		Dandolo
INTgen13	37		x	4	C		x		I.		Golgi
INTgen14	41		x	5	O		x		M		Medici
INTgen15	36	x		3	O		x		E		Fortuny
INTgen16	40		x	3	C		x		M		Milani
INTgen17	36	x		4	O		x		S		Sraffa
INTgen18	38	x		3	O		x		M.		Levi
INTgen19	41	x		2	I	x				x	Golgi
INTgen20	43		x	1	I	x				x	Fortuny
INTgen21	39		x	2	I	x				x	Milani
INTgen22	40	x		1	O	x				x	Milani
INTgen23	47		x	1	I	x				x	Levi
Totale	918	8	15	54	O 39%	14	9	9	9	5	9
Media	40	-	-	2,34	I 22%	-	-	-	-	-	-
Percentuale	-	35	65	-	C 39%	61	39	39	39	22	-

Tabella 107. Informazioni complessive sui genitori intervistati. Legenda: N.F.: numero figli; P: professione (O: operaio; I: impiegato; C: casalinga); Ita; italiano; Stra: straniero; C. R.: credente religioso (C: cristiano, A: altra religione - M: musulmano, S: sik, I: indù, E: ebreo); C.N.R.: credente non religioso.

1. Come definirebbe le finalità dell'insegnamento della religione a scuola?

I genitori italiani cattolici riguardo alle finalità dell'insegnamento della religione a scuola riferiscono l'importanza di far conoscere a livello culturale e valoriale l'ambiente di vita in cui gli studenti si trovano immersi e con cui necessariamente devono misurarsi, proponendo modalità di approccio positive alle domande dell'uomo, che dovrebbe già cominciare da bambino, sulla vita e l'essere al mondo, sugli altri. L'insegnamento della religione sarebbe un'occasione per conoscere o approfondire i temi riguardanti la religione e il suo valore nella cultura della società italiana (INTgen:01-09). Per i genitori non credenti nella scuola professionale, ma non solo, il centro è più che altro l'attenzione sulla valorizzazione di ogni individuo per aiutarlo a crescere sotto ogni punto di vista e a sviluppare interamente la sua personalità (INTgen:19-23). I genitori di religione altra rispetto a quella cristiana, in particolare modo quelli di fede islamica non appaiono interessati all'insegnamento della religione a scuola. I loro interessi e urgenze si concentrano sul ruolo della scuola nel fornire agli studenti gli strumenti linguistici per comprendere e farsi comprendere (INTgen:10; 14; 16; 18).

2. La religione deve essere l'oggetto di un insegnamento a scuola?

La maggioranza dei genitori ritiene che la religione debba essere oggetto di insegnamento nelle scuole. A giudizio degli intervistati lo studio della religione a scuola

genererebbe un'attitudine all'accettazione e comprensione di chi ha convinzioni diverse, sia esse religiose o non religiose. Per i genitori cattolici bisognerebbe comunque mantenerla facoltativa (INTgen:01; 04-09). Per i credenti non religiosi sarebbe opportuno trasformare l'ora di religione in insegnamento di etica, in questi termini essa rappresenterebbe un'ottima opportunità di confronto anche per chi oggi non si avvale. I genitori non religiosi sottolineano, anche, il rischio di un possibile coinvolgimento dell'alunno rispetto ad una adesione della fede, piuttosto che un tipo di informazione a senso unico sulla conoscenza dei principi del cattolicesimo (INTgen:20; 22).

3. *Come ci si deve comportare con la diversità religiosa nel mondo della scuola?*

Rispetto agli atteggiamenti da assumere nei confronti della diversità religiosa nel mondo della scuola si riporta il significativo parere del signor Sergio⁹⁸², 56, valdese, che riassume in larga parte quanto detto anche da altri genitori: "Credo che occorra tenere in evidenza che l'incontro delle religioni anche e soprattutto in sede scolastica può essere determinante nella cultura generale di un paese e costituire di per sé un elemento di prevenzione dei rischi per la sicurezza, in quanto la costruzione nella scuola di una società pluralista è vantaggiosa per la convivenza di tutti. Direi anche che l'obiettivo di una reciprocità dovrebbe, attraverso le religioni ma anche oltre le religioni, mirare non solo alla semplice tolleranza e convivenza, ma alla costruzione di un edificio civile nel quale tutti trovino la propria cittadinanza" (INTgen:06). Secondo il parere di questo genitore l'impostazione della diversità religiosa nella scuola statale italiana andrebbe esaminata a partire, anzitutto, dal dettaglio dei cristiani, cattolici, protestanti e ortodossi, e in seguito anche dal punto di vista delle persone di altre religioni. Dello stesso parere è anche Martina: "E' come se osservassimo la strada - la diversità - da una finestra il cui edificio è il cristianesimo. Dopo aver guardato noi, possiamo chiamare anche altri - le persone di altra religione - che sono per strada e fargli notare il panorama della diversità culturale e religiosa dalla nostra prospettiva" (INTgen:02). I genitori stranieri, invece, sottolineano in maggioranza l'importante di assumere una postura in grado di favorire il rispetto delle diverse religioni per la conoscenza dei loro valori (INTgen:10; 12-18).

4. *Qual è il ruolo specifico concesso alla diversità religiosa nella scuola?*

Sul ruolo specifico concesso alla diversità religiosa nella scuola si riportano le parole di Serena, 46 anni, ebrea: "Certamente l'argomento che si propone di trattare e analizzare e del quale lei si occupa da tempo, è parte della realtà quotidiana dei molti studenti ebrei che non hanno la possibilità di frequentare scuole ebraiche [...] di scuole superiori ebraiche secondarie di secondo grado ne abbiamo solo due in tutta Italia, a Roma e a Milano [...] la scuola italiana prevede la centralità della religione cattolica nell'ora di religione e la scelta di essere esonerati da questo insegnamento è un fatto comune per gli studenti ebrei [...] i cittadini italiani di minoranza religiosa, vivono questa diversità per tutto il percorso dell'educazione scolastica nella scuola pubblica, ma non è tanto questo ciò che preoccupa noi ebrei, quanto il messaggio

⁹⁸² Per ottemperare alla normativa vigente sulla privacy, i nomi dei genitori contenuti nel testo non corrispondono alla realtà.

educativo e concetto della diversità religiosa che viene implicitamente trasmesso a tutti coloro che invece frequentano l'ora di religione. Risultati immediati, anche se non visibili, sono quelli dell'educazione al concetto di esclusione, di non conoscenza e di possibile chiusura" (INTgen:15). Per i genitori cattolici la diversità religiosa, anche se si sa che esiste e se ne discute per grandi linee, non ha un nessun ruolo specifico (INTgen:03; 05-09). Per i genitori non religiosi, invece, non si sentirebbe il bisogno e la volontà di approfondire. Per questi il ruolo specifico che dovrebbe essere concesso è quello dell'approfondimento degli apprendimenti delle diverse culture nel rispetto di tutti i valori (INTgen:19-21).

5. *Come reagiscono i suoi figli quando affrontano il tema della religione a scuola?*

La maggioranza dei genitori, italiani cristiani, sullo svolgimento del tema della religione a scuola, affermano che i figli appaiono interessati. Il grado di questo loro interesse dipenderebbe in parte dal momento in cui capita di parlarne e dalla domande che provocato il discorso (INTgen:03; 05-09). Secondo altri i figli non avrebbero reazioni diverse da quelle registrate nella discussione di altri argomenti (INTgen:21). Ancora si mostrerebbero desiderosi di conoscere e capire le differenze fra le religioni a partire dai racconti dei compagni stranieri. Questo genererebbe dei sentimenti di stupore e interesse (INTgen:06). Vengono anche segnalati dei casi, isolati, in cui si manifestano delle reazioni particolari a problemi personali. È il caso di una mamma che afferma: "Mio figlio durante l'anno scolastico mi ha chiesto di non frequentare più l'ora di religione perché il prof, oltre ai principi della religione cattolica si occupa anche delle altre religioni e a lui questo non piace" (INTgen:08). Ci sono anche casi, in cui la presenza di alcune confessioni religiose produce delle difficoltà come, per esempio, nel caso in alcuni studenti non partecipano alla festa di Natale extra orario scolastico. In generale, comunque, gli argomenti su cui i figli sono più ricettivi in rapporto alla diversità religiosa sono quelli legate alle diverse tradizioni e alle strategie per accogliersi nella diversità (INTgen:02; 05-07; 19-20).

6. *L'educazione religiosa nella scuola può perseguire diversi obiettivi. Quanto sono importanti i seguenti obiettivi: (molto importante, moderatamente importante, un po' importante).*

Come si può notare dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 108, riguardanti le convinzioni espresse dai genitori credenti italiani di fede cristiana, cattolica, ortodossa e protestante, si può notare che l'89% degli intervistati ritiene molto importante l'obiettivo "Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese", il restante 11%, invece, lo ritiene moderatamente importante. Riguardo alle opzioni di preferenza dell'obiettivo "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria" il 67% della popolazione intervistata lo ritiene molto importante e il 33% moderatamente importante. Di rilievo è l'opzione dell'obiettivo "Conoscere le grandi religioni del mondo" con il 67% delle preferenze sul molto importante e 33% sul moderatamente importante. Riguardo alle opzioni sull'obiettivo "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita" vengono attribuite delle preferenze differenziate, infatti il 45% lo definisce molto importante, il 33% moderatamente importante e il restante 22% un po' importante. Rispetto alle analisi sull'obiettivo "Formare i giudizi morali" si registra un 22% di preferenze per il molto importante, 44% sul moderatamente importante e il 34% per

un po' importante. Nuovamente diversificate sono le preferenze registrate per l'obiettivo "Studiare i grandi temi etici del nostro tempo", i genitori cristiani, infatti, attribuiscono un 33% di preferenze all'indicatore molto importante, un 33% al moderatamente importante, 22% un po' importante e solo il 12% un po' importante.

Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(8) 89%	(1) 11%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(6) 67%	(3) 33%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(6) 67%	(3) 33%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(4) 45%	(3) 33%	(2) 22%	(0) 0%	(9) 100%
e) Formare i giudizi morali	(2) 22%	(4) 44%	(3) 34%	(0) 0%	(9) 100%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(3) 33%	(3) 33%	(2) 22%	(1) 12%	(9) 100%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 108. Preferenze genitori cristiani italiani (cattolici, ortodossi, protestanti).

I dati esposti nella tabella 109, riguardanti le convinzioni espresse dai genitori credenti non religiosi italiani, mostrano come i pareri degli intervistati riguardo all'obiettivo "Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese", siano diversificati. Infatti, il 22% lo ritiene molto importante, il 44% moderatamente importante e il 34% un po' importante. Lo stesso lo si può registrare riguardo alle opzioni di preferenza dell'obiettivo "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria", l'11% della popolazione intervistata lo ritiene molto importante, il 23% moderatamente importante, il 44% un po' importante e il 22 per niente importante. Più delineate, invece, sono le opzioni dell'obiettivo "Conoscere le grandi

religioni del mondo” con il 44% delle preferenze sul molto importante e il 56% sul moderatamente importante. Riguardo alle opzioni sull’obiettivo “Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita” solo il 12% lo definisce molto importante, il 44% moderatamente importante e il restante 44% un po’ importante.

Rispetto alle analisi sull’obiettivo “Formare i giudizi morali” si registra un 44% di preferenze per il moderatamente importante e un 56% sul un po’ importante.

Significativamente differenziate sono, invece, le preferenze registrate per l’obiettivo “Studiare i grandi temi etici del nostro tempo”, i genitori credenti non religiosi italiani, infatti, attribuiscono un 22% di preferenze all’indicatore molto importante, un 34% al moderatamente importante, 22% un po’ importante e ancora un 22% un po’ importante.

Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po’ importante	Per niente importante	Totale
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(2) 22%	(4) 44%	(3) 34%	(0) 0%	(9) 100%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(1) 11%	(2) 23%	(4) 44%	(2) 22%	(9) 100%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(4) 44%	(5) 56%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(1) 12%	(4) 44%	(4) 44%	(0) 0%	(9) 100%
e) Formare i giudizi morali	(0) 0%	(4) 44%	(5) 56%	(0) 0%	(9) 100%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(2) 22%	(3) 34%	(2) 22%	(2) 22%	(9) 100%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 109. Preferenze genitori credenti non religiosi italiani.

Come si può notare dall’elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 110, riguardanti le convinzioni espresse dai genitori stranieri di religione ebraica, musulmana, sick e indù, il 78% degli intervistati ritiene molto importante l’obiettivo

“Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese”, il restante 22%, invece, lo ritiene moderatamente importante. Riguardo alle opzioni di preferenza dell’obiettivo “Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria” il 67% della popolazione intervistata lo ritiene molto importante e il 33% moderatamente importante. L’opzione dell’obiettivo “Conoscere le grandi religioni del mondo” ottiene il 33% delle preferenze sul molto importante, il 44% sul moderatamente importante e il 23% un po’ importante. Riguardo all’obiettivo “Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita” vengono attribuite delle preferenze differenziate, infatti il 45% lo definisce moderatamente importante, il 33% un po’ importante e il restante 22% per niente importante. Rispetto alle analisi sull’obiettivo “Formare i giudizi morali” si registra un 22% di preferenze per il moderatamente importante e il 78% un po’ importante. Nuovamente diversificate sono le preferenze registrate per l’obiettivo “Studiare i grandi temi etici del nostro tempo”, i genitori cristiani, infatti, attribuiscono un 11% di preferenze all’indicatore moderatamente importante, un 56% un po’ importante e 33% per niente importante.

Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(7) 78%	(2) 22%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(6) 67%	(3) 33%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(3) 33%	(4) 44%	(2) 23%	(0) 0%	(9) 100%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(0) 0%	(4) 45%	(3) 33%	(2) 22%	(9) 100%
e) Formare i giudizi morali	(0) %	(2) 22%	(7) 78%	(0) 0%	(9) 100%
f) Studiare i grandi temi etici del nostro tempo	(0) 0%	(1) 11%	(5) 56%	(3) 33%	(9) 100%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 110. Preferenze genitori stranieri di religione ebrea, musulmana, sikh e indù.

I dati esposti nella tabella 111, riguardanti le convinzioni espresse dai genitori cristiani, cattolici, ortodossi, protestanti italiani, stranieri di religione ebraica, musulmana, sick, indù e genitori italiani credenti ma non religiosi, mostrano come i pareri degli intervistati riguardo all'obiettivo "Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese", siano diversificati. Infatti, il 63% lo ritiene molto importante, il 26% moderatamente importante e l'11% un po' importante. Lo stesso lo si registra riguardo alle opzioni di preferenza dell'obiettivo "Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria", il 48% della popolazione intervistata lo ritiene molto importante, il 30% moderatamente importante, il 15% un po' importante, e il 7% per niente importante. Più concentrate, invece, sono le opzioni dell'obiettivo "Conoscere le grandi religioni del mondo" con il 48% delle preferenze sul molto importante, il 44% sul moderatamente importante e l'8% un po' importante. Riguardo alle opzioni sull'obiettivo "Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita" il 19% lo definisce molto importante, il 40% moderatamente importante, il 33% un po' importante e l'8% per niente importante. Rispetto alle analisi sull'obiettivo "Formare i giudizi morali" si registra un 22% di preferenze per il molto importante, il 37% per il moderatamente importante e il 41% sul un po' importante. Significativamente differenziate sono le preferenze registrate per l'obiettivo "Studiare i grandi temi etici del nostro tempo", i dati registrati dalle interviste ai genitori, attribuiscono un 22% all'indicatore molto importante, un 37% al moderatamente importante, 33% un po' importante e ancora un 22% per niente importante.

Obiettivi	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Conoscere le tradizioni religiose che hanno segnato la storia del paese	(17) 63%	(7) 26%	(3) 11%	(0) 0%	(27) 100%
b) Approfondire la comprensione della tradizione religiosa maggioritaria del paese	(13) 48%	(8) 30%	(4) 15%	(2) 7%	(27) 100%
c) Conoscere le grandi religioni del mondo	(13) 48%	(12) 44%	(2) 8%	(0) 0%	(27) 100%
d) Aiutare gli studenti ad affrontare le questioni sul senso della vita	(5) 19%	(11) 40%	(9) 33%	(2) 8%	(27) 100%
e) Formare i giudizi morali	(2) 22%	(10) 37%	(15) 41%	(0) 0%	(27) 100%
f) Studiare i	(5)	(7)	(9)	(6)	(27)

grandi temi etici del nostro tempo	19%	26%	33%	22%	100%
g) Altri obiettivi	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 111. Analisi complessiva delle preferenze espresse dai genitori.

7. *La scuola gioca un ruolo molto importante, abbastanza importante, un po' importante nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali.*

A partire dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 112, riguardo le convinzioni espresse dai genitori cristiani italiani, cattolici, ortodossi, protestanti, si può affermare che il 78% delle preferenze espresse attribuisce un ruolo “molto importante” alla scuola nell'educazione degli studenti ai “valori sociali” e il 22% “moderatamente importante”. Per il 67% degli intervistati la scuola assumerebbe un ruolo “molto importante” anche riguardo all'educazione ai “valori morali” che guidano la società. Il 56% dei genitori cristiani italiani attribuisce alla scuola un compito di particolarmente rilievo nell'educazione ai “valori religiosi”, il 33% lo definisce “moderatamente importante” e l'11% “un po' importante”. Interessante il dato che si riferisce al ruolo della scuola in rapporto ai “valori spirituali”, il 78%, infatti, lo definisce “molto importante” e il 22% “moderatamente importante”.

Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(7) 78%	(2) 22%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
b) Valori morali (che guidano la società)	(6) 67%	(3) 33%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(5) 56%	(3) 33%	(1) 11%	(0) 0%	(9) 100%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(7) 78%	(2) 22%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 112. Preferenze genitori cristiani italiani (cattolici, ortodossi, protestanti).

A partire dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 113, riguardo le convinzioni espresse dai genitori non credenti italiani si può affermare che l'89% delle preferenze espresse attribuisce un ruolo "molto importante" alla scuola nell'educazione degli studenti ai "valori sociali" e ai "valori morali", il restante 11% moderatamente importante. L'89% degli studenti attribuisce alla scuola un compito "per niente importante" nell'educazione ai "valori religiosi", anche il restante 11% lo definisce "un po' importante". Sulla stessa linea di preferenza è anche il dato che si riferisce al ruolo della scuola in rapporto ai "valori spirituali", infatti, il 78% lo definisce "per niente importante" e il 22% "un po' importante".

Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un po' importante	Per niente importante	Totale
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(8) 89%	(1) 11%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
b) Valori morali (che guidano la società)	(8) 89%	(1) 11%	(0) 0%	(0) 0%	(9) 100%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(0) 0%	(0) 0%	(1) 11%	(8) 89%	(9) 100%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(0) 0%	(0) 0%	(2) 22%	(7) 78%	(9) 100%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 113. Preferenze genitori credenti non religiosi italiani.

A partire dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 114, riguardo le convinzioni espresse dai genitori stranieri di religione ebrea, musulmana, sick e indu si può affermare che il 78% delle preferenze espresse attribuisce un ruolo "moderatamente importante" alla scuola nell'educazione degli studenti ai "valori sociali", il restante 22% "un po' importante". Per il 67% degli intervistati la scuola assumerebbe un ruolo "moderatamente importante" riguardo all'educazione ai "valori morali" che guidano la società, il restante 33% un po' importante. Il 67% degli intervistati attribuisce alla scuola un compito di moderato rilievo nell'educazione ai "valori religiosi", il 67%, infatti, lo definisce "moderatamente importante" e il 33% "un po' importante". Il dato che si riferisce al ruolo della scuola in rapporto ai "valori spirituali", mostra come il 56% lo definisce "moderatamente importante" e il 44% "un po' importante".

Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un pò importante	Per niente importante	Totale
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(0) 0%	(7) 78%	(2) 22%	(0) 0%	(9) 100%
b) Valori morali (che guidano la società)	(0) 0%	(6) 67%	(3) 33%	(0) 0%	(9) 100%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(0) 0%	(6) 67%	(3) 33%	(0) 0%	(9) 100%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(0) 0%	(5) 56%	(4) 44%	(0) 0%	(9) 100%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 114. Preferenze genitori stranieri di religione ebraica, musulmana, sikh e indù.

A partire dall'elaborazione complessiva dei dati esposti nella tabella 115, riguardanti le convinzioni espresse dai genitori cristiani, cattolici, ortodossi, protestanti italiani; stranieri di religione ebraica, musulmana, sikh, indù e genitori italiani credenti ma non religiosi, sul ruolo della scuola nell'educazione degli studenti in relazione ai valori sociali, morali, religiosi e spirituali si può affermare che il 56% delle preferenze espresse attribuisce un ruolo "molto importante" alla scuola nell'educazione degli studenti ai "valori sociali", il 37% "moderatamente importante" e il 7% "un po' importante". Per il 52% degli intervistati la scuola assumerebbe un ruolo "molto importante" anche riguardo all'educazione ai "valori morali" che guidano la società, il 37% lo definisce "moderatamente importante" e l'11 "un po' importante". Il 33% dei genitori attribuisce alla scuola un compito "moderatamente importante" nell'educazione ai "valori religiosi", il 31% lo definisce "per niente importante", il 18% "un po' importante" e ancora il restante 18% "molto importante". Differenziato, invece, il dato che si riferisce al ruolo della scuola in rapporto ai "valori spirituali", infatti, le preferenze "molto importante", "moderatamente importante" e "per niente importante" ottengono tutte e ciascuna il 26%, solo la voce "un po' importante" si attesta sul 22%.

Valori	Molto importante	Moderatamente importante	Un pò importante	Per niente importante	Totale
a) Valori sociali (della vita all'interno della società)	(15) 56%	(10) 37%	(2) 7%	(0) 0%	(27) 100%
b) Valori morali (che guidano la società)	(14) 52%	(10) 37%	(3) 11%	(0) 0%	(27) 100%
c) Valori religiosi (legati a una religione)	(5) 18%	(9) 33%	(5) 18%	(8) 31%	(27) 100%
d) Valori spirituali (senso della vita, non necessariamente legati a una religione in particolare)	(7) 26%	(7) 26%	(6) 22%	(7) 26%	(27) 100%
e) Altri valori	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%	(0) 0%

Tabella 115. Analisi complessiva delle preferenze espresse dai genitori.

8. *Nel corso di questi anni, l'analisi della presenza della diversità religiosa nell'istituto frequentato da suo/a figlio/a, come una parte essenziale del dialogo interculturale fra i diversi gruppi socioculturali, a quali conclusioni l'ha condotta?*

I genitori cristiani rispetto all'analisi, filtrata dai figli, della presenza della diversità religiosa nella scuola come una parte essenziale del dialogo interculturale fra i diversi gruppi socioculturali, affermano che molti studenti cristiani non sanno spiegare le ragioni della loro religione: "Credono, ma non sanno dire quale sia la radice del loro credere [...] provi, a fare quello che ho fatto io, fermi qualcuno e gli chiedi se sa che cos'è un sacramento. Pochissimi saranno in grado di fornirle una risposta appropriata. Secondo me, però anche quando tutti sapevano rispondere a domande come questa, poniamo mezzo secolo fa, i problemi erano già cominciati" (INTgen:03). Giovanna, a riguardo, specifica: "Da tempo a scuola, ma non solo, manca, ed è mancata sempre di più, una dimensione culturale della religione" (INTgen:19). Ancora Marco: "Il problema della religione a scuola è che per molti questa dimensione non è un contenuto ragionevole dell'esperienza umana [...] senza questo passaggio, restano da un lato la dottrina come puro schema intellettuale, dall'alto un sentimentalismo religioso necessario per dar un po' di contenuto esperienziale alla dottrina" (INTgen:21). Sempre riguardo al tema della diversità religiosa Fernanda afferma: "A scuola solo chi tiene salda la propria identità può veramente aprirsi al dialogo. L'incertezza non produce dialogo, ma solo confusione - che chiamano a volte intolleranza - nella quale si cela una radice di violenza" (INTgen:06).

9. Secondo la sua esperienza, perché i suoi figli hanno scelto, o non scelto, di avvalersi dell'ora di religione cattolica?

I pareri dei genitori riguardo alle ragioni che hanno condotto i figli a scegliere o non scegliere di avvalersi dell'ora di religione sono diversificati. Quelli prevalenti riferiscono che inizialmente la famiglia assume un indirizzo di sostituzione nelle scelte dei figli. Successivamente, però, con la maturazione degli studenti si verificherebbe una conferma intenzionale degli stessi a ciò che in precedenza i genitori avevano scelto per loro (INTgen:08). La tendenza dei giovani sarebbe quella di confermare la partecipazione all'ora di religione, che dai più viene vista come un'opportunità oltre che di approfondire meglio la storia della religione cattolica, anche per riflettere e "farsi un'idea" su alcune tematiche che difficilmente in altri contesti si potranno affrontare compiutamente (INTgen:05).

C'è chi, come nel caso di Marta, afferma di aver riflettuto con il figlio e di aver preso una decisione condivisa: "Mio figlio ed io, perché mio marito a causa del lavoro non ha molto tempo, dopo esserci confrontati, abbiamo scelto l'ora di religione, perché siamo cattolici, vogliamo essere testimoni della nostra religione e perché crediamo sia giusto conoscere quelle in cui credono gli altri" (INTgen:09). Ancora Maria: "Non vorrei sembrare banale, ma la nostra famiglia ha sempre scelto di fare religione a scuola perché serve a comprendere il clima in cui viviamo e la storia di questa parte del mondo, che non si può separare dal cattolicesimo" (INTgen:02). Vi è anche chi lascia liberi i figli a scegliere se avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, come nel caso di Stefania, non religiosa: "Mia figlia ha scelto liberamente di frequentare religione. Anche se non condivide molte cose che la religione cattolica invita a credere si è iscritta perché le interessa comunque capire, comprendere quello che ancora non sa, confrontandosi allo stesso tempo sia con i suoi compagni che con il professore" (INTgen:23). Altri: "A mio figlio abbiamo detto, scegli tu liberamente, visto che ormai hai 17 anni e sei grande, [...] lui alla fine ha scelto di partecipare, dice che è un'attività importante dal suo punto di vista, nonostante molti credano che essa equivalga all'ora di catechismo, la scelta di frequentare la lezione di religione non richiede forzatamente l'adesione alla fede [...] allo stesso tempo, infatti, si trattano temi di attualità, quali l'aborto, la droga, riuscendo ad esporre i vari punti di vista delle diverse religioni" (INTgen:20). Ancora: "Mio figlio ha scelto autonomamente di fare religione principalmente per il fatto che voleva e sapeva che facendo religione a scuola non si passavano solo le ore, come per esempio al catechismo, a parlare proprio della religione cattolica e approfondendo solo quella, ma si sarebbero trattati anche argomenti e tematiche varie, che lo toccano da vicino e per cui non si hanno molte altre occasioni di dialogo, intendo nella vita comune [...] questo lo ha portato a comprendere meglio alcune questioni che ora o un giorno potrebbero essergli utili nella vita [...] quest'anno ad esempio ha approfondito argomenti come il matrimonio, la clonazione, il divorzio, il sesso prima del matrimonio, l'eutanasia, facendo dei paragoni sulle indicazioni delle diverse religioni" (INTgen:01). Anche Sergio ricorda: "Mia figlia ha scelto in assoluta libertà, non è stata costretta dai noi genitori, anche se sapeva che a noi faceva piacere. Secondo noi è l'unica ora in tutta la settimana scolastica in cui può parlare delle problematiche che vive quotidianamente. Mia figlia non vive l'ora di religione come uno spazio in cui si parla di Dio, della vita dei personaggi della Bibbia, di avvenimenti storici che hanno segnato la nostra religione, ma come l'ora in cui si parla e discute di avvenimenti,

tematiche che occupano gran parte della sua vita” (INTgen:03). Attilio, invece, sottolinea che il figlio Luca: “Non si vergogna assolutamente di dire che frequenta la Chiesa e che quindi seguire l’ora di religione non è mai stato un peso anzi, che l’ha sempre seguita fin da piccolo e che continuerà a camminare in questa direzione, perché crede nei veri valori e nei sacramenti e l’ora di religione a scuola gli dà l’opportunità di parlare di questi valori e di esprimere quello che pensa” (INTgen:02). Anche Sabrina, non credente, dice: “Mio figlio, pur non essendo religioso, ha scelto di seguire le lezioni di religione perché pensa che non sia un’ora passata a parlare di Dio, ma uno spazio dove si può parlare di diversi argomenti e confrontarsi con i propri compagni che anche tra amici probabilmente non toccherebbe mai” (INTgen:22). Domenico, non religioso, è dello stesso parere: “Credo che, anche se non appartieni a nessuna religione, sia necessario conoscere ed essere informati, personalmente da ateo non ho mai preso la religione sottogamba perché per molti è una questione importante [...] a volte pensando all’importanza che la religione ha nella vita di molte persone, che personalmente stimo, mi viene il dubbio che qualcosa mi sia sfuggito” (INTgen:21).

Riguardo alle famiglie che, di fronte alla scelta di avvalersi dell’ora di religione, assumono, nei confronti dei figli, una postura impositiva Cristina afferma: “Come ogni adolescente, inizialmente mia figlia ha vissuto l’esperienza dell’ora di religione come una sorta di imposizione. Imposizione da parte della famiglia, della società che frequenta, delle sue conoscenze. È certo, invece, che vivere l’ora di religione è un’altra cosa. Con il passare del tempo ha capito che frequentare l’ora di religione significa sentirsi parte della vita. Ora le spiego meglio. Io e mio marito non partiamo dal concetto di essere praticanti, credenti o meno perché sappiamo bene che la scuola non obbliga a nessun tipo di credenza o culto. Noi inizialmente ci siamo sostituiti a mia figlia nella scelta per darle l’opportunità di partecipare a un’ora dove si può sentire una buona parola, in molti casi una parola confortante [...] volevamo darle una mano a prendere la direzione giusta” (INTgen:07). Anche Angela afferma che: “Alle elementari, medie e prima superiore ho deciso io per mia figlia, poi ha scelto lei, tra l’altro confermando la mia preferenza [...] ora mi dice che è contenta di frequentarla perché non è un’ora in cui si parla e discute solo di Bibbia in senso stretto, teorico, ma si affrontano temi attuali, un’ora di dialogo (INTgen:06).

C’è anche chi sostiene che la scelta non ha avuto un carattere di intenzionalità: “Mia figlia ha scelto di frequentare l’ora di religione cattolica semplicemente perché non sapeva in cosa consisteva alle superiori. Quindi inizialmente ha scelto per vedere di cosa si trattava, con l’idea che se la cosa non le sarebbe interessata si sarebbe astenuta negli anni successivi [...] al momento comunque la vive come un’ora in cui ci si può confrontare con i compagni e il professore senza dover stare, come fanno quelli che non avvalgono, in silenzio in biblioteca” (INTgen:09).

Altri genitori, ancora, affermano che i figli scelgono di avvalersi o non avvalersi in base alle loro esperienze, alle loro convinzioni. Chi è favorevole alla scelta della religione crede che questo insegnamento rappresenti una possibilità per lo studente di arricchire le conoscenze rispetto alla proposta cristiana e una continuazione dei valori trasmessi dalla famiglia (INTgen:01; 03-08). Chi, invece, non si avvale ha la consapevolezza che, attraverso l’ora alternativa, la scuola possa trasmettere ai figli dei valori in cui anche le famiglie si riconoscono (INTgen:12-13; 16).

10. *Quali attese ha nei confronti dell'insegnamento della religione cattolica?*

Le interviste hanno messo in rilievo che le aspettative dei genitori nei confronti dell'insegnamento della religione cattolica sono varie e che mai sono state deluse. C'è chi come Maria afferma: "Personalmente alle superiori mi aspettavo che non si parlasse di Dio e di ciò che ha fatto o non ha fatto, ma che i professori aiutassero gli studenti a capire ciò che è giusto e ciò che è sbagliato attraverso temi anche di attualità e molto interessanti, con ovvi riferimenti alla religione" (INTgen:02). Anche Alfredo è dello stesso avviso: "Speravo che l'insegnamento della religione cattolica non fosse un'ora di preghiera e studio, ma soprattutto un'occasione di confronto e riflessione [...] per quanto riguarda la mia esperienza così è stato e mi auguro che sia anche per gli altri" (INTgen:07).

C'è anche chi non manifesta particolari aspettative e tiene a sottolineare: "L'unica cosa che mi auguro è che mio figlio e il resto della classe partecipino come partecipavo io esprimendo il mio pensiero, giusto o sbagliato che fosse. Lo dico perché oggi, invece, mi sembra di capire che, per la maggior parte dei ragazzi l'ora di religione costituisca un'opportunità per fare una chiacchiera, recuperare i compiti e altro" (INTgen:01). Anche Simona si aspetta una maggior maturità da parte degli studenti: "Sinceramente mi piacerebbe che mia figlia e gli altri studenti fossero più maturi durante l'ora di religione, in realtà non solo in quella. Lo dico perché anch'io facevo altro durante quell'ora, era così anche per me, sono sincera. Poi, però, con il passare degli anni ho capito di aver perso un'occasione, sempre a causa per la mia scarsa maturità" (INTgen:03). Clara specifica: "Per l'ora di religione, e non solo, mi aspetto che vi siano dei professori capaci di attrarre gli studenti, perché non sempre i giovani sono invogliati a seguire la lezione, professori in grado non solo di parlare di Dio ma anche di portare i nostri figli ad affrontare temi delicati oltre che a imparare ad accettare l'opinione altrui" (INTgen:09).

11. *Oggi quale significato ha l'insegnamento della religione cattolica a scuola?*

Riguardo al significato dell'insegnamento della religione cattolica a scuola i genitori esprimono dei pareri diversificati che indicano come questo insegnamento aiuti gli studenti a costruirsi un'opinione propria sui fenomeni legati al religioso, partendo dallo studio e conoscenza. Per Caterina, ad esempio: "Il senso principale nell'insegnamento della religione cattolica consiste nella piena consapevolezza delle proprie origini, della propria tradizione e dei valori fondamentali del proprio popolo" (INTgen:04). Delia, invece afferma: "Il senso dell'insegnamento della religione è quello di insegnare non solo cos'è la religione cattolica, le sue basi etc., ma anche quello di confrontarsi con le altre religioni su temi della vita di tutti i giorni. In questo senso sarebbe bello che anche i ragazzi di altre credenze, paesi e religioni partecipassero, purtroppo però questo non succede di rado, forse perché il concetto generale dell'ora di religione che la maggior parte degli studenti e genitori hanno è che è un'ora dedicata a parlare di una Dio migliore rispetto ad un altro" (INTgen:09). Così Miriam: "Secondo me, oggi l'insegnamento della religione cattolica ha lo scopo di far capire a chi non crede, o a chi vuole approfondire il senso della religione, perché si professa, perché si crede in quel Dio e perché rispettare i comandamenti. Cercare di far capire che Dio esiste secondo me è un punto fondamentale" (INTgen:01).

Anche Chiara è del parere che il significato dell'insegnamento della religione a scuola oggi sia: "Far conoscere le religioni, non solo quella cattolica e far parlare i ragazzi tra di loro. Spesso, infatti, al giorno d'oggi gli studenti non sono più capaci di ascoltare le idee altrui e di esporre le proprie senza entrare in contrasto con l'altro. Credo quindi che l'ora di religione a scuola serva per imparare ad ascoltare e a discutere in modo civile" (INTgen:20). Lo stesso vale per Sabrina: "Il significato è da ricercare nella possibilità per i nostri figli di imparare a rispettare l'altro, la sua idea e il suo orientamento religioso; cercare di trasmettere la capacità di ascoltare, riflettere e mai giudicare" (INTgen:23).

C'è anche chi come Marzia crede che: "Oggi l'insegnamento di religione ha il vantaggio di avere un insegnante che a seconda delle diverse situazioni assume i panni dello psicologo o dell'assistente sociale" (INTgen:19). E ancora: "Dalla materia di religione, per mio figlio, mi aspetto non tanto un profilo storico, perché per questo ci sono stati anni e anni di catechismo, piuttosto un'ora nella quale un insegnante può aiutare i giovani ad affrontare i problemi quotidiani di quell'età attraverso gli strumenti del dialogo" (INTgen:08).

12. Cosa pensa delle attività alternative all'ora di religione?

Riguardo al tema delle attività alternative all'ora di religione i pareri dei genitori sono variegati. C'è chi si esprime in termini positivi come Marialuisa che dice: "Trovo che siano un modo come un altro per coinvolgere di più quei ragazzi un po' perplessi a livello religioso. Sono divertenti e coinvolgenti, e poi insegnano comunque molto" (INTgen:21). Dello stesso parere Luisa: "Penso che è giusto che ci siano e continuino ad esserci perché pur essendo io cattolica credo che uno dei diritti fondamentali in un paese moderno sia quello alla libertà di pensiero. Basandosi su questo diritto quindi la scuola può proporre, ma non imporre l'insegnamento della religione cattolica, ed è giusto che a chi la rifiuta offra qualcosa di alternativo" (INTgen:08). Patrizia a riguardo: "Le ritengo importanti, anche se non rispondono effettivamente a ciò che dovrebbe essere alternativo all'ora di religione perché è comunque il primo, essenziale, imprescindibile passo per la conoscenza dell'altro" (INTgen:01). Anche i genitori stranieri di religione non cattolica reputano positivamente l'ora di religione, poiché spesso viene usata per l'alfabetizzazione alla lingua italiana dei loro figli (INTgen:10; 13-18).

Altri, invece, si mostrano più critici nei confronti delle stesse, Angelo, ad esempio: "Credo che non siano molto educative e adeguate, soprattutto l'uscita dall'edificio scolastico anticipata se l'ora di religione è alla fine della giornata scolastica" (INTgen:07). Ancora Marisa: "Le attività alternative all'ora di religione, sono del tutto inesistenti, ne ho solo sentito parlare, ma di veri fatti e di vere attività non ne ho proprio viste" (INTgen:05). Guglielmo è ancora più esplicito nel definire le attività alternative: "Inutili, anche perché non c'è mai un'attività alternativa, solitamente è come se fosse un'ora buca, un'ora dove ripassare, fare compiti o semplicemente giocare con il cellulare. Sarebbe più opportuno proporre una materia alternativa così da non sprecare del tempo prezioso (INTgen:09).

13. *La religione a scuola è considerata una questione importante? Perché?*

Le valutazioni espresse dai genitori italiani cristiani sono orientate prevalentemente a sottolineare la scarsa considerazione dell'ora di religione da parte della scuola. È il caso di Antonella che afferma: "L'ora di religione a scuola non è considerata una questione importante, anzi forse quasi nessuno la considera. A volte cerco di mettermi nei panni dei professori di religione cattolica, penso che sia davvero difficile cercare di avvicinare i ragazzi alla religione, soprattutto ai giorni nostri dove a nessuno importa più qualcosa di queste tematiche" (INTgen:09). Per, altri, l'indicatore della scarsa considerazione della religione a scuola risiederebbe nel fatto che ad essa è riservata solo un'ora facoltativa, Monica a riguardo sottolinea: "La religione a scuola è spesso considerata non importante, il più delle volte prevale l'interesse per le altre materie con apprendimenti specifici" (INTgen:20). Anche per Marina, credente non religiosa: "L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole, come materia, non ha senso, il fatto poi che non sia valutata come le altre discipline, oltre che ad essere facoltativa, dimostra che per la scuola e lo stato non è importante" (INTgen:08). E ancora: "Secondo me la religione a scuola non è considerata una questione importante, molte persone la lasciano nell'angolo, un po' per non essere presi in giro, un po' perché credono sia inutile e altri ancora perché credono sia un'ora di chiasso, insomma un'ora inutile" (INTgen:01).

Vi è anche chi ritiene l'attuale insegnamento della religione cattolica una disciplina importante come nel caso di Lidia: "Per me la religione a scuola è una cosa fondamentale, anche se molto spesso viene largamente sottovalutata dai ragazzi più giovani" (INTgen:03). E ancora: "L'insegnamento della religione nella scuola è molto importante perché favorisce il rispetto delle varie idee religiose trasmesse agli studenti dalle famiglie, in questo modo si riesce a trovare dei punti di incontro tra i diversi valori comuni, come quelli dell'accoglienza, della pace e della valorizzazione delle diversità come ricchezza per il genere umano" (INTgen:02). Per superare i molti pregiudizi di chi si mostra critico nei confronti dell'insegnamento della religione vengono più volte sottolineate le valutazioni positive degli studenti, Alberto a riguardo afferma: "L'ora di religione a scuola, secondo la mia esperienza, non è considerata dai nostri figli solo come un modo per avere un bel voto e alzare la media, ma anche un'ora importante in cui vengono dette cose interessanti" (INTgen:06). Salvo precisare: "Secondo me la questione della religione a scuola è molto importante, certo, gli alunni che non sono cristiani non sono assolutamente obbligati ad avvalersene, però quelli cattolici secondo me fanno malissimo a non farla, è appunto un'opportunità sia per conoscere cose nuove, sia per esporre il proprio pensiero senza per forza, come nelle altre materie, dare un voto appropriato per le competenze scolastiche. Per me in definitiva l'ora di religione è un'opportunità per essere se stessi senza privatizzazioni" (INTgen:04). Anche Maurizia ritiene che: "La religione a scuola è considerata una questione importante poiché nella cultura italiana il cristianesimo è presente sotto ogni punto di vista. I pezzi grossi della letteratura sono d'ispirazione cristiana, inoltre la Chiesa ha avuto un ruolo fondamentale nella nostra storia e credo che per conoscere le nostre radici culturali sia necessario conoscere le basi del cristianesimo" (INTgen:05). Anche Elena ritiene che l'Irc sia importante per la scuola: "La conoscenza delle varie religioni a scuola ha un ruolo importantissimo per promuovere il patrimonio culturale delle persone" (INTgen:07). Sempre sul tema culturale Red: "Anche se la scuola e la società in generale sembrano non prendere sul serio

l'insegnamento della religione a scuola, io credo che invece sia molto importante, perché contribuisce allo sviluppo culturale, psicologico e spirituale degli studenti" (INTgen:11). Anche per Francesca: "Al giorno d'oggi tutto questo insegnamento ha un valore importantissimo, soprattutto per il collegamento con le altre discipline letterarie ed artistiche (INTgen:01). Giovanni specifica: "L'insegnamento della religione a scuola è una questione importante per due motivi. Il primo perché molti pensano che sia una materia inutile, una di quelle ore sprecate tra i banchi di scuola, invece è esattamente il contrario; è una materia che aiuta a riflettere su tanti argomenti e aiuta i ragazzi a cercare di comprendere il mondo e i suoi problemi. L'altro motivo è quello di considerare l'insegnamento della religione cattolica come materia discriminatoria. Questa credenza è errata, nell'ora di religione non si esamina o si spiega solo la Bibbia, Il Vangelo o quant'altro, ma è un'ora di cultura generale su temi attuali" (INTgen:02).

14. *Quale ruolo hanno le religioni nella scuola?*

La maggioranza dei genitori afferma che il ruolo delle religioni a scuola è poco significativo (INTgen:11; 13; 20; 03-09). A riguardo Marco afferma: "Per quello che ho potuto capire io, dai racconti di mio figlio, le religioni nella scuola hanno uno spazio veramente piccolo. L'ora di religione viene vista come un'ora di svago per gli studenti. Ad esempio la settimana scorsa mi è stato riferito che la prof di italiano durante la lezione ha detto ai ragazzi che avrebbe programmato la verifica alla terza ora del martedì perché tanto alla quarta c'è religione. Trovo che queste osservazioni siano inopportune, ingiuste e poco corrette" (INTgen:01). Chiara sottolinea, invece, che: "L'argomento della religione a scuola si sente solo quando si parla di extracomunitari, del tipo, ah sì, è musulmano, o cose simili. Questo perché a scuola si attribuisce un ruolo alla religione solo quando deve essere usata come mezzo per fare delle diversità con persone che provengono da altri paesi. Per il resto nell'ambito scuola non c'è nessun altro campo in cui sia presente la religione" (INTgen:07). E ancora Matteo: "Credo che sul ruolo della religione a scuola ci sia ancora molta confusione [...] penso che le religioni, anche per gli stranieri siano una bella cosa, ma siamo sicuri che loro comprendano correttamente il principio dell'insegnamento della religione cattolica? Secondo quello che dice mia figlia, gli studenti stranieri credono che nell'ora di religione si parli solo del cristianesimo, per questo la maggior parte delle volte non frequentano queste lezioni" (INTgen:03). E ancora: "Per me il ruolo delle religioni a scuola non è una questione quantitativa, intendo dire di numero di ore riservate a questo o a quell'argomento, ma della qualità con cui queste vengono scelte. Anche se è solo un'ora, ma è fatta bene può fare la differenza" (INTgen:09). Ancora, rispetto al fattore culturale si sottolinea che: "Se non ci fosse lo studio religioso, oggi non riusciremmo a capire la stragrande maggioranza della produzione artistica e letteraria, perché nel bene o nel male ogni autore ha in sé qualcosa di spirituale" (INTgen:04). Marzio sottolinea un aspetto particolare quando afferma: "Purtroppo oggi la religione cattolica intesa come tradizione del popolo italiano, non occupa un ruolo importante a scuola, spesso viene sottaciuta, perché si pensa troppo alla cultura degli stranieri, dimenticando l'importanza della nostra". Anche Roberta evidenzia che: "L'attuale ruolo della religione a scuola è per certi versi paradossale, infatti, per conformazione dovrebbe essere motivo di unione e invece è solo di separazione. Si è mai pensato che è l'unico momento dove gli studenti vengono divisi,

quelli che fanno religione da una parte e gli altri dall'altra, divenendo così motivo di esclusione e non di inclusione come dovrebbe essere" (INTgen:02).

15. Come vive la presenza delle tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori delle religioni degli studenti stranieri?

Secondo i pareri espressi dalla maggioranza dei genitori, cattolici italiani, la presenza delle tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori delle religioni degli studenti stranieri costituirebbero una grande opportunità di crescita per tutti gli attori della scuola. Renato a riguardo afferma: "Credo che gli studenti stranieri abbiamo da insegnare molto sulla religione a noi italiani, sì proprio a noi che abbiamo ormai una mentalità molto chiusa e confusa e che nella maggior parte dei casi non ci siamo mai mossi da casa per più di venti chilometri. Credo che per mio figlio i compagni stranieri siano un'occasione per venire a conoscenza di tradizioni diverse dalle nostre. I problemi nascono nel momento in cui le persone straniere vogliono sopraffare le nostre tradizioni, soprattutto le questioni religiose, credo proprio che se noi facessimo così nei loro paesi non avremmo una vita lunga" (INTgen:03). Ancora Alfredo: "Personalmente vivo positivamente la presenza delle religioni degli studenti stranieri perché così è per mio figlio. Vedendo che lui non è per niente infastidito nel conoscere nuove tradizioni anche io non lo sono. Grazie all'atteggiamento di mio figlio sono spesso spinto a chiedere delle informazioni sulle tradizioni e abitudini delle altre culture e religioni" (INTgen:09). Anche Luigi riguardo alla presenza delle tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori delle religioni dei compagni della figlia afferma: "La presenza delle diverse tradizioni e valori degli studenti stranieri sono vissute serenamente da mia figlia. Lei dice di rispettarle perché anche i suoi compagni stranieri accettano la sua cultura e religione. Devo dirle che l'esperienza scolastica di mia figlia mi ha dato l'opportunità di crescere da questo punto di vista" (INTgen:02).

C'è anche chi, afferma: "Personalmente la presenza delle altre religioni non mi pesa e non mi da fastidio, diciamo che non me ne interessa particolarmente [...] certo loro devono essere i primi a rispettare le nostre tradizioni, pratiche e segni esteriori" (INTgen:07). Riguardo al timore della presenza delle tradizioni diverse Giorgio, credente non religioso, afferma: "Molti temono le diversità e la loro diffusione. Credo che dietro questa paura ci sia la difficoltà degli italiani di religione cristiana di affermare la propria cultura" (INTgen:20). Anche per Laura, la paura delle altre religioni nascerebbe dall'ignoranza e dall'intenzionalità di non voler conoscere le peculiarità culturali degli altri popoli, accontentandosi nella maggioranza dei casi dei luoghi comuni, magari bene espressi da qualche editorialista battagliero e finto controcorrente: "Noi abbiamo paura della conoscenza, se così non fosse, saremmo curiosi di sapere che cosa sono le altre religioni, il loro pensiero, la loro teologia [...]. Per esperienza personale le dico che ho diversi amici mussulmani, uno è addirittura tra i miei amici più cari, e non è affatto un mussulmano all'acqua di rose. È vero che la diversità come tale sulle prime produce un po' di avversione, ma si tratta solo di compiere un piccolo sforzo, le garantisco che saremo tutti ben ripagati" (INTgen:05).

16. *La scuola, deve riconoscere la presenza delle religioni degli studenti stranieri e non?*

Riguardo al riconoscimento della presenza delle religioni degli studenti stranieri e non a scuola, i genitori affermano in maggioranza che l'atteggiamento più adeguato è quello che si fonda sul rispetto reciproco. Maria, credente non religiosa, riferisce: "Il riconoscimento reciproco delle diverse religioni deve essere il primo passo, questo a partire dalla consapevolezza che la differenza è sicuramente una ricchezza. Certo in questo ragionamento non deve accadere che una delle due parti voglia prevaricare sull'altra, in questo caso nascerebbero invece i problemi" (INTgen:22). Altri sottolineano: "La scuola deve riconoscere e rispettare l'identità di ogni singolo studente, quindi anche quella religiosa [...] questo però non deve danneggiare la collettività o contravvenire a leggi o regolamenti. Quello che voglio dire è che dovrebbe in ogni caso prevalere sempre il buon senso da parte di tutti" (INTgen:01). Ancora: "Per me la scuola, poiché aperta al rispetto e a nuove conoscenze dovrebbe accettare anche religioni differenti da quella cattolica senza discriminazione e pregiudizi" (INTgen:05). A riguardo, Davide precisa: "Secondo me è giusto che vengano riconosciute dalla scuola tutte le religioni, intendo quelle degli studenti più presenti [...]. Certo, la religione cattolica sarà sempre la principale, credo, siamo in Italia e la maggior parte dei cittadini italiani sono cattolici, ma nelle ore di religione cattolica i ragazzi stranieri potrebbero essere seguiti da insegnanti che praticano la loro stessa religione, avvalendosi quindi anche loro dell'ora predisposta per la propria religione, senza per forza uscire dalla classe per andare in biblioteca e aspettare senza fare niente, attendendo che passi l'ora, per poi rientrare in classe, mettendo così ancora più in evidenza le differenze tra i cattolici e gli stranieri. Facendo così aumenterebbe ancora di più la distanza presente tra gli studenti" (INTgen:03).

Riguardo al tema del riconoscimento dell'altro senza per questo rinunciare alla propria identità, Enrica: "Se per riconoscere la presenza delle religioni degli studenti stranieri si intende rinunciare a ricordare che la religione cattolica è importante per la storia del popolo italiano dico di no" (INTgen:08). C'è anche chi si manifesta apertamente contrario al riconoscimento della presenza delle religioni degli studenti stranieri. È il caso di Elsa: "Secondo il mio parere la scuola non deve riconoscere religioni diverse da quella cattolica, per due motivi, anzi tre. Il primo è che l'Italia è un paese cattolico e la sua religione è quella, e quella deve essere insegnata, o comunque presa come punto di riferimento. Egoisticamente parlano loro, nei loro paesi non farebbero nemmeno un quarto di tutto ciò che facciamo noi nei loro confronti. Quindi, essendo loro in un paese straniero si devono adattare alle nostre tradizioni. Il secondo motivo riguarda l'ora di religione che non è l'ora del catechismo, quindi, visto che non c'è un'ora di religione in senso stretto non vedo perché dovrebbe essere introdotta l'ora di religione straniera. Per finire l'ora di religione è un'ora di discussione, di approfondimento e di conoscenza di nuovi argomenti, quindi se gli studenti stranieri hanno voglia di partecipare possono benissimo aggregarsi" (INTgen:07).

17. *Le diversità culturali e religiose degli studenti stranieri, sono da vivere come un'opportunità o un problema da risolvere?*

La quasi totalità dei genitori intervistati dichiara che le diversità culturali e religiose degli studenti stranieri sono da vivere come un'opportunità. Alessandra a riguardo afferma: "Tutte le diversità culturali e religiose degli studenti sono da vivere

assolutamente come arricchimento, possibilità di confronto e scambio su valori e idee anche non condivisibili” (INTgen:02). Giovanni sottolinea che: “Ognuno è libero di fare le proprie scelte, penso però che l’ora di religione così com’è intesa sia un’ottima occasione per vivere le diversità culturali e religiose come opportunità uniche e fondamentali, non solo nella scoperta di nuove religioni, ma anche per quanto riguarda uno scambio reciproco di idee, pensieri con l’intero gruppo classe” (INTgen:06). Sempre sulle diversità culturali e religiose da vivere come opportunità altri evidenziano che: “Se tutti gli studenti venissero istruiti correttamente senza porre alla base violenze, pregiudizi e false credenze penso proprio che sarebbe possibile realizzare in alcuni anni scuole aperte all’accoglienza dei numerosi ragazzi stranieri” (INTgen:10). Anche per Stefano: “Le diversità culturali e religiose sono per il figlio un’opportunità per conoscere ed apprendere le differenze e i vari punti di vista religiosi su argomenti comuni ma anche per conoscere credenze, usi e abitudini delle diverse religioni”. E ancor: “Uno studente diverso non è mai un problema, ma sempre un’opportunità per imparare cose nuove [...]. Certo bisogna che da entrambe le parti ci sia la volontà di convivere, rispettando le regole vigenti e non concedendo o assecondando tutto solo perché l’altro è straniero” (INTgen:08).

18. E' giusto che nelle aule della scuola sia esposto il crocifisso?

In merito all’esposizione del crocifisso nelle aule scolastiche i pareri dei genitori sono diversi. C’è chi si mostra favorevole come nel caso di Marco: “Io sono assolutamente a favore, e su questo non mi muovo. L’Italia è un paese che si riconosce nella religione cattolica e come tale nelle scuole di stato il crocifisso deve essere esposto. Chi non crede o è di altra religione non deve vivere questa manifestazione come un problema, lo interpreti pure come un elemento d’arredo delle scuole” (INTgen:04). Anche Tamara è dello stesso parere: “Per me il crocifisso deve essere esposto perché rappresenta dei valori che possono essere condivisi universalmente, intendo che vanno oltre i confini di una sola religione” (INTgen:01). Anche Francesca si mostra favorevole: “Per me è giusto, è la mia religione, quindi, mi fa piacere che nell’aula di mia figlia ci sia [...]. Spesso, però, mi metto nei panni degli studenti stranieri, penso che sia strano vedere un simbolo che non ti appartiene, proprio nel luogo dove ogni giorno trascorri 6 ore della tua giornata” (INTgen:02). E ancora, Luca, credente non religioso: “Secondo me è giusto che nelle aule venga esposto il crocifisso, principalmente, per ricordare la religione cattolica. A mio parere anche chi non è religioso, come nel mio caso, non deve avere nessun problema nell’accettare queste disposizioni, poiché alla base di tutto vi deve essere il rispetto verso chi crede, e non sarebbe giusto il contrario” (INTgen:19). Si esprime sulla stessa linea anche Marisa: “Io sinceramente sono per il crocifisso in classe, non solo perché sono cattolica ma anche perché è il simbolo della religione che c’è in Italia. Non capisco la fondatezza delle lamentele di chi propone di toglierlo. Tra l’altro dicendo che è offensivo nei confronti di chi non è cattolico. Io personalmente non ho mai sentito raccontare da mia figlia che gli studenti stranieri o i loro genitori si lamentano per il crocifisso in classe. Comunque anche se lo facessero, non sarebbe giusto, dal momento che sono venuti in Italia dovrebbero sapere che la nostra religione è diversa dalla loro e accettare la nostra volontà” (INTgen:05). Ancora, Maria parlando del valore universale del simbolo: “Quel Gesù Cristo appeso al muro ci dice che il suo sacrificio era ed è qualcosa che dovrebbe unire tutti i popoli. Il crocifisso deve essere un esclusivo

messaggio di pace ed amore” (INTgen:01). E ancora: “Assolutamente, le nostre scuole devono restare salde alle tradizioni, in particolare al credo nazionale. Lo straniero che viene in Italia deve saper accettare gli usi, le regole che vigono nel nostro paese. Non è sicuramente un crocefisso che può mettere a disagio lo studente straniero” (INTgen:06). Riguardo invece alla distinzione tra segno religioso e culturale Eleonora: “Il crocefisso è anche segno culturale e non solo religioso in Italia, quindi ritengo che l’esposizione del crocefisso nelle aule scolastiche sia giusto e non offensivo nei confronti di nessuno, restando fermo il fatto che le polemiche su questo aspetto mi paiono sempre pilotate e ipocrite, e che i problemi della scuola italiana siano ben altri” (INTgen:03).

C’è anche chi si mostra di parere opposto, come nel caso di Stefania, credente non religiosa: “Non sono assolutamente favorevole perché la scuola deve essere laica. Il crocefisso è solo un motivo per litigare soprattutto se usato dalla politica come mezzo di contesa e avere il consenso di qualche persona in più [...]. Dal momento in cui lo stato è laico, perché fare polemiche sul crocefisso? Il crocefisso se lo si vuole davvero lo si porta nel cuore, non appeso ad una parete. Chi ci crede lo deve fare indipendentemente dal fatto che il crocefisso sia attaccato ad un muro.

Sono solo polemiche per mettere le persone le une contro le altre” (INTgen:23). Anche Elisa è di questo avviso: “Credo che l’esposizione del crocefisso in classe non sia giusta, ho capito che siamo in Italia ed è la nostra religione, ma la scuola non è un luogo di culto, una persona non deve essere obbligata a sorbirsi dei simboli con significati specifici. Non vedo dunque l’importanza di questa questione, per me è chiara perché l’Italia ora è un paese laico e non è più cristiano” (INTgen:22).

19. Cosa pensa delle ragazze che portano il velo a scuola?

Anche nel caso delle studentesse che portano il velo a scuola i pareri sono diversificati. C’è chi come Sara afferma: “Non mi danno alcun fastidio. Se queste sono le loro regole, ben venga. Io porto sempre una collanina con un piccolo crocefisso, è meno evidente di un velo, ma è comunque una pratica della mia religione” (INTgen:03). Alcuni sono contro le generalizzazioni, come nel caso di Alessandra, credente non religiosa: “Bisogna valutare caso per caso, non si può generalizzare, se ci si accerta che è una libera scelta della studentessa, non è giusto impedire di indossarlo. Nel caso, invece, in cui il velo non sia stato scelto, ma imposto, a mio giudizio, è giusto che la scuola intervenga” (INTgen:19). C’è anche chi è favorevole a porre dei limiti oltre cui non si deve andare: “Sì, sono d’accordo che le ragazze musulmane portino il velo, ma fino ad un certo punto. Intendo dire che non deve essere integrale, si deve riconoscere chi è la persona. Credo però che a scuola questo non avvenga, almeno, mia figlia non mi ha detto nulla a riguardo” (INTgen:02). Rispetto alle limitazioni nell’accettazione del velo a scuola: “Ognuno è libero di vestirsi come vuole, sempre nei limiti della decenza. Diverso è a parer mio la concessione del velo integrale che copre tutto il volto, perché non rende possibile l’identificazione della persona e nemmeno lascia spazio a un approccio di conoscenza. Io lo vivo, indirettamente, come un muro che divide la persona con il resto del mondo” (INTgen:04). E ancora: “Rispetto la loro tradizione religiosa ma secondo me si differenziano troppo dalla società italiana in cui vivono” (INTgen:07). C’è anche chi afferma: “Le ragazze che a scuola portano il velo sinceramente mi rattristano molto, a dir la verità, ma con il passare del tempo mi sono resa conto che rattristano unicamente me, mio figlio,

infatti, mi ha spiegato più volte che loro in fin dei conti sono felici, serene nel mostrare la loro fede religiosa in questo modo. Dopo essere stata aiutata da mio figlio, oggi, credo di essere più rispettosa della volontà di queste ragazze e più in generale di tutti, confesso che prima di questa esperienza tendevo a pensare che l'unico modo giusto di vivere fosse il mio" (INTgen:09).

Si registrano, anche, posizioni più critiche, come nel caso di Maria: "Il velo, secondo me, non per criticare la loro religione e i loro usi ma solo per esporre un mio pensiero, è una cosa poco giusta o comunque poco bella, soprattutto se ti presenti in un paese diverso dal tuo e dove non ci sono le tue stesse tradizioni. Credo che fare la scelta di portare il velo a scuola non favorisca l'integrazione" (INTgen:23). C'è anche chi riflette sul fenomeno del velo in rapporto alla relazione e libertà dell'uomo: "La questione del velo è diversa da quella del crocifisso nelle aule. Il crocifisso è un segno di amore, Gesù ha dato la vita per noi, invece il velo rappresenta solo la sottomissione. Con questo non voglio dire che noi siamo più credenti, anzi, ma solo che la nostra religione [cattolica] ci offre maggiori libertà rispetto alle altre" (INTgen:08). C'è anche chi afferma che il vero tema, sotteso, sia un altro: "Onestamente non mi disturba il velo che copre i capelli e il collo, se per loro, come donne, è importante. A volte poi faccio una semplice comparazione con gli abiti delle nostre suore e allora, tutto si ridimensiona e non vedo più niente di strano. La cosa più importante, comunque non è il velo in sé, ma è capire quanto questo sia una scelta e non un'imposizione maschile" (INTgen:04).

20. *A scuola si dovrebbero festeggiare anche le festività delle altre religioni?*

Sul tema del festeggiare a scuola le festività delle altre religioni i genitori si mostrano divisi, c'è chi, ad esempio, si mostra contrario: "Secondo me non si devono festeggiare solamente quelle previste dalla religione cristiana, in quanto recepita come religione di stato, nonostante ci sia la possibilità di professare altre religioni diverse da quella cristiana" (INTgen:09). Lo stesso afferma Simona: "Le festività delle altre religioni secondo me a scuola non vanno festeggiate, vanno festeggiate quelle cattoliche perché religione ufficiale italiana. I ragazzi stranieri le potranno festeggiare tra di loro a casa, senza per forza coinvolgere le altre persone che sono praticamente la maggioranza" (INTgen:02). C'è anche chi, pur mostrandosi non favorevole alla proposta, specifica: "Si devono festeggiare le festività dettate dalla religione che c'è in Italia, cioè quella cattolica, anche se credo sarebbe bello festeggiare anche le festività delle altre religioni" (INTgen:08). Si registra anche il parere di chi sostiene che non se ne dovrebbe festeggiare nessuna, né cattolica, né di altra religione, come nel caso di Maurizio, credente non religioso: "Il mio parere è semplice, lo so di essere impopolare, a scuola non si dovrebbe festeggiare nessuna festa religiosa, neanche il Natale. Lo ripeto anche a mio figlio, gli studenti dovrebbero andare a scuola la mattina e poi festeggiare il pomeriggio" (INTgen:22).

C'è poi chi, al contrario, è favorevole e sarebbe disposto a festeggiarle tutte: "Sì, a scuola si dovrebbero festeggiare anche tutte le feste delle altre religioni. In primo luogo per allargare le nostre conoscenze e in secondo per diminuire ancora di più l'allontanamento e la discriminazione verso gli studenti stranieri che si sentono esclusi rispetto alla maggioranza degli altri giovani. C'è anche chi pone all'attenzione di chi scrive una possibilità intermedia: "Se dipendesse da me comincerei non tanto col festeggiare anche le feste delle altre religioni, ma con il ricordarle. Poi in seguito, se

queste religioni diventassero talmente importanti per presenza da divenire parte del patrimonio storico del popolo italiano, allora, passerei alla proposta degli estesi festeggiamenti” (INTgen:06). Sempre riguardo al tema del conoscere le feste delle altre religioni, Mattia: “Secondo me sì, mi spiego meglio, trovo giusto che gli studenti conoscano le festività delle altre religioni, per quanto riguarda i festeggiamenti, credo che sia necessario prima, un cambiamento culturale e di presenza religiosa consistente sul territorio. Sarebbe però segno di civiltà sancire la possibilità di assenza per motivi religiosi in occasione di feste particolari. Mia figlia mi racconta che effettivamente questo già avviene, quando, ad esempio, le sue compagne rumene nelle feste natalizie rientrano dopo il 6 gennaio, per loro, infatti, il Natale si celebra nella nostra festa della Befana” (INTgen:01).

21. Come si trasformerà la scuola e la proposta attuale dell'ora di religione cattolica nei prossimi anni, rispetto alla presenza degli studenti stranieri di altra religione?

Riguardo alle ipotesi e alle possibilità di trasformazione della scuola nei prossimi anni, rispetto alla presenza degli studenti stranieri di altra religione, la maggior parte degli intervistati afferma che le cose rimarranno invariate rispetto alla situazione attuale. Sempre a giudizio dei genitori, l'unico mutamento che, plausibilmente, si registrerà è individuato nella maggiore sensibilità verso i temi delle culture, religioni e tradizioni degli altri paesi. A riguardo Stefania: “Con l'arrivo a scuola degli studenti stranieri, non vedo perché bisognerebbe togliere la religione cattolica che, tra l'altro, è la religione italiana” (INTgen:07). Ancora Maria: “Non capisco perché basta aggiungere, ai discorsi che si fanno, la parole integrazione e tutto si giustifica, qualsiasi scelta. Secondo questa logica, allora, bisognerebbe togliere anche l'italiano visto che ci sono stranieri che parlano altre lingue” (INTgen:01). Sempre riguardo agli sforzi futuri della scuola per adeguarsi ai problemi dell'integrazione: “Sinceramente, credo che sia molto importante, per gli studenti, cercare di integrarsi con i compagni di cultura e religione diverse dalla nostra. Sono anche la prima a dire che è molto difficile che, tutto ciò, succeda, soprattutto per il fatto che gli studenti stranieri hanno una lingua diversa dalla nostra, per questo non riusciamo subito a capirci. Questo è quello che mio figlio mi racconta” (INTgen:02). Sempre riguardo al cambiamento futuro della scuola, Maria, afferma: “Si dice sempre che lo studente di altra religione si potrebbe offendere e che non è l'ora di catechismo [...] Proprio a partire da questo, secondo me, la scuola del futuro dovrebbe mantenere uguale l'ora di religione, anzi dovrebbe divenire obbligatoria per tutti, per il semplice fatto che i valori morali ed etici servono a tutti, sia a noi che a loro” (INTgen:04). C'è anche chi si mostra più esplicito e afferma: “La scuola del futuro, rispetto alla presenza delle religioni degli studenti stranieri, dovrà mantenersi così com'è. Non crede che se noi andassimo nei loro paesi e chiedessimo un cambiamento del loro sistema scolastico, come per esempio di eliminare l'educazione islamica nelle scuole, ci prenderebbero per matti? [...]. In quei paesi, non so se ha presente, non è concepibile una cosa del genere, ti guarderebbero negli occhi e ti lapiderebbero. Per questo le scuole italiane hanno sempre più bisogno dell'ora di religione cattolica, come simbolo di nazionalità, di valori morali ed etici quali il rispetto e la collaborazione” (INTgen:08). Altri, ancora, si augurano da parte della scuola una riflessione sulle proprie convinzioni e sull'importanza di trovare un'integrazione tra le fedi e punti d'incontro tra valori diversi: “Sono convinta che sarebbe importante ampliare il programma

dell'insegnamento della religione cattolica, questo senza dimenticare però che, per gli alunni stranieri, è essenziale conoscere la cultura del paese in cui si trovano immersi" (INTgen:03). Riguardo all'obbligatorietà della frequenza all'insegnamento di religione, Matteo: "Dal mio punto di vista la scuola del futuro dovrebbe offrire un insegnamento della religione non con imposizione e specificità cattolica, piuttosto sulla condivisione e la discussione aperta dei fatti di cronaca che si sono verificati in questi anni" (INTgen:22). Per Angela, invece, il problema, del futuro, sarà quello della chiarezza nell'offerta formativa: "Se si riuscirà a spiegare bene cos'è quest'ora, magari cambiando anche il nome lasciando, per esempio, solo la dicitura religione, credo ci sarà un ottimo rapporto tra le religioni e gli studenti" (INTgen:19).

La scuola del futuro, secondo il parere dei genitori stranieri, dovrà favorire negli studenti la conoscenza delle culture e delle religioni altrui. Richard, ad esempio: "Per far questo, la scuola italiana, dovrà utilizzare gli strumenti del paragone, dello scambio dei pareri, o capire il perché alcuni studenti stranieri al giorno d'oggi si comportino, vestono e mangiano in certa maniera" (INTgen:11). C'è anche chi sottolinea la complessità della situazione e in ogni caso, riguardo alla possibile trasformazione dell'ora di religione, spera che resti così com'è, un insegnamento confessionale facoltativo, con curvatura cattolica" (INTgen:05). Così anche Giancarlo: "Non so dire come cambierà la scuola in futuro, mi auguro soltanto che si arrivi a capire che non è nascondendo o cancellando quella che è la nostra identità che si facilita l'integrazione degli studenti di altre religioni" (INTgen:08).

Altri, genitori credenti non religiosi, invitano a riflettere sulle responsabilità delle istituzioni e degli educatori presenti nella scuola, è il caso di Sandro: "Saranno sempre di più i litigi su crocefissi, veli e quant'altro e si arriverà all'odio profondo per il ragazzo o la ragazza straniera, ma pensandoci bene, qualcuno avrà portato gli studenti a questi atteggiamenti, perché i ragazzi non arrivano a certi pensieri da soli ma sotto spinta di qualcuno" (INTgen:23). Ancora Sabrina: "La scuola non si trasformerà, anche se il cambiamento mi pare inevitabile, spero con tutto il cuore che non vengano inserite altre religioni, piuttosto che vengano create attività didattiche alternative, o un programma di religione esteso a tutti senza la necessità di essere cattolici" (INTgen:20). C'è anche chi rispetto al cambiamento e alla trasformazione della scuola afferma: "Ci vorrà tanta buona disponibilità nel pensare percorsi sempre più attuali e aperti alle novità poste dalle diversità culturale e religiosa. Temo però che la scuola sia piuttosto refrattaria ai cambiamenti, per la mia esperienza, infatti, i cambiamenti avvengono più per imposizione che per riflessione interna" (INTgen:06).

22. *Gli studenti stranieri di altra religione sono, in linea di massima, più religiosi di quelli italiani?*

Riguardo all'ipotesi se gli studenti stranieri di altra religione sono, in linea di massima, più religiosi, i genitori italiani, cattolici e credenti non religiosi, si mostrano in maggioranza d'accordo. Marta a riguardo afferma: "Credo che il motivo sia da ricercare nei genitori, nella famiglia che impone la religione ai figli sin dalla tenera età. Per noi cattolici è diverso, da bambini, se cresciamo in una famiglia credente e praticante, andiamo a Messa e preghiamo, ma una volta cresciuti siamo noi a scegliere se continuare o meno [...]. Mentre per le altre religioni non funziona così, per esempio i musulmani, sono allevati fin da piccoli ad essere religiosi e a praticare la loro religione, per forza" (INTgen:03). Ancora: "Se siano più o meno credenti non lo so, ma

da quello che ho potuto sentire dai racconti di mia figlia, posso dire che i giovani islamici hanno sicuramente un approccio diverso alla religione rispetto a noi, la loro fede è più ostentata e a volte appare meno libera” (INTgen:01). Dello stesso parere Luciano: “Credo proprio che i fedeli delle altre religioni prendano il loro credo molto più sul serio. Mentre invece mi permetto di dire che la religiosità italiana è solo una facciata. Gli stranieri, invece, credono molto di più, pregano molto di più” (INTgen:19). Alcuni genitori riguardo alla religione islamica, specificano: “Credo che in linea di massima gli studenti di religione diversa da quella cattolica siano più religiosi, soprattutto nella religione islamica in cui vengono imposti determinati comportamenti, come la scelta del marito o della moglie per i figli, mi riferisco al matrimonio combinato di alcune compagne di classe di mia figlia” (INTgen:09).

Altri, invece, sono di parere opposto: “Penso che i ragazzi stranieri non siano più o meno credenti degli studenti italiani, penso invece che in ogni paese vi sia un forte sentimento di credenza e condivisione reciproca verso la propria religione. Non credo, quindi, che si possa individuare un metodo preciso che definisca se gli studenti stranieri siano più religiosi di quelli italiani?” (INTgen:23). Luca precisa: “Sinceramente non conosco molto bene il clima che ogni ragazzo straniero vive all’interno della propria famiglia, credo però che fin da piccoli, ma questo anche nella religione cattolica, ogni bambino venga costretto a seguire un tipo di religione. È solo con il passare del tempo che l’individuo potrà porsi delle domande e confermare la sua adesione a quella religione. Non si possono quindi fare delle generalizzazioni, dipende come sempre da persona a persona (INTgen:06). Riguardo all’ostentazione della propria religione come forte elemento identitario, Giovanna: “Non saprei dire se gli studenti stranieri sono in linea di massima più religiosi, forse però le famiglie si radicano di più nelle loro tradizioni per paura di perderle, e questo in parte credo si rifletta sui figli” (INTgen:04).

Cristina, italiana cattolica rappresentante di classe, specifica: “Per l’esperienza che ho potuto farmi a scuola direi che non mi è mai sembrato che gli studenti stranieri fossero più religiosi, anche mio figlio non mi ha mai riferito niente. L’unica cosa che segnalo è l’assenza, a scuola, di uno o due giorni all’anno in occasione di feste speciali” (INTgen:02). C’è anche chi crede che gli studenti stranieri non siano più religiosi di quelli italiani, come nel caso di Salvatore: “Non credo che i ragazzi stranieri siano più religiosi degli studenti italiani, hanno solo un modo differente di partecipare alla religione. Penso però che in alcune famiglie vengano proprio imposte alcune regole sulla religione, senza concedere la possibilità di libera adesione” (INTgen:22).

23. Cosa ne pensa della proposta di passare da un’ora di religione cattolica, a un’ora delle religioni che sia obbligatoria per tutti gli studenti e che abbia la stessa importanza delle altre materie?

La maggior parte dei genitori italiani, cattolici e credenti non religiosi, si mostra favorevole alla proposta di passare da un’ora di religione cattolica, a un’ora delle religioni che sia obbligatoria per tutti gli studenti e che abbia la stessa importanza delle altre religioni. Elisa, ad esempio: “Sarebbe una bella idea anzi sarebbe utile per approfondire le proprie conoscenze anche con esperienze diverse, servirebbe per apprezzare le differenze degli studenti stranieri a prescindere dalle loro origini o dal colore della pelle” (INTgen:07). Silvia: “Credo che sia una proposta allettante, forse si eviterebbero le discussioni che si svolgono attorno all’insegnamento della religione cattolica a scuola” (INTgen:20). E ancora: “Sinceramente credo sia una buona idea e

opportunità, penso che la scuola debba essere aperta a tutte le realtà e quindi anche a quella religiosa, essa è un aspetto importante nella vita di molti individui. Anche chi si professa ateo avrebbe comunque l'opportunità di conoscere e capire il perché di alcune convinzioni" (INTgen:01). Salvatore sottolinea: "Sarei d'accordo, certo bisognerebbe sempre evidenziare l'importanza dell'aspetto culturale della religione cattolica per il popolo italiano" (INTgen:09). Sabrina, invece, riguardo alla dignità del futuro insegnamento della religione a scuola, afferma: "Credo che sarebbe una buona idea, soprattutto per il fatto dell'uguale importanza rispetto alle altre materie.

Penso, infatti, sia giusto che tutte le materie abbiano uguale peso, nessuna dovrebbe essere considerata di maggiore importanza rispetto alle altre, questo ovviamente vale anche per l'insegnamento della religione cattolica" (INTgen:03). Altri, invece: "Per il fatto che abbia la stessa importanza delle altre materie sono d'accordo, mentre per l'obbligatorietà assolutamente no. La religione, a differenza della matematica, è una questione di fede, di famiglia, di credenza. E' una cosa molto soggettiva e trovo sia giusto lasciare la libertà di scegliere" (INTgen:06).

Vi è anche chi si mostra di parere diverso: "Direi che sarebbe una pessima proposta, sarebbe come imporre a un ragazzo ateo di studiare la religione. Secondo il mio parere con questa proposta le cose sicuramente peggiorerebbero" (INTgen:21). Dello stesso parere è, anche, Giovanna: "Dico di no, perché i ragazzi che la fanno oggi volontariamente la vedrebbero come un'imposizione o come un altro peso scolastico e la farebbero contro voglia. Invece, quelli che oggi non la fanno certamente non sarebbero interessati alla cosa ma la prenderebbero con leggerezza e rovinerebbero l'ora a chi è interessato veramente" (INTgen:08).

24. Riuscirebbe a raccontarmi degli episodi della sua esperienza che in qualche modo le hanno offerto l'opportunità di riflettere sulla presenza delle religioni a scuola?

I genitori intervistati riferiscono diversi episodi esperienziali che hanno offerto l'opportunità di riflettere sulla presenza delle religioni a scuola, è il caso di Clara che afferma: "La mia esperienza su questo tema è sicuramente mediata dai racconti di mia figlia. Ricordo che mi ha raccontato di alcune lezioni di religione in cui le sue compagne di religione islamica hanno portato il corano, in classe, spiegando che cosa rappresentava per loro quel libro. Poi hanno parlato ampiamente del loro punto di vista di giovani ragazze sull'islam e su tutti gli impegni che questa religione impone a chi la segue. Sono state delle occasioni molto interessanti per mia figlia, ma anche per noi a casa quando ci sono state raccontate. Tutti in questo modo abbiamo riflettuto sul ruolo fondamentale del confronto nel processo di integrazione" (INTgen:06). Anche Marisa afferma: "Mia figlia ha vissuto male alcuni episodi in cui, a scuola, alcuni studenti hanno deriso delle ragazze musulmane per il loro modo di vestire" (INTgen:09). Ancora Silvana: "A volte è capitato di sentire parlare mio figlio della religione dei suoi compagni stranieri. Anche se non condivide la loro esperienza religiosa non giudica mai nessuno, questo è quello che in famiglia gli abbiamo insegnato" (INTgen:01). Matteo evidenzia come suo figlio sia molto cresciuto, anche grazie all'ora di religione: "Marco è maturato molto, anche grazie alle ore di religione, trattando l'argomento dell'aborto o dell'eutanasia, ad esempio, ha avuto l'occasione di riflettere. Nella distinzione della posizione che prende la chiesa e quella che prendono i laici ha notato che nelle differenze è possibile realizzare dei dibattiti interessanti" (INTgen:03). Paola, riguardo all'esperienza del consiglio di classe di cui è rap-

presentante ricorda: “Il confronto con alcune famiglie di religione musulmana, testimoni di Geova, evangelici, con le loro tradizioni molto differenti, ha fatto scaturire l’esigenza in noi genitori di comprendere meglio il loro mondo e di mettere in campo alcune proposte di collaborazione in ambito scolastico. Ciò è stato molto impegnativo, ma ha reso possibile una integrazione per tutti, non solo per i nostri figli, ma anche per noi genitori” (INTgen:01). Anche altri ricordano che: “A partire dalla mia esperienza posso affermare che la cosa più importante ed efficace è quella di proporre dei momenti di riflessione sui comportamenti, cercare di trovare forme di collaborazione sui temi delle diverse culture e religioni, questo per provare a riconoscere la diversità e a farle diventare una ricchezza. Dico questo non solo per i ragazzi, ma anche per i loro genitori” (INTgen:05).

Riguardo agli episodi che richiamano gli aspetti dell’amicizia e della solidarietà Angelo ricorda: “Sinceramente mi vengono alla mente solo quegli episodi che nei momenti di difficoltà della classe hanno fatto capire agli studenti che le differenze culturali e religiose possono essere una ricchezza, una fonte di amicizia, solidarietà e perdono. Mi ricordo il caso di quella volta che morì il padre di un ragazzo pakistano. Nella tristezza del momento, ci furono dei bei momenti di vicinanza, soprattutto riguardo al loro rito funebre. Sicuramente questo ha aiutato mio figlio a sviluppare la capacità di entrare in relazione con la diversità religiosa. Per questo credo sia importante non perdere di vista l’argomento di cui stiamo parlando in questa intervista, solo così i giovani, e anche le loro famiglie, avranno l’occasione per uscire dal loro egoismo, facendo crescere i sentimenti di stupore, riconoscenza e apertura alla novità. Credo che la possibilità di imparare ad instaurare rapporti positivi tra gli studenti, di diversa cultura e religione, potrebbe essere un buona premessa al rispetto e all’integrazione da mettere in atto quando saranno ancora più grandi” (INTgen:08). Vengono riferite anche altre esperienze, come nel caso di Monica: “Mia figlia mi ha raccontato che la sua professoressa di italiano sta cercando di raccogliere delle informazioni dirette sulla religioni, le festività ed altro dei suoi compagni stranieri. Con questa strategia dice di voler arricchire tutti gli studenti e far comprendere che possono essere un gruppo affiatato e unito, pur non essendo tutti identici neppure negli aspetti più importanti della vita” (INTgen:21). E ancora: “Sinceramente mi dispiace che ogni anno durante il periodo natalizio non si citi nemmeno il nome di Gesù, intendo non dal punto di vista della fede, ma della tradizione. A volte mi sembra che qualche professore viva questo argomento come ingombrante, altri poi, prendono la decisione di evitare il problema non citando nulla” (INTgen:04).

25. Chi non conosce e non sta facendo nessuna esperienza religiosa, cosa pensa dell’ora di religione cattolica?

Sulle idee dell’ora di religione cattolica da parte di chi non conosce o non sta facendo nessuna esperienza religiosa, i genitori intervistati riferiscono, anche in questo caso, di avere delle rappresentazioni che si sono costruite grazie alle argomentazioni dei propri figli. L’aspetto che viene ricordato in prevalenza è quello delle valutazioni nei confronti dell’ora di religione, come nel caso di Lucia: “Ho l’impressione che da parte di coloro che non fanno alcuna esperienza religiosa ci siano ancora molti pregiudizi difficili da scardinare riguardo all’ora di religione” (INTgen:07). Altri riferiscono: “Mio figlio, quando mi chiede se può non partecipare più all’ora di religione mi dice spesso che chi non fa religione ritiene questo insegnamento inutile, una per-

dita di tempo, un qualcosa di noioso” (INTgen:01). Anche Stefania è dello stesso parere: “Secondo mia figlia chi non è religioso, pensa che l’ora di religione sia un’ora per far casino, non far niente e perdere tempo. Io le ricordo di lasciarglielo pensare, e di credere fermamente che non sia così” (INTgen:08). Ancora Marino, credente non religioso: “Chi non conosce e non sta facendo nessuna esperienza religiosa non pensa nulla o ha un’idea sbagliata dell’ora di religione cattolica. Crede che sia un’ora dove si perde tempo pregando o studiando i testi religiosi, ma non sa che si sta facendo sfuggire la possibilità di confrontarsi con il mondo, di discutere e, magari, accorgersi che il suo punto di vista su determinati argomenti è solo uno dei tanti. Credo si perda la possibilità di avere una conoscenza a 360°” (INTgen:21).

26. Perché gli studenti stranieri, di religione diversa da quella cattolica, o che si definiscono non credenti, a volte partecipano all’ora di religione cattolica?

Per la maggioranza dei genitori italiani, cristiani o credenti non religiosi, le ragioni prevalenti che sottendono alla scelta degli studenti stranieri e delle loro famiglie di iscriversi all’ora di religione, sarebbero da ricercare nella curiosità e nel desiderio di conoscere gli aspetti culturali e religiosi del paese in cui si sono trovati a vivere. Così si esprime, ad esempio, Martino: “Talvolta i ragazzi stranieri frequentano l’Irc perché sono curiosi di conoscere la religione, la cultura e le tradizioni italiane. Credo, anche, che questo atteggiamento sia normale visto che vogliono vivere qui, non crede?” (INTgen:07). Lo stesso, Marzia: “Suppongo che siano interessati alla nostra cultura, alle nostre credenze. Credo, e questa a proposito di credenze è una mia convinzione personale, che per partecipare all’ora di religione non bisogna necessariamente essere di fede cattolica” (INTgen:01). Ancora: “Nella mia esperienza di madre, ricordo che mio figlio ha avuto in passato una compagna musulmana che frequentava l’ora di religione cattolica perché era curiosa di sapere e conoscere meglio le persone italiane attraverso la loro religione” (INTgen:09). Altri riferiscono: “Gli studenti di altra religione partecipano alle lezioni di religione semplicemente perché non è un’ora di catechismo, non ci si occupa solo della religione cattolica, ma è uno spazio in cui ci si dedica alla trattazione dei temi e delle problematiche giovanili” (INTgen:05). E ancora c’è chi tiene a sottolineare: “Per quello che mi racconta mia figlia, a volte gli studenti stranieri, partecipano all’ora di religione non perché vogliono capire come sia davvero il cattolicesimo, ma perché durante le ore alternative non fanno niente, si annoiano, oppure, anche per non sentirsi troppo discriminati dagli altri” (INTgen:04).

27. Riuscirebbe a raccontarmi degli episodi della sua esperienza che in qualche modo le hanno offerto l’opportunità di riflettere sulla presenza delle credenze non religiose a scuola?

Riguardo al tema della presenza delle credenze non religiose a scuola e alle opportunità di riflessione sul tema, fornite dall’esperienza dei figli, i genitori riferiscono che gli studenti credenti non religiosi non sarebbero molti fra le fila dei banchi scolastici. Di questo esiguo numero di credenti non religiosi, viene tratteggiata un’immagine “seria”. Questi attori della scuola vengono definiti come persone “intenzionalmente convinte delle proprie idee” (INTgen:01). Gli stessi genitori sarebbero convinti che le credenze non religiose degli studenti nella scuola occuperebbero un ruolo marginale, di certo meno preminente di quello della diversità religiosa. A

riguardo Silvia, afferma: “Mia figlia ci ha spesso raccontato di aver avuto l’occasione di riflettere con i compagni che dicono di non essere religiosi; devo dire che qualche volta questi confronti si sono trasformati anche in conflitto. Per esempio quest’anno c’è stata una discussione sul fatto di togliere o meno il crocifisso dalle aule scolastiche e una compagna che si definisce atea, si è imposta nella discussione sostenendo che il crocifisso doveva rimanere al suo posto perché siamo in Italia e sono gli stranieri ad aver invaso il nostro paese. Tralasciando i toni razzisti che non condivido vorrei dire che questo atteggiamento ci ha fatto riflettere. In quel caso ciò che ha colpito mia figlia è stato il fatto che mentre gli studenti cristiani sono rimasti zitti, la ragazza non credente ha preso le sue posizioni esponendosi parecchio” (INTgen:07).

Marisa, dall’esperienza di rappresentante di classe del figlio Marco dice: “Anche se le famiglie non credenti scelgono nella maggior parte dei casi di non far frequentare l’insegnamento della religione ai figli, questo non vuol dire che siano contrari per partito preso a questa disciplina o addirittura contro la religione. A me è capitato di riflettere con loro sul rispetto che gli insegnanti del consiglio di classe dei nostri figli hanno nei confronti delle diverse convinzioni non legate alle religioni. Non solo, ma abbiamo collaborato anche nelle occasioni di feste religiose come il Natale, per la vendita dei prodotti del mercato equo solidale. Alla fine abbiamo imparato insieme che nella scuola è possibile vivere il rispetto dei valori universali ai quali tutti alla fine facciamo riferimento. Personalmente ho imparato che le diverse idee e convinzioni delle persone possono essere una possibilità di incontro in un luogo come la scuola. Da questa esperienza, credo di poter dire che il sistema d’istruzione deve accogliere e valorizzare il pensiero di ogni individuo” (INTgen:02).

Mario sottolinea come anche nel caso del confronto con chi crede senza essere religioso sia importante conoscere bene la propria identità: “Credo che oggi il confronto con le convinzioni non religiose sia molto importante. Gli studenti che si definiscono non credenti a mio giudizio hanno fatto, nella maggior parte dei casi, un percorso di riflessione personale importante. Credo che questo aspetto sia rilevante per la crescita e la maturazione dei nostri figli. I giovani nella società in cui viviamo, sentono continuamente l’esigenza di confrontarsi con chi è diverso da loro. Sono tra l’altro convinto, e cerco di trasmettere questo pensiero a mio figlio, che prima di confrontarsi con chi la pensa diversamente da noi bisogna approfondire chi siamo noi, solo così il confronto con l’altro potrà essere equo e produttivo” (INTgen:21).

Sempre riguardo alla presenza delle convinzioni non religiose nella scuola, Luca afferma: “Partendo dalle mie esperienze e confrontandomi con quelle scolastiche di mio figlio, mi sono fatto l’idea che la spiritualità non è qualcosa che appartiene solamente ai credenti religiosi, ma a tutti, anzi, molte volte questo sentimento è molto più intenso nelle persone non credenti. Mi fa piacere che questo tema sia stato evidenziato qui, sono convinto che gli studenti che si riconoscono in questo particolare ambito dell’animo umano non siano poi così pochi come si pensa” (INTgen:19).

10. Epilogo

10.1 Conclusioni: i principali risultati del lavoro di ricerca

“Non è possibile immaginare un futuro dell’Europa
senza una conoscenza del fenomeno religioso
e delle principali religioni presenti in Europa. Il problema riguarda tutta la scuola e
tutta la società”⁹⁸³.

Cardinale Carlo Maria Martini

L’oggetto del presente studio è stato quello del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose negli istituti professionali della provincia di Brescia. Gli esiti della ricerca hanno messo in evidenza come l’attendibilità delle istituzioni scolastiche si basa sull’apertura a lasciarsi valutare dalle religioni, credenze e convinzioni non religiose, sforzandosi in tutti i modi al fine di favorire l’incontro, la tolleranza, il rispetto, senza perdere la propria identità, che grazie all’incontro con l’altro si rinnova e si arricchisce.

A partire dalle considerazioni del Consiglio d’Europa la presente ricerca ha annoverato nel termine “diversità religiosa” le credenze religiose e le convinzioni non religiose⁹⁸⁴. Con l’asserzione “diversità religiosa” ci si è riferiti a un insieme di credenze e marcatori spirituali che possono guidare le persone nella loro ricerca sul senso della vita. Gli esiti dello studio hanno messo in evidenza che la laicità capace di aggiungere e non di sottrarre le diversità culturali, religiose e ideologiche è uno degli strumenti per la gestione delle diverse istanze presenti nella società e in particolare nella scuola.

Nella ricerca, riguardo alle credenze o convinzioni non religiose si è potuto verificare che se si prende la parola “religione” e la si scompone nei suoi sinonimi e derivati - del tipo: fede, fiducia, valore, identità, simpatia emotiva, ideologia, sistema di significato - si trova che tutti questi concetti e atteggiamenti possono essere propri

⁹⁸³ C.M. MARTINI, 1999, p. 21.

⁹⁸⁴ Cfr. S. PROTERO, 2007.

sia di un credente come di un non credente. Il non credente ha un suo “sistema di significato”, un suo atteggiamento di fondo, una sua filosofia di vita, che lo differenzia dal credente di qualsivoglia religione. La differenza è invece da ricercare nella visione trascendente e immanente. Per questo motivo le convinzioni non religiose - non necessariamente anti-religiose, ma solitamente agnostiche - sono da rispettare - o almeno non discriminabili - quanto le religiose in una società democratica e correttamente laica.

Come si è cercato di argomentare, la presente ricerca sul ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose ha preso avvio dall'importanza dell'identità particolare data dall'appartenenza religiosa nell'identità culturale delle società contemporanee, come anche il contributo che le stesse religioni possono dare al patrimonio comune dell'umanità. Si è cercato d'interrogarsi sul ruolo della religione e delle convinzioni non religiose nel sistema educativo italiano, a partire dalla consapevolezza che, da alcuni anni la questione dell'insegnamento della religione nella scuola pubblica è oggetto di importanti dibattiti nazionali. Come si è già ricordato in precedenza, a livello internazionale, nel 1999, il Consiglio d'Europa ha adottato una risoluzione, sottolineando l'urgenza “di una revisione dei programmi scolastici e universitari al fine di promuovere una migliore conoscenza delle varie religioni, e che l'insegnamento di una religione non sia realizzato a scapito dell'insegnamento delle altre religioni come parti integranti della storia, della cultura e della filosofia dell'umanità”⁹⁸⁵. Il tema della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose a scuola è per natura internazionale, ma vista la portata della complessità dell'argomento e l'esigenza di circoscrivere l'ambito di indagine, si è cercato di mettere a fuoco i legami tra istruzione, culture, religioni e convinzioni nel sistema scolastico italiano.

Gli obiettivi generali a cui la ricerca ha mirato sono stati: contribuire a una migliore comprensione del ruolo che occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose negli istituti professionali di Brescia; analizzare la diversità religiosa e le convinzioni non religiose come una parte essenziale della diversità culturale e del dialogo interculturale fra i diversi gruppi socioculturali; rafforzare la sensibilità dei differenti attori sociali - dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori - nei confronti della diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose.

L'indagine, per raggiungere gli obiettivi generali sovraesposti, si è concentrata su cinque obiettivi specifici. Il primo obiettivo ha riguardato il ruolo della diversità religiosa nelle politiche educative della scuola italiana, con particolare riferimento agli orientamenti e alle posizioni formali assunte. E' stato altresì importante descrivere e sintetizzare i termini del dibattito pubblico italiano sulla questione della diversità religiosa all'interno del sistema educativo, specificatamente all'evoluzione della legislazione.

Il secondo, analogamente a quanto dichiarato per il primo, si è riferito alle politiche educative, ai loro orientamenti e alle posizioni in rapporto alle convinzioni non religiose. Si è cercato di individuare il ruolo che esse occupano nel sistema di istruzione pubblica italiana con particolare riferimento ancora una volta all'evoluzione della legislazione. Si è ritenuto oltremodo importante anche riassumere e sintetizzare i termini del dibattito pubblico.

⁹⁸⁵ COE, 1999.

Il terzo obiettivo ha riguardato l'organizzazione scolastica, il ruolo che i curricula riservano alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose. Questo obiettivo è stato sviluppato seguendo tre sezioni. La prima quella dell'analisi delle indicazioni nazionali, linee guida e programmi scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia e religione cattolica degli Istituti professionali di Stato. La seconda si è riferita all'analisi dei riferimenti alla diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nei contenuti dei Piani dell'offerta formativa (POF) degli Istituti professionali di Stato della provincia di Brescia. La terza all'analisi del tempo riservato all'apprendimento collegato alla diversità religiosa e alle convinzioni non religiose nelle griglie orarie degli approcci pedagogici utilizzati, delle implicazioni dei diversi attori dell'educazione.

Il quarto obiettivo si è concentrato sull'analisi dei manuali scolastici di storia, italiano, cittadinanza e costituzione, diritto ed economia, scienze dell'alimentazione e religione cattolica delle scuole professionali di Stato della provincia di Brescia.

Il quinto, ha mirato a identificare le percezioni e le rappresentazioni delle quattro categorie di attori scolastici, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti e genitori, in riferimento al ruolo che occupano la diversità religiosa e le convinzioni non religiose.

Verifica delle ipotesi della ricerca

Nel lavoro le ipotesi hanno costituito “la bussola della ricerca”, indicando in ogni momento la strada da percorrere e offrendo gli elementi per selezionare “i fatti significativi da quelli superflui”⁹⁸⁶. Esse hanno costituito un elemento di fondamentale importanza nell'assunzione del metodo scientifico e conseguentemente della ricerca empirica, che a sua volta ha teso a confermare, smentire o correggere le medesime ipotesi⁹⁸⁷. Queste ultime formulate hanno rappresentato il tentativo di dare risposte ai molteplici problemi-opportunità da cui è scaturita l'esigenza e la decisione della ricerca. Essa, infatti, come ci ricorda Popper, è sempre “problematica”, in quanto assolve alla funzione di superare un ostacolo o un impedimento contro cui va ad “urtare” ciò che si conosceva prima. In altri termini la ricerca mette in crisi una convinzione genericamente condivisa⁹⁸⁸. Anche Gadamer, relativamente ai problemi ermeneutici afferma che la ricerca serve a pervenire al modo di “come si possa uscire dal cerchio delle proprie private presunzioni”⁹⁸⁹. In questi termini lo studio sul ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose, rispondendo ad una apparente situazione problematica che potrebbe assumere i contorni di un'opportunità o di un atteso imprevisto, ha cercato di assolvere le funzioni conoscitive e di introdurre fattori innovativi che possono mettere in discussione conoscenze e teorie già acquisite e accreditate presso la comunità scientifica⁹⁹⁰.

Lo ricerca non si è limitata alla descrizione delle proprietà che si sono registrate, per esempio conteggiando i casi che ogni variabile presentava. Le conclusioni sui principali risultati del lavoro in questo senso non sono terminate con una serie di af-

⁹⁸⁶ P. GUIDICINI, 1991, p. 45.

⁹⁸⁷ C. GUALA, 1991, pp. 22-23.

⁹⁸⁸ Cfr. K. POPPER, 2010.

⁹⁸⁹ H. G. GADAMER, 1990.

⁹⁹⁰ La “comunità scientifica” serve a garantire “alla scienza normale” [...] la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore”. T. KUHN, 1969, p. 29.

fermazioni circa il modo di essere del fenomeno indagato. Più spesso infatti si è partiti da precisi interrogativi sulle proprietà stesse, e sui possibili collegamenti fra loro.

A partire dal fatto che abitualmente, le due variabili comprese nell'ipotesi sono definite come indipendenti se i loro valori cambiano in modo indipendente, e dipendenti se i loro valori cambiano in ragione delle prime, nella formulazione delle ipotesi si è stabilito un possibile legame esistente tra due o più variabili, legame che, è stato verificato in sede di ricerca. La misurazione e il confronto fra due o più modifiche di variabili in modo congiunto o concomitante, ha fatto emergere alcune relazioni causali. Tutto nella piena consapevolezza che nei fenomeni sociali indagati, in molti casi, il legame tra le variabili non è apparso tanto di necessità, e quindi di causa-effetto in senso stretto, bensì di condizionalità o di influenza parziale⁹⁹¹.

Nel corso dell'elaborazione delle ipotesi di ricerca e nello svolgimento dell'intero percorso di indagine, è apparso oltremodo interessante indagare sull'innovazione dell'Insegnamento della religione cattolica, che è tuttavia richiesta non solo dalla diversità culturale, religiosa, dalle convinzioni non religiose e dalla necessità di una continua riforma del sistema scolastico, ma anche da fenomeni sociali molto profondi, come ad esempio il bisogno di identità delle persone, il tutto accentuato dal fatto che viviamo in un tempo globalizzato.

Nella direzione di una verifica della capacità di tenuta delle categorie interpretative sulla diversità, culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose nel sistema di istruzione italiano, erano state formulate tre ipotesi.

1. La prima, definita "fondamentale", riguardava il fatto che più ci si impegna a difendere o promuovere la diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose nella scuola, più aumenta negli attori della società civile e politica la necessità di "un'identità assertiva", per evitare il rischio del relativismo e della confusione identitaria. Questa prima ipotesi è stata verificata e confermata. Lo stesso si può dire, anche, per l'ipotesi correlata, e cioè che una prospettiva enciclopedica più sincretistica sarebbe soltanto diseducativa, perché favorirebbe indifferenza e appiattimento.
2. Una seconda ipotesi ha riguardato il fatto che la religione, nell'interpretazione della disciplina scolastica, sarebbe, prima che un fatto culturale, un'opzione esistenziale. Gli esiti della ricerca hanno messo in evidenza che oggi, in questa prospettiva, l'Insegnamento della religione si accrediterebbe non tanto per il suo presunto statuto epistemologico o grazie al confronto in termini di importanza con le altre discipline, ma per la sua valenza esistenziale. Questa sarebbe secondo i risultati della ricerca la vera ragione soggiacente all'interesse che gli studenti dimostrano verso l'Insegnamento della religione. Lo studente cercherebbe fra i banchi di scuola le tracce di una identità personale, vaglierebbe obiettivi e prospettive che si vanno profilando all'orizzonte umano. In questa ipotesi lo studente sembrerebbe presagire nel dato religioso una certa sintonia con aspirazioni indefinite e tenaci che porta con sé e solleciterebbe la scuola in questa direzione. Questa solidarietà decisiva fra identità personale e proposta di insegnamento religioso spalancherebbe una prospettiva di rilevanza tutt'altro che trascurabile. Gli esiti della ricerca hanno messo in rilievo che lo spazio specifico in cui la scuola può operare è distinto su tre diversi livelli di intervento. Il primo definito inter-religioso è quello in

⁹⁹¹ E. BESOZZI, 1998, pp. 33-26.

cui l'allievo prende coscienza della diversità, si impegna a decifrare le specifiche caratteristiche di quanti vivono scelte religiose diverse dalla propria. Tutto ciò non per contrastare o polemizzare, ma per capire e instaurare rapporti autentici che sappiano accettare e apprezzare. La scuola è il luogo dell'approfondimento serio, con gli strumenti di analisi e di critica che caratterizzano per capire, ma è anche occasione di incontro fra diversità a partire dalla semplice considerazione che l'orizzonte della comprensione è sempre troppo angusto per soddisfare un'autentica ricerca di verità⁹⁹². Il secondo livello di intervento potrebbe essere definito intrareligioso⁹⁹³. La pluralità delle appartenenze religiose è una situazione che la scuola è chiamata a decifrare, a partire dalla constatazione esteriore. Si rende, quindi indispensabile un'educazione religiosa che attinge ad un terzo livello: quello esistenziale. In questo ambito alcuni fattori concomitanti e convergenti, emersi dai dati, hanno riproposto in termini perentori il tema della religione. Gli esiti della ricerca, hanno evidenziato che la religione e le credenze o convinzioni non religiose elaborano per gli studenti i grandi simboli interpretativi della vita, conferendovi razionalità e significato; per cui è precisamente nella dimensione esistenziale che sembra riaffacciarsi e imporsi l'insieme credenze religiose e convinzioni non religiose⁹⁹⁴. Il livello esistenziale profila così un diverso incontro con le religioni e le credenze non religiose a scuola, meno legato alla tradizione, forse anche meno preoccupato dell'autenticità delle fonti e dell'ortodossia dottrinale, più sensibile alla percezione del significato esistenziale e all'apporto che reca al progetto personale degli studenti⁹⁹⁵. È evidente che, le scelte relative a questa nuova impostazione culturale ed esistenziale dell'insegnamento religioso e l'auspicata collocazione istituzionale non unilaterale né emarginante, ma condivisa fra le autorità religiose e civili, avrebbero conseguenze dirette nella vita scolastica quotidiana.

3. Anche la terza ipotesi è stata verificata e confermata dall'analisi dell'elaborazione dei dati. Più precisamente, ricollegandosi alla seconda ipotesi, possiamo affermare che il richiamo esistenziale a scuola non si concentrerebbe solo sull'insegnamento della religione cattolica. A partire dall'affermazione dei limiti della scuola, che possono produrre una censura di aperture valoriali, spirituali, esperienziali, una disciplina può essere scolasticamente valida se l'insegnamento scolastico è formativo e quando si assume, pur con i metodi autonomi del suo sapere, il rischio del coinvolgimento esistenziale. Infatti, per quanto importante, l'insegnamento della religione cattolica non può conservare a lungo la credibilità di titolare delle problematiche esistenziali, di unica "esperienza di umanità", né può rappresentare l'unico spazio della ricerca di senso, senza diventare l'alibi per l'agnosticismo - peraltro ammantato di scientismo - proclamato o implicito negli altri saperi. Prima ancora che per l'impotenza e i limiti di una materia "diversa" di Irc, è la stessa "verità" delle altre discipline ad esigere la comprensione della dimensione religiosa. I dati raccolti, mostrano come il problema impostato nel contesto scolastico, rappresenti una finalità perseguibile solo con un lavoro di équipe. Quello che è in

⁹⁹² Cfr. a riguardo anche G. TACCONI, 2004, pp. 3-8.

⁹⁹³ Cfr. anche a riguardo G. MALIZIA, et al., 2005, p. 175.

⁹⁹⁴ Cfr. DELUMEAU (a cura di) 1997.

⁹⁹⁵ Una elaborazione organica di queste premesse per l'educazione religiosa scolastica specifica è stata elaborata recentemente nell'opera *Religio*, (Z. TRENTI, 1998) dove, sulla base di presupposti pedagogico didattici esplicitamente elaborati, è stato proposto un itinerario peculiare per la scuola.

gioco è la perdita di significato dei saperi, quindi delle motivazioni ad apprendere: la cultura religiosa non è certamente la titolare di tutti i significati, ma soltanto uno dei contesti principali in cui questi assumono rilievo esistenziale. Gli esiti della ricerca evidenziano che nel contesto dell'istruzione, gli insegnanti educatori delle discipline scolastiche possono acquisire la forza di porsi con dignità ed efficacia dinanzi alla complessità dei problemi e delle opportunità offerte dalla diversità culturale, religiosa e delle convinzioni non religiose. Gli stessi educatori, in questo nuovo o rinnovato ruolo sono in grado di donare agli studenti "bussole" affidabili per orientarsi nel disorientamento ed uscire dalla "sindrome di Babele"⁹⁹⁶ che li sommerge e, al tempo stesso, ricostruire mondi sulle prospettive di speranza e futuro. La verifica della terza ipotesi ha confermato la convinzione che, nella scuola, tutte le discipline devono aprirsi alle antiche frontiere della capacità critica e creativa attraverso relazioni comunicative interpersonali rispettose, sincere, leali e contenute di senso e di significato esistenziale adeguati alle nuove situazioni. Nella prospettiva delineata da questa ultima ipotesi, il compito prioritario della scuola oggi non sarebbe quello di farsi distributrice di notizie e di informazioni, ma di fornire un senso a tutto ciò che entra nell'uomo perché non lo disorganizzi ma lo liberi, facendolo crescere.

La verifica delle ipotesi, poc'anzi descritte, unitamente ai risultati dello studio conducono a due riflessioni. La prima è che la "diversità religiosa e le convinzioni non religiose" non si misurano necessariamente con il termine di paragone "cattolicesimo". Può essere istintivo pensarlo quando, per secoli, si vive in una cultura cristiana maggioritaria, come nel caso dell'Italia, ma se ci si "sposta" mentalmente in altri contesti, come per esempio nei paesi dell'Europa centro-nord, si può notare che la diversità, cioè il pluralismo è tale semplicemente perché convivono diverse credenze religiose o convinzioni non religiose, in regime di reale democrazia, dove non vale più essere maggioranza o minoranza, ma si è persone con pari dignità, diritti e doveri⁹⁹⁷.

La seconda riflessione riguarda l'obiettivo minimo, non banale, che la scuola pubblica deve perseguire in futuro rispetto al tema della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose, quello cioè di aiutare a capire l'altro per poter dirgli ciò che siamo. Questa apertura deve farsi presente per la comune appartenenza all'umanità, perché si riconosca nell'altro la diversità religiosa e culturale.

Aperture: ulteriori spunti per la ricerca futura

Il lavoro non conduce a punti fermi, apre delle possibilità, che per chi scrive, coincidono con potenziali spazi di ricerca e di impegno.

I. L'implicazione più immediata che lo studio ha aperto è la questione di che cosa sia veramente, oggi, la scuola. Come può la scuola diventare il luogo dei credenti delle diverse religioni e dei non religiosi? A riguardo si rende necessario ricordare che gli esiti della ricerca hanno messo in rilievo come, nonostante alcuni definiscano i credenti non religiosi come irreligiosi, è preferibile usare i termini non religiosi o a-religiosi, termini che paiono più fedeli al senso privativo - senza - e più neutri rispet-

⁹⁹⁶ E. BEIN RICCO, (a cura di), 2002.

⁹⁹⁷ Cfr. COE, 2008; cfr. E. GENRE - F. PAJER, 2005.

to a irreligiosi, termine questo che introduce una sfumatura di opposizione, quasi si dicesse anti-religiosi. A riguardo la ricerca ha messo in evidenza come a scuola si possa parlare di Dio nella finitezza e nelle passioni umane, nei limiti e nella realtà delle cose, nella loro esistenza⁹⁹⁸.

II. La seconda apertura, muovendo dalla consapevolezza che - come ha sottolineato Benedetto XVI - “la dimensione religiosa è intrinseca al fatto culturale, concorre alla formazione globale della persona e permette di trasformare la conoscenza in sapienza di vita”⁹⁹⁹, evidenzia l’esigenza fondamentale di permettere agli studenti e ai loro genitori di assumere la consapevolezza che la diversità religiosa è anzitutto un diritto. La tesi centrale di questa seconda apertura è costituita dal fatto che la diversità religiosa e non religiosa deve essere considerata, rispettata e promossa come una risorsa inestimabile di ricchezza per tutte le persone e le comunità. In questi termini la scuola diventa un fattore di ricomposizione sociale e può continuare a giocare un ruolo decisivo per il mantenimento delle diversità e per la rinascita dell’integrazione in un universo globalizzato, come strumento di promozione dell’identità religiosa e culturale di società differenti. La scuola del futuro dovrà educare all’autonomia sviluppando nelle persone la capacità di partecipazione critica e, nel contempo, il senso di protezione dei propri diritti. In questi termini “l’educazione potrà contribuire alla regolazione della globalizzazione, stabilendo condizioni di rispetto dei diritti dell’uomo, passaggio preliminare per un’evoluzione umanistica della globalizzazione”¹⁰⁰⁰. Questa apertura trovando la sua genesi nell’approccio fondato sul diritto alla diversità religiosa e non religiosa degli studenti e genitori, potrebbe offrire alla scuola la necessaria capacità di interpretazione, anticipazione, prospettiva e visione a lungo termine.

III. La terza implicazione dello studio è rappresentata dalla prospettiva di esplorazione e indagine del fenomeno della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose a scuola, per verificare se esistano delle regole di convivenza civile valide per tutti, a prescindere dalle singole convinzioni religiose e non religiose. Le ragioni che sottendono a questo ulteriore spunto per la ricerca futura sono tre. La prima è che la diversità religiosa a scuola è una condizione di vita. La diversità religiosa altrui incuriosisce e interroga, forse infastidisce e inquieta, difficilmente lascia indifferenti. E la percezione della diversità è reciproca; se noi percepiamo come diverse alcune persone, anche loro ci percepiscono come diversi. Una seconda ragione è che la diversità religiosa sta cambiando in profondità i legami sociali: quelli degli studenti, dei cittadini con lo Stato e le sue istituzioni, quindi anche con la scuola. Un terzo motivo per verificare se esistano delle regole di convivenza civile valide per tutti è che vivere in una società e scuola multireligiosa e multiculturale può mettere in crisi l’identità personale, sia nel caso di chi è credente sia di chi non lo è e persino di chi si professa indifferente al problema religioso. Di fronte alla diversità culturale, religiosa e non religiosa “invadente”, a volte “minacciosa”, anche gli studiosi che appena qualche decennio fa, avevano predetto la morte di Dio, la fine della religione, ora devono ammettere che la religione resiste, che invade ogni ambito della vita sociale e che

⁹⁹⁸ Dietrich BONHOEFFER, 2005, pp. 7-20.

⁹⁹⁹ BENEDETTO XVI, 2009, in www.vatican.va (ultimo accesso 20 gennaio 2013).

¹⁰⁰⁰ J. HALLAK, 1999, n. 33, p. 21.

persino nuove religioni vengono a occupare lo spazio vuoto che si è creato con la secolarizzazione. La scuola, in questi termini, può diventare un luogo privilegiato nel quale far conoscere i messaggi provenienti da credi diversi - religiosi, ma anche non religiosi - e promuovere il confronto su di essi, avendo come linea guida unificante alcuni principi fondamentali comuni. La sfida per il futuro sarà, infatti, quella di riuscire a far convivere la piena valorizzazione delle diversità con l'affermazione dei valori comuni, per la costruzione di una cittadinanza plurale e condivisa.

IV. Una quarta apertura si riferisce all'ambito politico e istituzionale in rapporto alla presenza della diversità religiosa e non religiosa nella scuola. Questo per evitare, che in futuro, gli atteggiamenti di una politica debole non favoriscano una maggiore libertà riguardo alla progettualità pedagogica e nella gestione dei problemi. Il rischio è quello di lasciare la scuola sola a sé stessa, di fronte alla gestione di un cambiamento di portata storica com'è il suo inesorabile divenire scuola multireligiosa e multiculturale. Ciò non significa che il governo di questo cambiamento possa essere affidato esclusivamente alla istanza politica, ma a essa si deve chiedere di creare le condizioni - le migliori possibili - perché la scuola sia in grado di far fronte al cambiamento e alla sua gestione. La quarta apertura si rende a noi prossima a partire dalla consapevolezza che le strade sino ad ora intraprese, quella del confessionarismo, impraticabile in una società pluralistica e secolarizzata, e quella della separazione tra le confessioni religiose e lo stato, ad oggi non hanno mostrato i risultati auspicabili. La tesi fondamentale di questo ulteriore spunto alla ricerca è che occorre immettersi su una strada più complessa in cui lo stato, senza rinunciare alle sue prerogative nell'interesse collettivo, si metta in ascolto e interagisca con i diversi attori che definiscono il suo carattere democratico e pluralistico. In questi termini nell'ambito politico istituzionale si delinea un altro modello di laicità, fondato sul dialogo, sul pluralismo e su una faticosa concertazione che addiziona e non sottrae¹⁰⁰¹.

V. La quinta apertura si riferisce al riconoscimento della funzione culturale e del ruolo sociale delle tradizioni religiose e non religiose nel contesto di ogni società pluralista e quindi anche della scuola. Il principio ispiratore che sottende a questo ulteriore spunto è la ricerca di strumenti in grado di migliorare la comprensione della crescente diversità religiosa come anche della sempre maggior incidenza pubblica delle religioni nelle società, riaffermando un inderogabile rispetto della libertà personale di insegnanti, alunni e genitori circa le scelte educative della scuola in ambito religioso. Il punto di riferimento principe per lo sviluppo di questa ulteriore pista di studio è costituito dal testo internazionale di grande rilevanza: "I Principi di Toledo" dell'Ocse¹⁰⁰². Essi tendono a promuovere la comprensione della crescente diversità religiosa e dell'aumentata presenza delle religioni nello spazio pubblico. Il senso, di

¹⁰⁰¹ Per un approfondimento sul tema delle religioni a scuola e modelli di laicità cfr. P. NASO, 2011, pp. 45-52; P. NASO, 2006, p. 55.

¹⁰⁰² Cfr. OSCE, 2007 Come già detto in precedenza il documento prende considerazione il tema della diversità religiosa ed educazione scolastica nel quadro dei diritti civili della persona. Il documento è dell'OSCE (*Organization for Security and Cooperation in Europe*) ed è del 2007. È stato messo a punto a Toledo da una commissione di giuristi convocati dall'ODIHR (*Office for Democratic Institutions and Human Rights*), e si intitola "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools". Per un approfondimento sul tema si veda A. SAGGIORO, 2011, pp. 53-68.

questo approccio, si basa su due principi di fondo: “c’è un valore positivo in un insegnamento che enfatizza il rispetto per il diritto della libertà di religione e di credo dell’altro e - il secondo - l’insegnamento sulle religioni e sui credi può ridurre dannosi fraintendimenti stereotipati”¹⁰⁰³. In questo senso, molto sinteticamente ma in maniera efficace, gli esperti dell’Ocse dichiarano che “i Principi di Toledo sono stati elaborati allo scopo di contribuire a una migliore comprensione sia della crescente diversità religiosa, sia della presenza sempre più rilevante del fattore religioso nella sfera pubblica”¹⁰⁰⁴. Gli stessi indicano nell’insegnamento delle religioni uno strumento di lotta al pregiudizio e all’esclusione sociale¹⁰⁰⁵. In questa nuova prospettiva si registra uno spostamento dal particolare - i rapporti fra lo stato e la religione radicata sui rispettivi territori con le tradizioni culturali e legislative che regolano i rapporti di intermediazione fra le sfere - al generale - i diritti umani in qualsiasi luogo, territorio, organizzazione statale - che prende in considerazione temi come la libertà di pensiero, di coscienza e di religione di tutti coloro che sono toccati dal sistema formativo educativo, ovvero genitore, allievo, insegnante¹⁰⁰⁶. È interessante sottolineare, in particolare, che il quarto capitolo - *Teacher Education* - è dedicato al tema della formazione degli insegnanti, punto chiave di tutta la riflessione, al problema della loro sensibilità in una materia, quella religiosa, che tocca gli apparati simbolici di riferimento degli individui, ovvero una materia specificatamente sensibile, rispetto alle discipline e agli insegnamenti correnti, che non implicano sistemi di convinzioni o adesioni di tipo fideistico¹⁰⁰⁷. Ritengo che questa quinta apertura possa costituire, nel caso specifico dell’Italia, un valido spunto per la ricerca futura. Essa sarebbe in grado di spostare su altre basi e altre prospettive il fulcro del dibattito sull’ora di religione, diverse rispetto a quelle che vincolano il dibattito italiano odierno: da a favore o contro rispetto all’insegnamento introdotto dai Patti lateranensi nel 1929 e confermato dalla revisione del Trattato nel 1984, a più ampi orizzonti, di carattere sovranazionale e in senso positivo e costruttivo, anche globale. Questa apertura al confronto internazionale potrebbe essere il risultato del fatto che “I Principi di Toledo” sono pro diritti umani, pro libertà religiosa, pro democrazia nell’educazione e nella formazione; contro l’intolleranza, contro il razzismo e la discriminazione, contro i pregiudizi e gli stereotipi. Lo spostamento su questo tipo di posizioni, rappresenterebbe anche per l’Italia un’opportunità politica, sociale e civile di costruire nuove modalità di convivenza e nuovi apparati di pensiero e di identità, nel senso di una costruzione di spazi di reale condivisione e interrelazione operativa. In termini concreti la politica e la società dovrebbero discutere di più sui valori e sulle dinamiche socioreligiose e socio-culturali nella scuola e più in generale negli spazi pubblici della società; in senso stretto, anche sulla possibilità di interagire e di discutere con una griglia di principi come quella offerta dall’Osce/Odhir - magari individuando o ideando anche in Italia dei casi studio allo stato dei fatti significativamente assenti dal documento - come punto di partenza e di riferimento di incommensurabile valore¹⁰⁰⁸.

¹⁰⁰³ P. NASO, 2006, p. 55.

¹⁰⁰⁴ A. SAGGIORO, 2011, pp. 57.

¹⁰⁰⁵ P. NASO, 2011, pp. 50.

¹⁰⁰⁶ A. SAGGIORO, 2011, pp. 57.

¹⁰⁰⁷ A. SAGGIORO, 2011, pp. 58.

¹⁰⁰⁸ A. SAGGIORO, 2011, pp. 67.

VI. Una sesta implicazione dello studio prende avvio¹⁰⁰⁹ dalla consapevolezza dell'importanza di una correlazione tra il mondo della formazione primaria, secondaria e quella della formazione scientifica, tra il mondo della scuola e l'Università. Questo potrebbe essere un primo, concreto passo verso una riflessione teorica sul significato e sull'epistemologia di una disciplina scolastica per ora piuttosto "invisibile"¹⁰¹⁰. A riguardo servirebbero alcuni passaggi istituzionali che vanno verso un rafforzamento delle sezioni didattiche dei dipartimenti universitari e delle reti di associazioni che si occupano di studi sulle religioni, al fine di favorire una moltiplicazione delle occasioni di riflessione e di dialogo tra studiosi e docenti delle scienze religiose e teologiche. L'obiettivo di questa possibile intesa è quella di stabilire solide "convergenze" per una didattica sempre più strettamente legata alla ricerca. Si creerebbe, così, un *modus* di ricerca e apprendimento operativo, volto alla costruzione di buone pratiche che sperimentino solide fondamenta per migliorare il lavoro delle istituzioni sia educativo-formative che politiche. Tutto ciò a partire dalla consapevolezza che il tema dell'educazione non si esaurisce e risolve nella didattica, nell'istruzione e nella formazione¹⁰¹¹.

VII. Una settima implicazione del lavoro è quella dell'eventuale correlazione tra analfabetismo religioso e analfabetismo democratico. A partire dall'elemento che accomuna l'esperienza quotidiana nelle scuole e nella società italiana sarebbe interessante verificare se la mancata conoscenza delle religioni, dei loro simboli e visioni del mondo porti un serio rischio per la convivenza e la coesione sociale¹⁰¹². Questa apertura porta a sottolineare come oggi, nel pluralismo religioso e culturale che caratterizza il nostro contesto, la vera sfida è non tanto la realtà della multireligiosità e multiculturalità, quanto la valenza ad essa sottesa per la convivenza e per la democrazia. Grazie al pluralismo, lo stato, ha l'opportunità di riconoscere le altre religioni e quindi altri sistemi culturali, senza negare la propria storia culturale e religiosa come espressione essenziale della cultura. Come suggeriscono Dal Corso e Damini, in questo senso, lo stato non si sostituisce alle religioni, deriva laicista, come non ne sceglie solo una, incorrendo nel pericolo clericale¹⁰¹³. Per questo anche il pluralismo religioso, non è solo una constatazione sociologica, ma un auspicio della stessa filosofia se l'obiettivo è la democrazia, obiettivo mai completamente raggiunto e che necessita sempre più di senso e di orizzonti.

VIII. Un'ottava apertura indica tre strade possibili, non necessariamente esclusive l'una all'altra, per far sì che la scuola pubblica italiana entri in un regime di vero pluralismo capace di promuovere la "libertà di pensiero, di coscienza, di religione", come chiede tra l'altro la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea¹⁰¹⁴. La prima via definibile come una soluzione minima, è quella di pensare a un' "ora delle religioni?", sotto la responsabilità statale, da destinare agli studenti che non si avvalgono dell'ora cattolica. In questi termini si creerebbe un'unica disciplina curricolare, con un doppio profilo da poter scegliere: il primo confessionale (cattolico) e l'altro multi-

¹⁰⁰⁹ M. C. GIORDA, 2011, p. 154.

¹⁰¹⁰ M. C. GIORDA - A. SAGGIORO, 2011.

¹⁰¹¹ M. C. GIORDA, 2011, p. 157.

¹⁰¹² A. TOSOLINI, 2011, p. 76.

¹⁰¹³ M. DAL CORSO - M. DAMINI 2011b; M. DAL CORSO - M. DAMINI, 2011a, p. 18.

¹⁰¹⁴ Si veda a riguardo F. PAJER, 2012, pp. 4-6.

religioso, ciascuno con un proprio programma e con un insegnante titolare. Questo, secondo alcuni, potrebbe generare una sana competizione fra le due proposte, con un conseguente incentivo alla qualità dell'offerta. Una seconda strada molto più alta a livello di ambizione, ma anche più difficile da realizzare, è quella dell'ipotesi di una disciplina "storia delle religioni", obbligatoria per tutti, sul modello di numerose esperienze in atto in diversi paesi nordeuropei. Questa disciplina dovrebbe assumere un carattere, informativo e comparativo, storico con una curvatura etico-antropologico, in grado di parlare a studenti credenti in ricerca o agnostici¹⁰¹⁵. Una terza via, non molto considerata, vedrebbe la proposta di integrare il fattore religioso nei saperi delle diverse discipline. Le varie materie, infatti, soprattutto quelle umanistiche, sono ricche di riferimenti e interrogativi dell'uomo religioso di tutti i tempi.

Per non concludere

Simone Weil, nel 1949 così affermava: "Si fa torto a un ragazzo quando lo si educa in un Cristianesimo limitato che gli impedisce per sempre di accorgersi che esistono tesori di oro puro nelle civiltà non cristiane. E l'educazione laica fa ai ragazzi un torto anche più grave. Dissimula quei tesori; e, per di più anche quelli del Cristianesimo [...]. L'unico atteggiamento insieme legittimo e praticamente possibile che l'insegnamento pubblico possa assumere nei riguardi del Cristianesimo è di considerarlo come un tesoro del pensiero umano fra tanti altri. È completamente assurdo che un laureato francese conosca i poemi medievali, *Polyeute*, *Athalie*, *Phèdre*, *Pascal*, *Lamartine*, dottrine filosofiche impregnate di Cristianesimo come quelle di Descartes e di Kant, la Divina Commedia e Il Paradiso perduto e non abbia mai aperto la Bibbia"¹⁰¹⁶.

A partire dalla riflessione della filosofa e mistica francese Simone Weil, possiamo affermare che il fine di questo studio è stato quello di rilanciare il dibattito su un tema serio, "la complessa questione del ruolo della diversità religiosa e delle convinzioni non religiose nella scuola pubblica". È quanto chi scrive si augura in una fase storica densa di rappresentazioni del religioso nello spazio pubblico eppure a volte poco favorevole al pluralismo religioso e alla discussione su temi alti¹⁰¹⁷. L'argomento diventa imprescindibile se assumiamo come cornice quanto sosteneva l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero della pubblica istruzione nel documento del 2007 *La via italiana alla scuola interculturale*, in cui si chiedeva di cogliere l'opportunità "di allargare lo sguardo degli alunni in chiave multireligiosa, consapevoli del pluralismo religioso che

¹⁰¹⁵ È stata questa la via scelta, per esempio, dal *Land* di Berlino nel 2008: richiesti di optare tra corso di Religione (confessionale) e corso di Etica (aconfessionale), i cittadini hanno preferito in maggioranza l'Etica come corso obbligatorio, relegando quindi la Religione tra i corsi facoltativi, nonostante le autorità religiose, protestanti e cattoliche, alleate per l'occasione, avessero perorato per la soluzione inversa. Nel Québec tutto il sistema scolastico pubblico, da bi-confessionale che era, offre ora un unico corso aconfessionale di "Etica e cultura religiosa". Cfr. F. PAJER, 2012, p. 5.

¹⁰¹⁶ S. WEIL, *La prima radice* (1949; trad. it. F. FORTINI, 1990), p. 89. Per una rassegna peraltro per forza di cose incompleta, cfr. P. GIBELLINI (a cura di), 2009. per un modello intertestuale tematico, cfr., inoltre, ad esempio, A. SPADARO, 2009; F. CASTELLI, 2009.

¹⁰¹⁷ Cfr. B. SALVARANI, 2011, pp. 15-16.

caratterizza le nostre società e le nostre istituzioni educative e della rilevanza della dimensione religiosa in ambito interculturale¹⁰¹⁸.



¹⁰¹⁸ MIUR, 2007, p. 18.

Bibliografia

Indice della bibliografia

Indice della bibliografia	457
1. QUADRO TEORICO	
Bibliografia relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente il quadro teorico di riferimento.....	459
1.a Letteratura teorica di inquadramento sul Personalismo	
Bibliografia di inquadramento relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente al personalismo	459
1.b Letteratura teorica di inquadramento dell'approccio fondato sui diritti	
Bibliografia generale di inquadramento relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente all'approccio fondato sui diritti	460
1.c Documenti internazionali primari di inquadramento	
Documenti internazionali di inquadramento relativi alla riflessione sull'approccio fondato sui diritti.....	461
2. METODOLOGIA	
Bibliografia generale di inquadramento relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente la metodologia della ricerca di riferimento.....	461
3. EDUCAZIONE E DIVERSITÀ RELIGIOSA	462
Bibliografia primaria e secondaria di inquadramento relativa alla produzione ed alla riflessione inerente all'educazione e diversità religiosa	462
3.a Bibliografia primaria	462
3.b Bibliografia secondaria	464
4. EDUCAZIONE E CONVINZIONI NON RELIGIOSE	467

Bibliografia primaria e secondaria di inquadramento relativa alla produzione ed alla riflessione inerente all'educazione e convinzioni non religiose	467
4.a <i>Bibliografia primaria</i>	467
4.b <i>Bibliografia secondaria</i>	467
4.c <i>Bibliografia</i>	
<i>Bibliografia di inquadramento relativa alla produzione ed alla riflessione inerente all'educazione e laicità scolastica</i>	470

5. EDUCAZIONE, DIVERSITÀ RELIGIOSA E CONVINZIONI NON RELIGIOSE NEI MANUALI SCOLASTICI..... 471

Bibliografia generale, primaria e secondaria di inquadramento relativa all'analisi dei manuali scolastici inerente all'educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose	471
5.a <i>Manuali scolastici</i>	471
<i>Bibliografia relativa ai manuali di religione cattolica</i>	471
<i>Bibliografia relativa ai manuali di storia</i>	473
<i>Bibliografia relativa ai manuali di italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione</i>	474
<i>Bibliografia relativa ai manuali di geografia</i>	475
<i>Bibliografia relativa ai manuali di diritto ed economia</i>	476
<i>Bibliografia relativa ai manuali di scienze dell'alimentazione</i>	476

6. BIBLIOGRAFIA ULTERIORE DI INQUADRAMENTO..... 476

Bibliografia ulteriore di inquadramento primaria e secondaria inerente all'educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose	476
6. a <i>Bibliografia primaria</i>	476
6. b <i>Bibliografia secondaria</i>	480

1. Quadro teorico

Bibliografia relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente il quadro teorico di riferimento

1.a Letteratura teorica di inquadramento sul Personalismo

Bibliografia di inquadramento relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente al personalismo

- BERTI, Enrico, 1992. *Persona e personalismo: aspetti filosofici e teologici*. Padova, Gregoriana, p. 203.
- BERTI, Enrico, 1995. "Individuo e persona. La concezione classica". In: *Studium*, nn. 4-5, p. 515.
- BÖHM, Wilhelmine, 1994. "Sviluppi della pedagogia tedesca dalla seconda guerra mondiale ad oggi". In: *Pedagogia e Vita*, n. 4, p. 22.
- CAMBI, Franco, 2000. *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari, Laterza, pp. 49.
- CHIEREGHIN F., 1996. "Le ambiguità del concetto di persona e l'impersonale". In: MELCHIORRE, Virgilio, (a cura di), *L'idea di persona*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 65-86.
- DANESE, Attilio, (a cura di), 1986. *La questione personalista. Mounier e Maritain nel dibattito per un nuovo umanesimo*. Roma, Città Nuova, pp. 241.
- DANESE, Attilio, 1991. *Persona e sviluppo: un dibattito interdisciplinare*. Dehoniane, Napoli, pp. 347.
- FLORES D'ARCAIS, Giuseppe, 1987. *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*. Brescia, La Scuola, p. 48.
- GALEAZZI, Giancarlo, 1998. *Personalismo*. Milano, Editrice Bibliografica, p. 21.
- MELCHIORRE, Virgilio, (a cura di), 1996. *L'idea di persona*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 536.
- MENIN, Mario, 2011. "A scuola per educarsi all'altro". In: SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2011, pp. 15-16.
- MOUNIER, Emmanuel, 1952 [1950]. *Il personalismo*. Milano, Garzanti, p. 5.
- MOUNIER, Emmanuel, 1991. "Alle origini di "Esprit". In: DANESE, Attilio, (a cura di), *Persona e sviluppo: un dibattito interdisciplinare*. Roma, Dehoniane, p. 16.
- MUNIER, Emmanuel, 1996. *Il personalismo*. Roma, AVE, pp. 14-16.
- MUSAIO, Marisa, 2001. *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 46-58.
- MUSAIO, Marisa, 2004. *Interpretare la persona*. La Scuola, Brescia, pp. 49.
- NACCI, Michela, 1996. "Personalismo". In: ROSSI, Paolo, (a cura di), *Dizionario di Filosofia*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 295.
- NEPI, Paolo, 1993. *Il valore della persona. Linee di un personalismo morale*, Roma, Euroma, pp. 241.
- NEPI, Paolo, 1996. "Personalismo". In: ROSSI, Paolo, (a cura di), *Dizionario di Filosofia*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 295.

- PAREYSON, Luigi, 1947a. "L'affermazione cristiana del concetto di persona". In: AA.VV., *Filosofia e Cristianesimo*. [Atti del II Convegno del Centro di Studi Filosofici di Gallarate, Marzorati, 4-6 settembre 1946], Milano, pp. 253-263.
- PAREYSON, Luigi, 1947b. "Persona e società". In: *Esistenza e persona*, pp. 173-195.
- PAREYSON, Luigi, 2002. "Esistenza e persona". In: *Persona e società*. Genova, Il nuovo Melangolo, pp. 173-195.
- PAREYSON, Luigi, 2011 [1947]. *Studi sull'esistenzialismo*. Milano, Mursia, pp. 42-43.
- PAVAN, Antonio, 1977. "Il problema filosofico del personalismo. Ripensando il personalismo pedagogico di Maritain". In: AA. VV., *Jacques Maritain. Verità, ideologia, educazione*. Milano, Vita e Pensiero, p. 53.
- PAVAN, Antonio - MILANO, Andrea, (a cura di), 1987. *Persona e personalismi*. Dehoniane, Napoli, pp. 466.
- PERETTI, Marcello, 1961. "Recensione al volume di Giuseppe Catalfamo". In: *La pedagogia contemporanea e il personalismo*. Roma, Amando, p. 151.
- PROTHERO, Stephen, 2007. *Religious Literacy: What Every American Needs to Know - And Doesn't*. Harper San Francisco, Collins Publishers, pp. 384.
- RICOEUR, Paul, 1983. "Meurt le personalismo revient la personne". In: *Esprit*, n. 1, pp. 113-119.
- RICOEUR, Paul, 1997. *La persona*. Brescia, Morcelliana, p. 21.
- RIGOBELLO, Armando, (a cura di), 1975. "Introduzione". In: *Il personalismo*. Roma, Città Nuova, p. 14.
- RIGOBELLO, Armando, (a cura di), 1986. "Lessico della persona umana". In: *Studium*. Roma, pp. 366.
- STEFANINI, Luigi, 1957. "Il personalismo". In: *Enciclopedia filosofica*. Firenze, Sansoni, p. 1304.
- TOSO, Mario - FORMELLA, Zbigniew - DANESE, Attilio, 2005. *Emmanuel Mounier. Persona ed umanesimo relazionale: nel centenario della nascita (1905-2005)*. Roma, LAS, pp. 400.
- VICO, Giuseppe, 1995. "La persona nell'educazione". In: *Studium*, n. 4-5, pp. 705-706.
- VICO, Giuseppe, 2002. *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*. La Scuola, Brescia, p. 10.

1.b Letteratura teorica di inquadramento dell'approccio fondato sui diritti

Bibliografia generale di inquadramento relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente all'approccio fondato sui diritti

- ABRAMOVINCH, Victor, 2006. *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL, no 88, April, Santiago, p. 36.
- GUERREIRO, Rosa, 2004. "Programme de dialogue interreligieux de l'Unesco". *Diogenes* 1/2004, n. 205, pp. 170-173.
- JEAN BERNARD, Marie - MEYER-BISCH, Patrice, 2002. "La liberté de conscience dans le champ de la religion". In: *Revue de droit canonique*. n. 52/1, p. 239.
- UNESCO-UNICEF, 2007. *A Human rights-based approach to Education for All*. Paris - New York, Unesco/Unicef, pp. 11-17.

1.c Documenti internazionali primari di inquadramento

Documenti internazionali di inquadramento relativi alla riflessione sull'approccio fondato sui diritti

COE, 1950. *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*. Roma, 4 novembre 1950, art. 2.

COE, 1999. *Religione e democrazia*. [Raccomandazione n. 1396]. Strasburgo, 27 gennaio 1999.

COE, 2000. *Risoluzione adottata dai ministri dell'educazione. XX sessione*. [Cracovia, 15-17 ottobre 2000].

COE, 2005. *Raccomandazioni Assemblea parlamentare n. 1720 su religione e educazione*. Strasburgo, 4 ottobre 2005.

COE, 2008a. *Dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale*. [Raccomandazione ai ministri dell'educazione n. 12]. Strasburgo, dicembre 2008, p. 9.

COE, 2008b. *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Strasburgo, 7 maggio 2008.

DF, 2007. *Dichiarazione di Friburgo sui diritti culturali*. Friburgo (CH), 7 maggio 2007, art. 2.

GIOVANNI PAOLO II, 1988. *Christi fideles Laici*. Esortazione apostolica post-sinodale. Roma, 30 dicembre 1988, n. 37.

OCSE, 2007. *Principi guida sull'insegnamento delle religioni e credenze a scuola*. Toledo, 29 novembre 2007.

ONU, 1948. *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*. New York, 10 dicembre 1948.

ONU, 1966a. *Convenzione Internazionale sui Diritti Civili e Politici*. New York, 16 dicembre 1966, art. 18.

ONU, 1966b. *Convenzione Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*. New York, 16 dicembre 1966, art. 13.

PE, 1984. *Risoluzione sulla libertà d'insegnamento nella Comunità Europea*. 13 marzo 1984.

PE, 2000. *Carta dei diritti fondamentali*. Nizza, 18 dicembre 2000, art. 14.

UNESCO, 1995a. *Déclaration et le Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*. Parigi. [Ginevra, 3-8 ottobre 1995, UNESCO-BIE. Approvata dalla Conferenza generale dell'Unesco nella 28esima sessione, novembre 1995].

UNESCO, 1995b. *Dichiarazione dei principi sulla tolleranza*. Parigi, 16 novembre 1995.

UNESCO, 2001. *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*. Parigi, 2 novembre 2001.

2. Metodologia

Bibliografia generale di inquadramento relativa alla produzione teorica ed alla riflessione epistemologica inerente la metodologia della ricerca di riferimento

AMATURO, Enrica, 2012. *Metodologia della ricerca sociale*. Novara, Utet, pp. 443.

BALDACCI, Massimo, 2001. *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano, Bruno Mondadori, pp. 64-83.

- BESOZZI, Elena, 1998. *Metodologia della ricerca sociale*. Milano, Guerini, pp. 33-26.
- GADAMER, Hans, 1990. *Verità e metodo*. Bompiani, Milano, pp. 315.
- GUALA, Chito, 1991. *I sentieri della ricerca sociale*. Roma, Nuova Italia Scientifica, pp. 22-23.
- GUIDICINI, Paolo, 1991. *Manuale di ricerca sociologica*. Milano, FrancoAngeli, p. 45.
- KUHN, Thomas, 1969. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi, Torino, p. 29.
- MORTARI, Luigina, 2004. *Epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona, Libreria Universitaria Editrice, pp. 192.
- MORTARI, Luigina, (a cura di), 2010. *Dire la pratica: la cultura del fare scuola*. Milano, Bruno Mondadori, pp. 311.
- POPPER, Karl, 2010. *Logica della scoperta scientifica*. Einaudi, Torino, pp. 550.

3. Educazione e diversità religiosa

Bibliografia primaria e secondaria di inquadramento relativa alla produzione ed alla riflessione inerente all'educazione e diversità religiosa

3.a Bibliografia primaria

- BAGNASCO, Angelo, 2012. *Discorso introduttivo*, [Intese Cei-Miur], 28 giugno 2012, pp. 2.
- BALLABIO, Fabio, 2002. "Fondamentalismi e scuola". In: PEDRALI, Lucrezia, (a cura di), 2002, Bologna, EMI, p. 33-40.
- BATTISTELLA, Antonio - OLIVIERI, Dario, 2011. *Insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali italiane annuario 2011*. Trento, pp. 1-18.
- BENEDETTO XVI, 2009. *Discorso agli insegnanti di religione cattolica*. Roma, 25 aprile 2009.
- BERTAGNA, Giuseppe, 2011. "Quale cultura religiosa nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana europea". In: Caimi, Luciano, (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 347-365.
- CANTA, Carmelina Chiara, 1999. *L'ora debole*. Caltanissetta-Roma, Sciascia, pp. 9-10.
- CASTEGNARO, Alessandro, 2009. *Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica*. Bologna, EDB, pp. 257.
- CEI, 2008. Servizio nazionale per l'Irc. *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. [Atti della ricerca del Consiglio delle conferenze episcopali d'Europa]. Torino, Elledici, Leumann, pp. 461.
- CLEMENTI, Mara, (a cura di), 2008. "La scuola e il dialogo interculturale". In: *Quaderni Ismu*, n. 2, Milano, Fondazione ISMU, pp. 241.
- DAL CORSO, Marco, 2009. "Il pluralismo religioso a scuola. Oltre l'Irc, che cosa si muove? Progetti, esperienze, dibattiti". In: NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009, pp. 57-64.
- DAL CORSO, Marco - DAMINI, Marialuisa, 2011b. "Sentieri cooperativi per insegnare le religioni". In: *Perché le religioni a scuola?*. Bologna, EMI, p. 160.
- DAMIANO, Elio - MORANDI, Ruggero, (a cura di), 2000. *Cultura, Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica, in prospettiva europea*. Milano, FrancoAngeli, pp. 228-276.

- DE BENEDETTI, Paolo, 2002. "La Bibbia a scuola". In: PEDRALI, Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, Emi, p. 55-58.
- DE CARLI, Sergio, 2002. "Laicità e confessionalità: studiare le religioni a scuola". In: PEDRALI Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, EMI, p. 59-78, 60-61; 153.
- DE VIDDI, Arnaldo, 2002. "Dall'insegnare all'apprendere la religione". In: PEDRALI, Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, Emi, p. 127-132.
- FAVARO, Graziella, 2003. "L'educazione interculturale, una utopia possibile. Uno sguardo alle pratiche e ai progetti nella scuola". In: DE VITA, Roberto - BERTI, Fabio, (a cura di), 2003. *Pluralismo religioso e convivenza multiculturale. Un dialogo necessario*. Milano, FrancoAngeli, pp. 133-134.
- FERRARI, Alessandro, 2008. "La scuola italiana di fronte al paradigma musulmano". In: FERRARI, Silvio, (a cura di), 2008. *Islam in Europa Islam in Italia tra diritto e società*. Bologna, Il Mulino, pp. 171-198.
- FINAMORE TESTA, Rosanna, 1996. "Scelte didattiche dell'IRC". In: MALIZIA, Guglielmo - TRENTI, Zelindo, (a cura di), pp. 210-224.
- GIORDA, Mariachiara - SAGGIORO, Alessandro, 2011. *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*. Bologna, EMI, pp. 240.
- GRIFFIOEN, Karin - FERRARI, Giuseppe, 2002. "La dimensione religiosa nell'educazione interculturale". In: PEDRALI, Lucrezia 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, EMI, p. 153.
- JABBAR, Adel, 2002. "Pluralismo religioso a scuola". In: PEDRALI, Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, Emi, pp. 91-98; 153.
- LARICCIA, Sergio, 1983. "L'insegnamento della religione tra concordato e legislazione unilaterale dello Stato". In: AA.VV., 1982. *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*. [Atti del convegno nazionale di Religione e scuola, Roma, 17-19 novembre 1982]. Brescia, Queriniana, pp. 43-67.
- MAFFIOLETTI, Stefano, 2003. *Insegnamento della religione cattolica*. Torino, Leumann, Elledici, pp. 192.
- MALIZIA, Guglielmo - TRENTI, Zelindo, (a cura di), 1996. *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione nell'Italia degli anni '90*. Torino, SEI, pp. 326, 303.
- MALIZIA, Guglielmo - TRENTI, Zelindo, CICATELLI, Sergio, (a cura di), 2005. *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*. Torino, Elledici-Leumann, pp. 129, 175, 312.
- MENTASTI, Laura - OTTAVIANO, Cristina, 2008. *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale*. Milano, Unicopli, pp. 251.
- MILANESI, Giancarlo, 1974. *Religione e liberazione: ricerca sull'insegnamento della religione in Umbria*. Torino, SEI, pp. 286.
- MORANDI, Ruggero, (a cura di), 2005. *Al passo coi tempi. Esiti del rapporto di ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*. Trento, IPRASE, p. 9-10.
- NANNI, Antonio, 2002. "L'insegnamento della religione in prospettiva interculturale". In: PEDRALI, Lucrezia, (a cura di), 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, Emi, pp. 79-90; 153.

- NASO, Paolo, 2002. "Nuove frontiere della laicità". In: PEDRALI, Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, Emi, p. 153.
- PAJER, Flavio, 1991. "L'insegnante di religione, figura incompiuta". In: MALIZIA, Guglielmo, TRENTI, Zelindo, *Una disciplina al bivio*. Torino, SEI, pp. 260-266.
- PAJER, Flavio, 2002a. "L'istruzione religiosa nei sistemi scolastici dell'UE: le tendenze in atto". In: PEDRALI Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, Emi pp. 99-118; 153.
- PAJER, Flavio, (a cura di), 2005. *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*. Torino, SEI, pp. 212-216.
- PEDRALI, Lucrezia, (a cura di), 2002. *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, EMI, Bologna, pp. 5; 72; 80; 93; 153. [Contiene gli atti del Convegno svoltosi a Brescia il 19 aprile 2002 organizzato dal CEM. In appendice: "Il tavolo interreligioso nelle scuole di Roma: valutazioni e prospettive dopo tre anni di lavoro di S. Marchese"].
- PINTO, Minerva Franca, 1999. "Scuola laica e pluralismo religioso". In: *Laicità e religioni nella scuola del 2000* [IRRSAE]. Puglia, Bari, Ed. Progredit, Bari, pp. VIII-X-XI.
- PRENNA, Lino, (a cura di), 1997. *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta*. Ave, Roma, pp. 17-41.
- PRENNA, Lino, 2002. "Il sapere religioso nella scuola". In: PEDRALI, Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, EMI, p. 153.
- SALVARANI, Brunetto, 2001. *A scuola con la Bibbia. Dal libro assente al libro ritrovato*. Bologna, EMI, pp. 256.
- SALVARANI, Brunetto, 2006. *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*. Bologna, EMI, pp. 224.
- SALVARANI, Brunetto - TOSOLINI, Aluisi, 2011. *Bibbia, cultura, scuola*. Torino, Claudiana, pp. 141.
- SANDRONE, Giuliana, (a cura di), 2009. *Promossi o bocciati?* [Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo ad una proposta di lavoro nazionale]. Soveria Mannelli, Rubbettino, pp. 274.
- Ufficio Scuola Arcidiocesi di Udine, 1998. *Autonomia Scolastica e Irc. Un sondaggio tra gli studenti*. Udine, pp. 39.
- VERTOVA, Gian Gabriele, (a cura di), 2011. *Bibbia, cultura e scuola. Alla scoperta di percorsi didattici interdisciplinari*. Milano, Carocci, pp. 125.

3.b Bibliografia secondaria

- ALLIEVI, Stefano, 1999. "Pluralismo religioso e società multietniche". In: *Filosofia e Teologia*, n. 3, pp. 433-455.
- ALLIEVI, Stefano - GUIZZARDI, Gustavo - PRANDI, Carlo, 2001. *Un Dio al plurale. Presenze religiose in Italia*. EDB, Bologna, p. 7.
- ALLETTI, Mario - ROSSI, Germano, (a cura di), 2004. *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*. Torino, Centro Scientifico Editore, pp. 344.
- BALLABIO, Fabio, 1999. *Le religioni e la mondialità. Per una fede capace di ascolto e di dialogo*. Bologna, EMI, pp. 160.

- BETORI, Giuseppe, 2006. *Intervento in sede di Audizione informale relativa alle proposte di legge C. 36 e C. 134 recanti. Norme sulla libertà religiosa e abrogazione della legislazione sui culti ammessi*. [Camera dei Deputati], Roma, 9 gennaio 2006.
- BIANCHI, Ugo, 1986. *Problemi di storia delle religioni*. Roma, Studium, pp. 168.
- BRUNELLI, Michele - FERNANDEZ, Alfred - MANINETTI, Orietta - RIZZI, Felice - ARREGUI TRUJILLO, Valeria, (a cura di), 2011. *La partecipazione dei genitori in ambito scolastico. Approcci innovativi per un'educazione di qualità*. Sestante, Bergamo, pp. 17-25; 76-91; 157.
- CACCIARI, Massimo - PANIKKAR, Raimon - TOUADI, Jean Léonard, 2007. *Il problema dell'altro. Dallo scontro al dialogo fra le culture*. Città di Castello, L'altrapagina, pp. 9-26.
- CANTA, Carmelina Chiara, 1995. *La religiosità in Sicilia. Indagine sulle tipologie religiose e culturali*, Caltanissetta-Roma, Sciascia, p. 224.
- Caritas Italiana - Fondazione Migrantes - Caritas diocesana di Roma, 2008. *Dossier statistico 2008. XVIII Rapporto*. Roma, Idos, pp. 512.
- CESAREO, Vincenzo - CIPRIANI, Roberto - GARELLI, Franco - LANZETTI, Clemente - ROVATI, Giancarlo, 1995. *La religiosità in Italia*. Milano, Mondadori, pp. 369.
- FERRÒ, Giovanni, 2009. "Due giornali, tre fedi. Il pluralismo religioso nei media". In: NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009. *Il muro di vetro. L'Italia delle religioni primo rapporto 2009*. Bologna, EDB, p. 56.
- GALLI, Norberto, 1989. *Quali valori nella scuola di stato*. Brescia, La Scuola, pp. 258.
- GARELLI, Franco, 1995. "Credenze ed esperienza religiosa". In: CESAREO, Vincenzo, 1995, *La religiosità in Italia*. Milano, Arnaldo Mondadori, pp. 19; 253-254.
- GARELLI, Franco, 2006. *L'Italia cattolica nell'epoca del pluralismo*. Bologna, Il Mulino, p. 145.
- GNESOTTO, Gianromano - PEREGO, Giancarlo, 2008. *Il nuovo panorama delle religioni degli immigrati in Italia*. [Dossier statistico 2008, CARITAS-MIGRANTES], pp. 196-202.
- HABERMAS, Jürgen, 1998. *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano, Feltrinelli, p. 10.
- HABERMAS, Jürgen, 2001. "Fede e sapere". In: *Il Regno*, nn. 5; 19, pp. 7-16; 653-656.
- INTROVIGNE, Massimo - ZOCATELLI, Pierluigi, (a cura di), 2006. *Le religioni in Italia*. Torino - Gorle (Bg), Elledici, Velar - Leumann, pp. 1152.
- LARICCIA, Sergio, 1967. *La rappresentanza degli interessi religiosi*. Milano, Giuffrè, p. 198.
- LARICCIA, Sergio, 1975. *La libertà religiosa nella società italiana*. In: AA.VV., 1975. *Teoria e prassi della libertà di religione*. Bologna, Il Mulino, pp. 43-82; 315-421.
- LARICCIA, Sergio, 1984. "L'attuazione dell'art. 8, 3 comma, della costituzione: le intese tra lo stato italiano e le chiese rappresentate dalla Tavola valdese". In: *Diritto ecclesiastico*. XCIV, I, pp. 467-494.
- LARICCIA, Sergio, 1986. "Il dibattito su scuola, insegnamento, istruzione nei rapporti tra Stato e Confessioni religiose. Bibliografia 1985-1986". In: *Diritto ecclesiastico*. XCVI, I, p. 370.
- LARICCIA, Sergio, 1989. *Coscienza e libertà. Profili costituzionali del diritto ecclesiastico italiano*. Bologna, Il Mulino, pp. 402.
- LARICCIA, Sergio, 1990a. "Stato e Chiesa cattolica". In: *Diritto ecclesiastico*, XCIII, pp. 890-924.

- LARICCIA, Sergio, 1990b. "Statuti delle confessioni religiose". In: *Diritto ecclesiastico*, XLIII, pp. 1071-1083.
- LARICCIA, Sergio, 1995. "Laicità dello Stato e democrazia pluralista in Italia". In: *Il diritto ecclesiastico*, aprile-giugno 1995, pp. 383-414.
- MIDALI, Mario - TONELLI, Riccardo, (a cura di), 1995. *L'esperienza religiosa dei giovani. Vol. 1. L'ipotesi*. Torino, Leumann, Elledici, pp. 200.
- MIDALI, Mario - TONELLI, Riccardo, (a cura di), 1996. *L'esperienza religiosa dei giovani. Vol. 2. Approfondimenti*. Torino, Leumann, Elledici, pp. 320.
- MIDALI, Mario - TONELLI, Riccardo, (a cura di), 1997. *L'esperienza religiosa dei giovani. Vol. 3. Proposte per la progettazione pastorale*. Torino, Leumann, Elledici, pp. 192.
- MILANESI, Giancarlo, 1970. "Valori sociali e motivazioni laiche nel giudizio morale dei giovani studenti italiani". In: *Orientamenti Pedagogici*, n. 3, pp. 563-94.
- NASO, Paolo, 2000. *Il mosaico della fede*. Milano, Baldini Castoldi, pp. 272.
- NASO, Paolo, 2006. *Laicità*. Bologna, Emi, p. 55; 64.
- NIETZSCHE, Friedrich, 1978. *Umano, troppo umano*. [Scelta di frammenti postumi 1876-1878]. Vol. I. Milano, Mondadori, n. 467, pp. 241.
- PACE, Enzo, 2009. "Secolarizzazione e pluralismo religioso in Europa". In: SCIOCCA, Loredana, (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali. La società europea dagli anni sessanta ad oggi*. Roma - Bari, Laterza, pp. 24; 324-342.
- PIANA, Giannino - BORELLO, Luciano - DE CARLI, Sergio, 1990. *Il problema etico*. Torino, SEI, pp. 119-120.
- POLLO, Mario, 1996. *L'esperienza religiosa dei giovani. I dati*. Vol. 2. Torino, Elledici, pp. 400.
- RIZZI, Armido, 2004. *Laicità. Un'idea da ripensare* [Al di là del detto]. Verruccio, Rimini, Pazzini editore, pp. 88.
- RUSCONI, Gian Enrico, 2000. *Come se Dio non ci fosse. I laici, i cattolici e la democrazia*. Torino, Einaudi, pp. 63-65.
- SALVARANI, Brunetto - BALLABIO, Fabio, 2001. *Religioni in Italia: il nuovo pluralismo religioso*. Bologna, EMI, pp. 192.
- SALVARANI, Brunetto, 2002. "Se Dio muore è per tre giorni e poi risorge. Il sacro e i saperi dopo il secolo breve". In: PEDRALI, Lucrezia, 2002. *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*. Bologna, EMI, pp. 7-22; 153.
- SALVARANI, Brunetto, 2009a. "Il pluralismo religioso tra società e cultura". In: NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009. *Il muro di vetro*. [L'Italia delle religioni primo rapporto]. EMI, Bologna, pp. 42-50.
- SALVARANI, Brunetto, 2009b. "Lo stato delle religioni. Una penisola a mosaico". In: NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009, pp. 13-22.
- SORRENTINO, Sergio - FESTA, Francesco Saverio, 2007. *Le ragioni del dialogo: grammatica del rapporto tra le fedi*. Trina (Enna), Città Aperta, pp. 206.
- TROILO, Silvio, 2008. "La libertà religiosa nell'ordinamento costituzionale italiano". In: TAGLIARINI, Francesco, (a cura di), 2008. *Diritti dell'uomo e libertà religiosa*. [Quaderni del dipartimento di Scienze Giuridiche, Facoltà di Giurisprudenza, Università degli Studi di Bergamo] pp. 79-166.
- VIGLI, Marcello - PORTOGHESE, Anna, 2000. *I nomi di Dio*. Bari, Progreedit, pp. 106.

4. Educazione e convinzioni non religiose

Bibliografia primaria e secondaria di inquadramento relativa alla produzione ed alla riflessione inerente all'educazione e convinzioni non religiose

4.a Bibliografia primaria

- BETTETINI, Andrea, 2005. "La (im)possibile parità. Libertà educativa e libertà religiosa nel sistema nazionale di istruzione". In: *Diritto Ecclesiastico*, 1, pp. 53-54.
- CARDIA, Carlo, 2009b. "Laicità, diritti umani, cultura relativista". In: *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, novembre 2009, p. 23.
- DE MAURO, Tullio, 2005. "Scuola e cultura laica". In: PRETEROSSO, Geminello, (a cura di), 2005, *Le ragioni dei laici*. Roma-Bari, Laterza, pp. 102-104.
- DELLA MORTE, Michele, 2006. "Profili del divieto di discriminazione nell'ambito della scuola". In: CALVIERI, Carlo, (a cura di), 2006. *Divieto di discriminazione e giurisprudenza costituzionale*. Torino, Giappichelli, pp. 212-213.
- DI NUOSCO, Enzo - RIMOLI, Francesco, 2009. "Un insegnamento necessario, una proposta". In: *Reset*, n. 116, novembre-dicembre, pp. 41ss.
- PARISI, Marco, 2011. "Ateismo, neutralità dell'istruzione pubblica e pluralismo delle opzioni formative". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2011. Bologna, Mulino, pp. 127-146.

4.b Bibliografia secondaria

- ANGIOLINI, Vittorio, 1998. "Pluralismo radiotelevisivo e tutela degli utenti". In: *Jus*, n. 3, pp. 671-684.
- BARZANTI, Fabrizio, 2006. "Pluralismo e informazione radiotelevisiva nella giurisprudenza costituzionale". In: *Il Ponte*, n. 12, pp. 35-47.
- BERLINGÒ, Salvatore, 2008. "Diritto interculturale: istruzioni per l'uso di un ecclesiasticista canonista". In: *Daimon*, n. 8, p. 45.
- BERZANO, Luigi, 2000. *New Age*, Bologna, il Mulino, pp. 128.
- BOTTA, Raffaele, 1994. *Manuale di diritto ecclesiastico*. Torino, Giappichelli, p. 148.
- BOTTA, Raffaele, 2005. "Le strutture per le attività sussidiarie gestite da confessioni religiose. Accreditamento, controlli, standard". In: CIMBALO, Giovanni - ALONSO PÉREZ, José Ignacio, (a cura di), *Federalismo, regionalismo e principio di sussidiarietà orizzontale. Le azioni, le strutture, le regole della collaborazione con enti confessionali*. Torino, Giappichelli, pp. 243-244.
- CIPOLLA, Carlo, 1990. *Storia economica dell'Europa pre-industriale*. Bologna, Il Mulino, p. 338.
- CLARKE, Peter Bernard, 2006. *New Religions in Global Perspective. A Study of Religious Change in Modern World*. London - New York, Routledge, pp. 380
- COHEN, Steven - EISEN, Arnold, 2000. *The Jew within. Self, Family and Community in America*. Bloomington, Indiana University Press, pp. 247.
- COLAIANNI Nicola, 2002b. "Poligamia e principi del diritto europeo". In: *Quaderni di diritto e politiche ecclesiastiche*, 1, pp. 227-262.

- COLAIANNI Nicola, 2004. "Diversità religiose e mutamenti sociali". In: VARNIER, Giovanni Battista, (a cura di), 2004. *Il nuovo volto del diritto ecclesiastico italiano*. Soveria Mannelli Rubettino, pp. 159-160.
- COLAIANNI Nicola, 2006. *Eguaglianza e diversità culturali e religiose: un percorso costituzionale*. Bologna, pp. 151-163.
- DALLA TORRE, Giuseppe, 2003. "Dignità umana e libertà religiosa". In: CARDIA, Carlo, (a cura di), 2003. *Studi in onore di Anna*. Torino, Giappichelli, pp. 287-289.
- DAMMACCO, Gaetano, 2008. "Multiculturalismo e mutamento delle relazioni". In: FUCILLO Antonio, (a cura di), 2008. *Multireligiosità e reazione giuridica*. Torino, Giappichelli, p. 83.
- DE MARTIN, Candido, 2005. "La parabola dell'autonomia scolastica". In: BOMBARDELLI, Marco - COSULICH, Matteo, (a cura di), 2005. *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*, pp. 94-96.
- DI COSIMO, Giovanni, 2000. *Coscienza e Costituzione. I limiti del diritto di fronte ai convincimenti interiori della persona*. Milano, A. Giuffrè, p. 105.
- DI GIORGI, Pietro, 2004. *Persona, globalizzazione e democrazia partecipativa*. Milano, FrancoAngeli, pp. 111-112.
- FERRARI, Silvio - IBÀN, Ivan, 1997. *Diritto e religione in Europa occidentale*. Bologna, Il Mulino, pp. 107-110.
- FILORAMO, Giovanni, 2011. "Trasformazioni del religioso e ateismo". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, aprile 2011, Bologna, Mulino, pp. 3-14.
- GARELLI, Franco - OFFI, Marcello, 1996a. *Fedi di fine secolo: paesi occidentali e orientali a confronto*. Milano, FrancoAngeli, pp. 16; 73.
- GARELLI, Franco - GUIZZARDI, Gustavo - PACE, Enzo, (a cura di), 2003. *Un pluralismo singolare. Indagine sul pluralismo morale e religioso in Italia*. Bologna, Il Mulino, pp. 336.
- GARELLI, Franco, 2003. "L'esperienza e il sentimento religioso". In: GARELLI, Franco - GUIZZARDI, Gustavo - PACE, Enzo, *Un singolare pluralismo. Indagine sul pluralismo morale e religioso degli italiani*. Bologna, Il Mulino, pp. 81-82.
- HERVIEN LEGER, Daniele, 1992. *La religione degli Europei*. Torino, Fondazione Agnelli, pp. 61ss.
- LILLO, Pasquale, 1996. "Dal regionalismo al federalismo: nuove frontiere per il diritto ecclesiastico italiano?". In: *Archivio giuridico Filippo Serafini*, n. 4, pp. 577ss.
- LILLO, Pasquale, 2006. *Diritti fondamentali e libertà della persona*. Torino, Giappichelli, p. 19.
- MARZUOLI, Carlo, 2002. "Istruzione e Stato sussidiario". In: *Diritto Pubblico*, n. 1, pp. 125-126.
- MARZUOLI, Carlo, 2005. "L'istituto scolastico fra conservazione e innovazione". In: BOMBARDELLI, Marco - COSULICH, Matteo, (a cura di), 2005. *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*. Padova, Cedam, pp. 70-71.
- MASSA, Riccardo - MOTTANA, Paolo - RIVA, Maria Grazia, 1992. *La dispersione scolastica negli istituti professionali, un'indagine qualitativa*. Milano, FrancoAngeli, pp. 160.
- MAZZOLA, Roberto, 2005. *La convivenza delle regole. Diritto, sicurezza e organizzazioni religiose*. Milano, p. 197-199; 202.
- MCLEOD, Hugh - USTORF, Werner, 2003. *The decline of Christendom in Western Europe, 1750-2000*. Cambridge, University Press, pp. 234.

- MINOIS, Georges, 2000 [1998]. *Storia dell'ateismo*. Roma, Editori Riuniti, pp. 576-601.
- MUSSELLI, Luciano - TOZZI, Valerio, 2000. *Manuale di diritto ecclesiastico. La disciplina giuridica del fenomeno religioso*. Roma-Bari, Laterza, pp. 64.
- NORRIS, Pippa - INGLEHART, Ronald, 2007. *Sacro e secolare. Religione e politica nel mondo globalizzato*. Bologna, Il Mulino, pp. 299.
- OVERMEYER, Daniel, 2003. *Religion in China Today*. Cambridge University Press, 2003, pp. 237.
- PARISI, Marco, 2008b. "L'autonomia dell'istruzione tra intervento pubblico ed iniziativa privata. Tendenze ed esiti delle recenti dinamiche legislative e giurisprudenziali". In: *Quaderni di diritto politico ecclesiastico*, 3, pp. 843-844.
- PARRI, Rosaria, 2006. *Insegnare la vita pubblica*. Roma, Armando, pp. 13-14.
- PIZZETTI, Franco, 1996. "L'ordinamento costituzionale per valori". In: BERTOLINO, Rinaldo - GHERRO, Sandro - LO CASTRO, Gaetano (a cura di), *Diritto per valori e ordinamento costituzionale della Chiesa*. Torino, Giappichelli, pp. 23ss.
- POGGI, Annamaria, 2000. "Autonomia delle istituzioni scolastiche e multiculturalismo". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3 aprile 2000, Bologna, Mulino, pp. 180-189.
- RICCA, Mario, 2008. *Dike meticcias. Rotte di diritto interculturale*. Soveria Mannelli, Rubbettino, pp. 129-146.
- RINALDI, Pio, 2004. "La scuola come autonomia funzionale". In: *Diritto Pubblico*, n. 1, pp. 90-91.
- ROY, Oliver, 2009. *La santa ignoranza. Religioni senza cultura*. Milano, Feltrinelli, p. 30.
- RUSCONI, Gian Enrico, 2006. *Laicità ed etica pubblica*. In: BONIOLO, Giovanni (a cura di), *Laicità. Una geografia delle nostre radici*. Torino, Einaudi, p. 50.
- SANDULLI, Aldo, 2003. *Il sistema nazionale di istruzione*. Bologna, Il Mulino, pp. 163.
- TILLARD, Jean Marie Roger, 2000 [1997]. *Siamo gli ultimi cristiani?*. Brescia, Queriniana, pp. 32-33; 64.
- TOZZI, Valerio, 2005. "Riforme costituzionali e superamento degli accordi con le confessioni religiose". In: *Quaderno diritto politiche ecclesiastiche*, 1, pp. 245ss.
- TOZZI, Valerio, 2007a. "C'è una politica ecclesiastica dei governi. E la dottrina?". In: PICOZZA Paolo - RIVETTI, Giuseppe (a cura di), 2007. *Religione, cultura e diritto tra globale e locale*. Milano, Giuffrè, pp. 171.
- TOZZI, Valerio, 2007b. "Il diritto civile di libertà religiosa e l'immigrazione". In: TOZZI, Valerio - PARISI, Marco, 2007. *Immigrazione e soluzioni legislative in Italia e Spagna. Istanze autonomistiche, società multiculturali, diritti civili e di cittadinanza*. Campobasso, AGR, p. 37ss.
- TROMBETTA, Pino Luca, 2004. *Il bricolage religioso. Sincretismo e nuova religiosità*. Bari, Dedalo, pp. 162.
- VAGLIO, Giovanni, 1996. "Pluralismo delle minoranze e pluralismo radiotelevisivo". In: BIN Roberto - PINELLI, Cesare, (a cura di), 1996. *I soggetti del pluralismo nella giurisprudenza costituzionale*. Torino, Giappichelli, pp. 343ss.
- VARNIER, Giovanni Battista, 2006a. "Individuo, religione, società: dalla nazione alla prospettiva europea". In: BOLGIANI, Franco - MARGIOTTA BROGLIO, Francesco - MAZZOLA, Roberto (a cura di), 2006. *Chiese cristiane, pluralismo religioso e democrazia liberale in Europa*. Bologna, Il Mulino, pp. 88-89.

- VARNIER, Giovanni Battista, 2008. "Libertà, sicurezza e dialogo culturale come coordinate del rapporto tra islam e occidente". In: VARNIER, Giovanni Battista, (a cura di), 2008. *La coesistenza religiosa: nuova sfida per lo Stato laico*. Soveria Mannelli, Rubettino, p. 45.
- VECCHIO CAIRONE, Ivana, 1989. "Diritto negoziale con i culti e sistema costituzionale di integrazione pluralistica". In: *Studi in memoria di Mario Petroncelli*, (a cura di), Istituto di diritto Ecclesiastico e canonico dell'Università di Napoli, p. 880.
- VITALI, Enrico (a cura di), 2005. *Problematiche attuali del diritto di libertà religiosa*. Milano, CUEM, pp. 53-56.
- ZUCKERMAN Phil, 2007. "Atheism: Contemporary Numbers and Patterns". In: MARTIN, Michael, 2007. *The Cambridge Companion to Atheism*. New York, Cambridge University Press, pp. 47-65.
- ZUCKERMAN, Phil, 2008. *Society without God. What the Least religious Nations Can Tell Us about Contentment*, New York - London, New York University Press, p. 12-24.

4.c Bibliografia

Bibliografia di inquadramento relativa alla produzione ed alla riflessione inerente all'educazione e laicità scolastica

- BARBERA, Augusto, 2007. "Il cammino della laicità". In: CANESTRARI, Stefano, (a cura di), *Laicità e diritto*, Bonomia University Press, p. 89.
- CARDIA, Carlo, 2009a. "Laicità dello Stato, appartenenze religiose e ordinamento giuridico: prospettiva secolare". In: TALAMANCA, Anna – VENTURA, Marco, (a cura di), 2009, *Scritti in onore di Giovanni Barberini*, Torino, Giappichelli, pp. 128-129.
- CARDIA, Carlo, 2011. "Evoluzione sociale, ateismo, libertà religiosa". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2011, Bologna, Mulino, pp. 213-225.
- CIMBALO, Giovanni, 2007. "Laicità come strumento di educazione alla convivenza". In: CANESTRARI, Stefano, (a cura di), 2007. *Laicità e diritto*. Bologna, p. 297.
- CONSORTI, Pierluigi, 2009. "Dialogare laicamente fra culture e religioni". In: TACELLI, Maria Luisa - TURCHI, Vincenzo, (a cura di), 2009. "Studi in onore di Piero Pellegrino. Dialogare laicamente fra culture e religioni". In: *Scritti di diritto canonico ed ecclesiastico*. Napoli, pp. 378-380.
- DELLA MORTE, Michele, 2007. "Scuola, laicità ed uguaglianza: uno sguardo al sistema francese". In: TOZZI, Valerio - PARISI, Marco, (a cura di), 2007. *Immigrazione e soluzioni legislative in Italia e Spagna. Istanze autonomistiche, società multiculturali, diritti civili e di cittadinanza*. Vol. 1. Campobasso, Arti Grafiche, p. 211.
- DOMIANELLO, Sara, 1999. *Sulla laicità nella Costituzione*. Milano, Giuffrè, pp. 34-35.
- DOMIANELLO, Sara, 2007. "Le garanzie della laicità civile e della libertà religiosa nella tensione fra globalismo e federalismo". In: *Esperienze*, maggio 2007. Bologna, Bonomia University Press, pp. 350-385.
- PARISI, Marco, 2008c. *Istruzione laica e confessionale nello Stato delle autonomie*. Napoli, Ed. Scientifiche italiane, pp. 109ss.
- RODOTÀ, Stefano, 2009. *Perché laico*. Roma-Bari, Laterza, p. 64.

SPADARO, Antonio, 2008. "Laicità e confessioni religiose: dalle etiche collettive, laiche e religiose, alla meta-etica pubblica costituzionale". In: *Annuario 2007. Problemi pratici della laicità agli inizi del secolo XXI*, Padova, pp. 163-165.

5. Educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose nei manuali scolastici

Bibliografia generale, primaria e secondaria di inquadramento relativa all'analisi dei manuali scolastici inerente all'educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose

5.a Manuali scolastici

Bibliografia relativa ai manuali di religione cattolica

BOCCHINI, Sergio, 2004a. *Religione e Religioni*. [Moduli per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola superiore]. Vol. unico. Bologna, EDB, pp. 416.

BOCCHINI, Sergio, 2004b. *Religione e Religioni*. [Moduli per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola superiore, Guida per l'insegnante]. Bologna, EDB, pp. 96.

BOCCHINI, Sergio, 2004c. *Schede bibliche*. Bologna, EDB, pp. 176.

BOCCHINI, Sergio, 2007a. *70 Schede Telematiche, per l'insegnamento della Religione nella scuola superiore, biennio*. EDB scuola, Bologna, pp. 128

BOCCHINI, Sergio, 2007b. *105 schede tematiche per l'insegnamento della Religione nella scuola superiore, Triennio*. Bologna, EDB, pp. 176.

BOCCHINI, Sergio, 2007c. *70 e 105 schede tematiche per l'insegnamento della religione nella scuola superiore*. [Guida per l'insegnante]. Vol. unico. Bologna, EDB, pp. 40.

BOCCHINI, Sergio, 2008a. *Religione e Religioni, nuovo*. [Moduli per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola superiore]. Vol. unico. Bologna, EDB, pp. 432.

BOCCHINI, Sergio, 2008b. *Religione e Religioni, nuovo. Moduli per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola superiore*. [Guida per l'insegnante]. Vol. unico. Bologna, EDB, pp. 110.

BOCCHINI, Sergio, 2011a. *Religione e Religioni, nuovo. Moduli per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola superiore*. Vol. unico, Bologna, EDB, pp. 287.

BOCCHINI, Sergio, 2011b. *Religione e Religioni, nuovo. Moduli per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola superiore, Guida per l'insegnante*. Vol. unico. Bologna, EDB, pp. 80.

BOCCHINI, Sergio, 2012a. *Le Religioni presentate ai miei alunni. Per un'educazione al dialogo interreligioso, testo per l'insegnamento della religione nella scuola superiore*. Bologna, EDB scuola, pp. 224.

BOCCHINI, Sergio, 2012b. *Le Religioni presentate ai miei alunni, Per un'educazione al dialogo interreligioso, testo per l'insegnamento della religione nella scuola superiore*. [Guida dell'insegnante]. Bologna, EDB, pp. 104.

CONTADINI, Michele - MARCUCCINI, Alessandra - CARDINALI, Anna Paola, 2005a. *Nuovi Confronti*, Torino. Vol. 1. EDC, Eurelle, pp. 228.

CONTADINI, Michele - MARCUCCINI, Alessandra - CARDINALI, Anna Paola, 2005b. *Nuovi Confronti*. Vol. 2. Torino, EDC, Eurelle, pp. 490.

CONTADINI, Michele, 2008a. *Itinerari di IRC*. Vol. unico. Torino, Elledici, Il Capitello, pp. 404.

- CONTADINI, Michele, 2008b. *Itinerari di IRC*. [Dossier]. Torino, Elledici, Il Capitello, pp. 96.
- CONTADINI, Michele, 2008c. *Itinerari di IRC*. [Guida per l'insegnante]. Torino, Elledici, Il Capitello, pp. 79.
- CONTADINI, Michele, 2012a. *Itinerari 2.0*. Torino, Elledici, Il Capitello, pp. 321.
- CONTADINI, Michele, 2012b. *Itinerari 2.0*. [Guida aree tematiche 1-2-3]. Torino, Elledici, Il Capitello, pp. 111.
- CONTADINI, Michele, 2012c. *Itinerari, 2.0*. [Percorso di IRC strutturato in 54 lezioni per il biennio della scuola secondaria di secondo grado]. Torino, Elledici, Il Capitello, pp. 153.
- FAMÀ, Antonello, 2003. *Talenti, schede telematiche per il triennio IRC della scuola superiore*. Novara, Marietti, pp. 128.
- FAMÀ, Antonello, 2007a. *Uomini e profeti. Corso di religione cattolica per la secondaria di secondo grado, edizione azzurra*. Vol. unico. Novara, Marietti, pp. 576.
- FAMÀ, Antonello, 2007b. *Uomini e profeti. Corso di religione cattolica per il triennio della scuola di secondo grado, nuova edizione*. Novara, Marietti, pp. 360.
- FILORAMO, Giovanni - MASSENZIO, Marcello - RAVERI, Massimo - SCARPI, Paolo, 1998. *Manuale di storia delle religioni*. Laterza, Roma-Bari, pp. 594.
- LEVER, Franco - MAURIZIO, Lucillo - TRENTI, Zelindo, 2004. *Cultura e Religione oggi, corso di religione cattolica per il biennio*. Torino, SEI, pp. 57; 310.
- MANGANOTTI, Renato, 2007. *Alle fonti della gioia. Per la scoperta delle radici cristiane*. Brescia, La Scuola, pp. 79.
- MANGANOTTI, Renato, 2009. *Emmaus, corso di religione cattolica*. [Volume unico per la scuola secondaria di primo grado]. Brescia, La scuola, pp. 312.
- MARINONI, Gianmario - CASSINOTTI, Claudio, 2003. *Andare oltre, corso di religione cattolica*. [Moduli per il triennio]. Torino, Marietti, pp. 325.
- MARINONI, Gianmario - CASSINOTTI, Claudio, 2007a. *La domanda dell'uomo*. Vol. unico. Novara, Marietti De Agostini, pp. 608.
- MARINONI, Gianmario - CASSINOTTI, Claudio, 2007b. *La domanda dell'uomo*. Vol. unico. Novara, Marietti, De Agostini, edizione azzurra, pp. 497.
- MARINONI, Gianmario - CASSINOTTI, Claudio, 2007c. *La domanda dell'uomo*. Novara, Marietti De Agostini, pp. 368.
- MARINONI, Gianmario - CASSINOTTI, Claudio, 2007d. *La Domanda dell'uomo*. [Guida per l'insegnante con schede di verifica]. Nuova edizione. Novara, Marietti, pp. 127.
- MARINONI, Gianmario - CASSINOTTI, Claudio, 2007e. *La Domanda dell'uomo*. [Guida allo studente]. Nuova edizione. Novara, Marietti, pp.127.
- MARCHIONI, Giovanni, 2008. *Ricercatori di tracce*. Torino, Elle Di Ci, Il Capitello, pp. 336.
- PAJER, Flavio - FILORAMO, Giovanni, 2010a. *Tante religioni un solo mondo, Pluralismo e convivenza*. Torino, SEI, pp. 215
- PAJER, Flavio - FILORAMO, Giovanni, 2010b. *Tante religioni un solo mondo. Pluralismo e convivenza*. [Materiale per il docente]. Torino, SEI, pp. 116.
- PALAZZO, Mario - BERGESE, Margherita, 2010a. *Clio Explorer, corso di storia per il biennio. Dalla Preistoria alla Repubblica Romana*. Vol. 1. Brescia, La Scuola, pp. 264.

- PALAZZO, Mario - BERGESE, Margherita, 2010b. *Clio Explorer, corso di storia per il biennio. Dalla Crisi della Repubblica Romana al X secolo*. Vol. 2. Brescia, La Scuola, pp. 264.
- PASQUALI, Simonetta - PANIZZOLI, Alessandro, 2007. *Terzo millennio cristiano*. [Corso di religione cattolica per la scuola secondaria di secondo grado]. Vol. unico. Brescia, La Scuola, pp. 480.
- PASQUALI, Simonetta - PANIZZOLI, Alessandro, 2009a. *Terzo millennio cristiano*. [Corso di religione cattolica per la scuola superiore, nuova edizione]. Vol. 1. Brescia, La Scuola, pp. 384.
- PASQUALI, Simonetta - PANIZZOLI, Alessandro, 2009b. *Terzo millennio cristiano*. [Corso di religione cattolica per la scuola superiore]. Vol. 2. Brescia, La Scuola, pp. 384.
- SALANI, Massimo, 2000. *A tavola con le religioni*. Bologna, EDB, pp. 297.
- SALANI, Massimo, 2005a. *Il maestro di tavola*. [Moduli interdisciplinari di religione per gli istituti alberghieri e turistici]. Bologna, EDB, pp. 195.
- SALANI, Massimo, 2005b. *Il maestro di tavola*. [Moduli interdisciplinari di religione per gli istituti alberghieri e turistici. Guida per l'insegnante]. Bologna, EDB, p. 40.
- SALANI, MASSIMO, 2007. *A tavola con le religioni*. Bologna, EDB, pp. 245-246.
- SOLINAS, Luigi, 2007. *Tutti i colori della vita* [Nuova Edizione]. Torino, SEI, pp. 566.
- SOLINAS, Luigi, 2012a. *Tutti i colori della vita*. Torino, SEI, pp. 374.
- SOLINAS, Luigi, 2012b. *Tutti i colori della vita*. [Materiali per il docente]. Torino, SEI, pp. 187.

Bibliografia relativa ai manuali di storia

- BOLOCAN, Biagio - CASTAGNINO, Nadia, 2009. *Le basi della storia. Il Novecento e la società contemporanea*. Vol. 3. Milano, Mondadori, pp. 335.
- BOLOCAN, Biagio - CASTAGNINO, Nadia, 2012. *Capire la storia, La società industriale tra Settecento e Ottocento*. Vol. 2. Milano, Mondadori, pp. 359.
- BOLOCAN, Biagio - DE VECCHI, Giorgio - GIOVANNETTI, Giorgio, 2010a. *Le basi della storia antica, Vicino Oriente, Grecia, Roma Repubblicana*. Vol. 1. Milano, Mondadori edizione rossa, pp. 264.
- BOLOCAN, Biagio - DE VECCHI, Giorgio - GIOVANNETTI, Giorgio, 2010b. *Le basi della storia antica, Roma imperiale, il Tardo Antico, l'Europa carolingia*. Vol. 2. Milano, Mondadori, ed. rossa, pp. 214.
- BOLOCAN, Biagio, 2010c. *Tutto è storia, il novecento*. Milano - Torino, Pearson, pp. 347.
- BRANCATI, Antonio - PAGLIARANI, Trebi, 2010a. *Voci della storia, dalla preistoria all'età di Cesare*. Vol. 1. Milano, La Nuova Italia, pp. 230.
- BRANCATI, Antonio - PAGLIARANI, Trebi, 2010b. *Voci della storia. Dall'età di Augusto all'Impero carolingio, corso di storia per il biennio*. Firenze, La Nuova Italia, Vol. 2, pp. 206.
- BRANCATI, Antonio - PAGLIARANI, Trebi, 2012a. *Voci della storia e dell'attualità. Dal Mille alla metà del Seicento*. Vol. 1. Milano, La Nuova Italia, pp. 490.
- BRANCATI, Antonio - PAGLIARANI, Trebi, 2012b. *Voci della storia e dell'attualità, dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*. Vol. 2. Milano, La Nuova Italia, pp. 532.

- BRANCATI, Antonio - PAGLIARANI, Trebi, 2012c. *Voci della storia e dell'attualità, L'età contemporanea*. Vol. 3. Milano, La Nuova Italia, pp. 610.
- DE VECCHI, Giorgio - GIOVANNETTI, Giorgio - ZANETTE, Emilio, 2007. *Guarda che storia, il Novecento e il mondo attuale*. Vol. 3. Milano, Mondadori, pp. 288.
- FOSSATI, Marco - LUPPI, Giorgio - ZANETTE Emilio, 2006. *Passato e presente, dal Medioevo alla nascita dell'Europa moderna*. Vol. 1. Milano, Mondadori, pp. 504.
- GENTILE, Gianni - RONGA, Luigi, 2005a. *Lo specchio della storia, Le età preindustriali*. Vol. 1. Brescia, La scuola, pp. 352.
- GENTILE, Gianni - RONGA, Luigi, 2005b. *Lo specchio della storia, Dall'età delle Rivoluzioni alla grande Guerra*. Vol. 2. Brescia, La Scuola, pp. 352.
- GENTILE, Gianni - RONGA, Luigi, 2005c. *Lo specchio della storia. Dall'età dei Totalitarismi ai giorni nostri*. Vol. 3. Brescia, La Scuola, pp. 320.
- GENTILE, Gianni - RONGA Luigi, 2005d. *Lo specchio della storia*. [Guida per l'insegnante]. Brescia, La Scuola, pp. 96.
- HEILER, Friedrich - GOLDAMMER, Kurt - GÜNTER, Lanczkowski - NEUMANN, Käthe, 1976. *Storia delle religioni*. Vol. 1, Firenze, Sansoni, p. 330.
- LEONE, Alba Rosa, 2011a. *Popoli e culture. Dalla preistoria alla nascita di Roma*. Vol. 1. Milano, Sansoni, pp. 311.
- LEONE, Alba Rosa, 2011b. *Popoli e Culture*. Vol. 2. Milano, Sansoni, pp. 315.
- SCARPAIO, Claudia, 2012a. *Pagine di storia. Dal secolo XI al secolo IX*. [Corso di storia per le classi terze e quarte]. Vol. 1. Torino, Il Capitello, pp. 477.
- SCARPARO, Claudia, 2012b. *Pagine di storia. Dal secolo XX ai giorni nostri*. [Corso di storia per la classe quinta]. Vol. 2. Torino, Il Capitello, pp. 440.

Bibliografia relativa ai manuali di italiano, educazione civica, cittadinanza e costituzione

- BALDI, Guido - GIUSTO, Silvia - RAMETTI, Mario - ZACCARIA, Giuseppe, 2006a. *La Letteratura, Dalle origini all'età comunale*. Vol. 1. Milano, Paravia Mondadori, pp. 629.
- BALDI, Guido - GIUSSO Silvia - RAZZETTI, Mario - ZACCARIA, Giuseppe, 2006b. *Guida alla scrittura*. Varese, Paravia, pp. 78.
- BASSINI, Diana - GHEDINI, Milla, 2011a. *Il Campiello per la riforma. Antologia per il primo biennio. Testo Narrativo*. Vol. A. Brescia, La scuola, p. 703.
- BASSINI, Diana - GHEDINI, Milla, 2011b. *Il Campiello per la riforma. Antologia per il primo biennio, Testo Poetico, teatro*. Vol. B. Brescia, La Scuola, pp. 416.
- BASSINI, Diana - GHEDINI, Milla, 2011c. *Il piacere della lettura, Il Campiello per la riforma. Antologia per il primo biennio*. Vol. 2. Brescia, La Scuola, pp. 223.
- BELLINI, Giovanna - GARGANO, Trifone - MAZZONI, Giovanni, 2012a. *Costellazioni, manuale di letteratura, dal Medioevo al Seicento*. Vol. 1. Bari, Laterza, pp. 564.
- BELLINI, Giovanna - GARGANO, Trifone - MAZZONI, Giovanni, 2012b. *Costellazioni, strumenti, linguaggi, competenze*. Bari, Laterza, pp. 323.
- CATALDI, Pietro - ANGIOLONI, Elena - PANICHI, Sara, 2012a. *La letteratura e i saperi. Dalle origini al Rinascimento*. Vol. 1. Palermo, pp. 710.

- CATALDI, Pietro - ANGIOLONI, Elena - PANICHI, Sara, 2012b. *La letteratura e i saperi, Studiare con successo, laboratori interattivi*. Palermo, Palumbo, pp. 263.
- CIOCCA, Daniela - FERRI, Tina, 2003a. *Nuove Prospettive letterarie*. Vol. A. Milano, Mondadori, pp. 461.
- CIOCCA, Daniela - FERRI, Tina, 2003b. *Nuove Prospettive letterarie*. Vol. B. Milano, Mondadori, pp. 416.
- CIOCCA, Daniela - FERRI, Tina, 2003c. *Nuove Prospettive letterarie*. Vol. C. Milano, Mondadori, pp. 144.
- D'ESCALAPIO, Vincenza - PEVIANI, Marcella - AVETA, Achille, 2011a. *Pagine nostre, Prosa, Antologia italiana per il nuovo biennio per la scuola secondaria superiore*. Vol. A. Napoli, Loffredo, pp. 703.
- D'ESCALAPIO, Vincenza - PEVIANI, Marcella - AVETA, Achille, 2011b. *Pagine nostre, Poesia teatro, Antologia italiana per il nuovo biennio per la scuola secondaria superiore*. Vol. B. Napoli, Loffredo, pp. 605.
- DI SACCO, Paolo, 2008a. *Mappe di letteratura. Il Settecento e l'Ottocento*. Vol. 1. Milano, Mondadori, pp. 975.
- DI SACCO, Paolo, 2008b. *Mappe di letteratura, Il Novecento*. Vol. 2. Milano, Mondadori, pp. 1000.
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ Gabriella, 2007. *Letteratura Modulare. Il Settecento e L'Ottocento*. [Strumenti per l'insegnante]. Vol. 1. Milano, La Nuova Italia, pp. 200.
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ, Gabriella, 2008a. *Letteratura Modulare 1 Il Settecento e L'Ottocento*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 760.
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ, Gabriella, 2008b. *Letteratura Modulare 2 Il Novecento*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 880.
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ, Gabriella, 2008c. *Letteratura Modulare*. [Guida allo studio e all'esame di Stato]. Firenze, La Nuova Italia, pp. 250.
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ, Gabriella, 2009a. *Letteratura Modulare. Dalle origini al Seicento*. [Edizione verde]. Milano, La Nuova Italia, pp. 619 .
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ, Gabriella, 2009b. *Letteratura Modulare*. [Guida allo studio, alla scrittura e all'esame di qualifica]. Milano, La Nuova Italia, pp. 194.
- SAMBUGAR, Marta - SALÀ, Gabriella, 2009c. *Letteratura Modulare*. [Guida allo studio alla scrittura e all'esame di qualifica]. Milano, La Nuova Italia, pp. 192.
- TROMBINO, Mario - MAROTTI, Nicoletta, 2009. *XXI Secolo, elementi di cittadinanza e Costituzione*. [Per la scuola secondaria di secondo grado]. Torino, Il Capitello, pp. 288.
- TROMBINO, Mario, 2009. *Leggere la Costituzione, Elementi di cittadinanza e Costituzione*. [Per il triennio]. Torino, Il Capitello, pp. 108.

Bibliografia relativa ai manuali di geografia

- CORRADI, Guido - MORAZZONI, Monica, 2012a. *Geoturismo, corso di geografia turistica*. Vol. 1. Milano, Markes, pp. 295.
- CORRADI, Guido - MORAZZONI, Monica, 2012b. *Geoturismo 2, corso di geografia turistica*. Milano, Markes, pp. 327.

- FLORIO, Antonietta, 2001a. *Percorrere e conoscere l'Italia*. Milano, Ulrico Hoepli, pp. 261.
- FLORIO, Antonietta, 2002b. *Percorrere e conoscere l'Europa*. Milano, Ulrico Hoepli, pp. 205.
- FLORIO, Antonietta, 2003. *Percorrere e conoscere i Paesi Extraeuropei*. Milano, Ulrico Hoepli, pp. 232.

Bibliografia relativa ai manuali di diritto ed economia

- AIME, Carlo - DI OTTIGLIO, Carlo, 2004a. *Diritto economia e realtà*. Vol. 1. Tramontana, pp. 240.
- AIME, Carlo - DI OTTIGLIO, Carlo, 2004b. *Diritto economia e realtà*. Milano, Tramontana, edizione mista, pp. 224.
- AIME, Carlo - PASTORINO, Maria Grazia, 2009. *Il nuovo 101 lezioni di diritto ed economia*. Milano, Tramontana, pp. 480.
- BOBBIO, Luigi - GLIOZZI, Ettore - LENTI, Leonardo, 2011. *Introduzione al diritto e diritto civile*. Milano, Mondadori, pp. 479.
- BOBBIO, Luigi - GLIOZZI, Ettore - LENTI, Leonardo, 2012. *Diritto Commerciale*. Milano, Mondadori, pp. 459.
- CROCETTI, Simone, 2012. *Società e cittadini oggi. Corso di diritto ed economia politica per il secondo biennio degli Istituti professionali servizi commerciali*. Milano, Tramontana. Vol. 1. pp. 413.
- MORGAGNI, Luigi - PENNATI, Tullio, 2011. *Leggi, Mercati e Cittadini*. [Diritto ed economia per il primo biennio]. Milano, Ulrico Hoepli, pp. 470.

Bibliografia relativa ai manuali di scienze dell'alimentazione

- MACHADO, Amparo, 2009. *Bioenergetica e equilibrio alimentare*. [Moduli 1-4]. Milano, Mondadori, pp. 371.
- MACHADO, Amparo, 2010. *Sicurezza alimentare e dietetica*. [Moduli 1-4]. Milano, Mondadori, pp. 418.
- MACHADO, Amparo, 2011a. *Scienza degli alimenti*. Vol. 1. Milano, Mondadori, pp. 228.
- MACHADO, Amparo, 2011b. *Scienza degli alimenti*. Vol. 2. Milano, Mondadori, pp. 408.
- MACHADO, Amparo, 2012a. *Scienza e cultura dell'alimentazione*. Milano, Mondadori, pp. 348.
- MACHADO, Amparo, 2012b. *Scienza e cultura dell'alimentazione, quaderno delle competenze*. Milano, Mondadori, pp. 210.

6. Bibliografia ulteriore di inquadramento

Bibliografia ulteriore di inquadramento primaria e secondaria inerente all'educazione, diversità religiosa e convinzioni non religiose

6. a Bibliografia primaria

- AIME, Oreste - OPERTI, Mario, 1999. *Religione e religioni. Guida alla studio del fenomeno religioso*. Milano, San Paolo, pp. 326.

- ALBERICH, Emilio, 1997. "L'insegnamento della religione tra laicità e confessionalità. Nuove istanze e prospettive". In: *Pedagogia e vita*, n. 2, pp. 25-42.
- ALBERICH, Emilio, 2001a. "Nuove prospettive per la religione nella scuola". In: LA PORTA Raffaele, 2001. *Educare al senso della vita nella scuola di stato*. Milano, La Nuova Italia, pp. 85-86.
- ALBERICH, Emilio, 2001b. "La religione nella scuola. una realtà in movimento". In: *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 239-252.
- ALLIEVI, Stefano, 2009. "Il caso islamico: percezione omogenea, pluralismo interno". In: NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009, pp. 92-97.
- APPLE, Michael, 1986. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York, Routledge, pp. 259.
- ASTORRI, Romeo, 2001. "La qualificazione professionale degli insegnanti di religione cattolica tra riforma della scuola e riforma dell'Università". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2001, Bologna, Mulino, pp. 127-139.
- BISSOLI, Cesare, 1996. "L'IRC nell'educazione religiosa". In: MALIZIA, Guglielmo, TRENTI Zelindo, (a cura di), 1996, pp. 271-283.
- BRESCIANI Carlo, 2000. "Introduzione". In: *Fondamenti antropologici dell'insegnamento della religione cattolica*. Brescia, La Scuola, p. 5.
- CANTA, Carmelina Chiara, 2002. "L'insegnamento della religione. Trasformazioni e scenari di una società multi religiosa". In: *Per una nuova Paideia, Quaderni della Fondazione E. Balducci*, pp. 73-106.
- CANTA, Carmelina Chiara, 2006. "Fare scuola in epoca di pluralismo religioso". In: COLOMBO MADDALENA - GIOVANNINI, Graziella - LEANDRI, PAOLO, (a cura di), 2006. *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*. Milano, Guerini Scientifica, pp. 217-238.
- CANTA, Carmelina Chiara - PEPE, Mario, (a cura di), 2007. "Un laboratorio per il dialogo interreligioso: scenari e prospettive". In: *Abitare il dialogo. Società e culture dell'amicizia nel Mediterraneo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 149-172.
- CARDIA, Carlo, 1973. *Ateismo e libertà religiosa nell'ordinamento giuridico, nella scuola, nell'informazione, dall'Unità ai giorni nostri*. Bari, De Donato, p. 89.
- CEI, 2006. Servizio nazionale per l'insegnamento della religione cattolica, 2006. *Irc: il nuovo profilo* [Cap. IX: "lettura scolastica e interdisciplinare"]. Brescia, La Scuola, pp. 215-227.
- CEM, 2011. "Carta di Brescia". In: SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2011. *Perché le religioni a scuola*. Bologna, EMI, pp. 169-171.
- CICATELLI, Sergio, 2004. "L'Irc tra disciplinari età e interdisciplinarietà". In: *Religione e Scuola, 2003-2004*, 1, pp. 31-40.
- CIMBALO, Giovanni, 2004. "Scuola pubblica e tradizione religiosa: il Concordato tradito". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1, aprile 2004, pp. 143-164.
- CIPRIANI, Roberto - GENRE Ermanno - PAJER, Flavio - PRENNA, Lino, 2003. "Società multi-culturale, scuola italiana e cultura religiosa". In: *Religione e Scuola*. 2003, 1, pp. 93-95.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1974. *La Religion dans les manuels scolaires d'histoire en Europe*. [Actes du Symposium organise a Louvain du 18 au 23 septembre 1972 par le Saint-Siege sous les auspices du Conseil de la Cooperation culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg].
- DAL CORSO, Marco - DAMINI, Marialuisa, 2011a. *Insegnare le religioni. In classe con il Cooperative Learning*. Bologna, EMI, p. 18.

- DAMIANO, Elio, 1996. "Una disciplina a due vie: l'IRC nella condizione scolastica". In: MALIZIA Guglielmo - TRENTI, Zelindo, (a cura di), 1996. *Una disciplina al bivio*. Torino, SEI, pp. 172-187.
- DE VITA, Roberto - BERTI, Fabio, (a cura di), 2002. *Dialogo senza paure. Scuola e servizi sociali in una società multiculturale e multi religiosa*. Milano, FrancoAngeli, pp. 432.
- DEBRAY, Régis, 2002. "L'insegnamento del fatto religioso in Francia. Per una laicità d'intelligenza". In: *Il regno-documenti*, n. 15, pp. 514-520.
- FEDELI, Carlo, 1992. "Matrici e sistema disciplinare dell'Irc. Dai programmi alle loro fonti scientifiche". In: *Religione e scuola*, n. 2, 1992-93, pp. 28-32.
- GIORDA, Mariachiara, 2009. "La storia delle religioni nella scuola italiana. quattro sperimentazioni negli istituti superiori. Pluralismi e religioni: uno scenario inedito?". In: *Storicamente*, 5, 2009.
- GIORDA, Mariachiara. 2011. "Studiare, insegnare, divulgare le religioni". In: *Perché le religioni a scuola?*. Bologna, Emi, pp. 154.
- GIORDA, Mariachiara, 2012. "Les faits religieux dans les manuels d'histoire en Italie". [Intervento al convegno: "École et enseignement des faits religieux en Europe". Parigi, 20-22 settembre 2012, Istituto europeo di scienze delle religioni].
- GUALTIERO, Lidia, (a cura di), 2010. *C'è manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*. Viterbo, Sette Città, pp. 12; 48-53; 93-95; 102-130.
- GUARRACINO, Scipione, 2010. "I manuali di storia giudicati". In: AA.VV., 2010. *Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*. Viterbo, Sette Città, pp. 7-11.
- IBANEZ, Varas - GONZÁLEZ, Alejandro, 2005. *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia: insegnamento, culto e simbologia religiosa nelle scuole pubbliche*. Bologna, Clueb, pp. 293.
- LINO, Prenna, (a cura di), 1997. *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta*. Roma, Ave, pp. 17-41.
- MALIZIA, Guglielmo - TRENTI, Zelindo, (a cura di), 1991. *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della Religione Cattolica nell'Italia degli anni '90*. Torino, SEI, pp. 326-327; 408.
- MARI, Giuseppe, 2009. "L'IRC come risorsa per una scuola attenta all'interdisciplinarietà". In: *Pedagogia e vita*, 2009, 3-4, pp. 93-110.
- MASSIMEO, Francesca - PORTOGHESE, Anna - SELVAGGI, Porzia, 1998. *L'insegnamento delle religioni oggi*. Puglia-Bari, Progredit, pp. 209.
- MASSIMEO, Francesca - PORTOGHESE, Anna - SELVAGGI, Porzia, 1999. *Laicità e religioni nella scuola del 2000*. Puglia-Bari, Irssae, pp. 183-212.
- MAZZOLA, Roberto, 2001. "Organizzazione non confessionale del sapere religioso in Italia". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2001, Bologna, Mulino, pp. 141-152.
- MIUR, 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli studenti stranieri*, ottobre 2007, p. 18.
- NASO, Paolo, 2011. "Religioni a scuola e modelli di laicità". In: *Perché le religioni a scuola?*. Bologna, Emi, 2011, pp. 45-52.
- NEGRI, Luigi - RAVAGLIOLI, Fabrizio - FEDELI, Carlo - PENATI, Giancarlo, 1991. "Insegnamento della religione e interdisciplinarietà". In: *Religione e Scuola*. 1991-92, n. 2, pp. 16-41.

- ONGINI, Vinicio, 2011. *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari, Laterza, pp. 167.
- Pagano, Nicola, 2006. *Per una storia delle religioni. un'alternativa laica all'ora di religione nella scuola pubblica*. Torino, Claudiana, pp. 203.
- PAGANO, Nicola, 2006. *Per una storia delle religioni. Un'alternativa laica all'ora di religione nella scuola pubblica*. Claudiana, Torino, pp. 203.
- PAJER, Flavio, 1998. "Voce Scuola in Religio". In: TRENTI, Zelindo - PAJER, Flavio - PRENNA, Lino - MORANTE, Giuseppe - GALLO, Luis, (a cura di), *Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*. Casale Monferrato AI, pp. 815.
- PAJER Flavio, 2000a. "L'insegnamento delle scienze religiose in Europa". In: *Religioni e società*, 15-2, pp. 3-126.
- PAJER, Flavio, 2000b. "Quale religione insegnare a scuola nell'Europa di domani?". In: AA.VV., *Cultura religione scuola*. FrancoAngeli, Milano, pp. 106-145.
- PAJER, Flavio, 2000c. "L'educazione religiosa in ambito scolastico". In: *Orientamenti pedagogici*, Anno XLVII - n. 3, maggio - giugno 2000, pp. 527-533.
- PAJER, Flavio, 2002b. "Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea". In: *Il regno-attualità*, n. 22/2002, pp. 774-788.
- PAJER, Flavio, 2011. "L'Educazione tra identità e diversità". In: *Pedagogia e Vita*, Annale 2011. Brescia, La Scuola, pp. 320.
- PAJER, Flavio, 2012. "Quale Dio tra i banchi di scuola?". In: *Il Gallo*, anno 37, n. 730, gennaio 2012, pp. 4-6.
- PARISI, Marco, 2008. "Insegnamento della religione cattolica nella società multiculturale e laicità dell'istruzione". In: *Il Diritto Ecclesiastico*, Vol. 119, 3/4, pp. 439-467.
- PORTOGHESE, Anna, 1999. *Laicità e religioni nella scuola del 2000*. Bari, Progedit, pp. 212.
- RENZO, Bonaiuti, 2003. "L'insegnamento religioso nella scuola tra confessionalità, multireligiosità, laicità". In: *Vivens homo*, 14, 1, 2003, pp. 95-124.
- RENZO, Bonaiuti, 2005. "L'insegnamento religioso nella riforma della scuola. Osservazioni didattiche e proposte in prospettiva". In: *Vivens homo*, 16, 1, 2005, pp. 109-139.
- RIZZA, Giovanni, 1993. "Nuovo Concordato, insegnamento della religione cattolica e Costituzione". In: *Diritto e società*, 1993, 1-2.
- SAGGIORO, Alessandro, 2011. "I Principi di Toledo". In: *Perché le religioni a scuola?*. Bologna, EMI, pp. 53-68.
- SALAZAR, Michele, 2000. "Insegnanti e insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza di fine millennio". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3 aprile 2000, Bologna, Mulino, pp. 749-789.
- SORAVIA, Giulio, 1999. "Una scuola per tutti". In: SIGILLINO, Innocenzo, (a cura di), *L'Islam nella scuola*. Milano, FrancoAngeli, p. 4 -59.
- SORGE, Bartolomeo, 2002. "Votare per il crocifisso". In: *Aggiornamenti sociali*, dicembre 2002, pp. 805-810.
- SORGE, Bartolomeo, 2003. "Il simbolo della croce". In: *Aggiornamenti sociali*, dicembre 2003, pp. 765-770.

- SPIEGEL, Egon, 2000. "L'ora delle alternative. Sull'essenzialità dell'insegnamento della religione e la pluralità dei suoi modelli nel futuro dell'Europa". In: DAMIANO, Lelio - MORANDI, Ruggero, (a cura di), 2000, pp. 146-188.
- STELLA, Franchella - MARTELLI, Stefano, 2009. "Peso o risorsa? I saperi della/sulla religione nella scuola e nell'Università". In: *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, 2009.
- TACCONI, Giuseppe, 2004. "Irc e apprendimento interreligioso". In: *Religione e Scuola*. Queriniana, Brescia, n. 3, pp. 3-8.
- TACCONI, Giuseppe, 2005. "Prospettiva interculturale e natura dell'Irc". In: *Religione e scuola*, n. 3, novembre-dicembre 2005, pp. 3-4.
- TACCONI, Giuseppe, 2006. "A proposito di un insegnamento della religione in un'ottica pluralista". In: *Religione e scuola*, n. 5, maggio-giugno 2006, pp. 3-4.
- TALAMANCA, Anna, 1999. "IRC: strascichi di temi tradizionali e centralità del dibattito sullo status degli insegnanti di religione". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3 dicembre 1999, Bologna, Mulino, pp. 669-709.
- TEIXEIRA, Faustino, 2007. "Il pluralismo religioso come nuovo paradigma per le religioni". In: *Concilium*, 2007, 1, p. 35.
- TIGANO, Marta, 2004. *L'assolutezza del diritto all'istruzione religiosa*. Milano, Giuffrè, pp. 174.
- TIGANO, Marta, 2005. "Il crocifisso nelle aule scolastiche e la croce del riparto di giurisdizione: interventi giurisprudenziali a confronto". In: *Rivista giuridica scuola*, 2005, pp. 631ss; *Quaderni*, 2006/3, p. 783.
- TOMBOLINI, Francesca, 2002. *L'insegnamento della religione cattolica nella prospettiva interculturale e del dialogo interreligioso per una scuola che cambia*. Roma, Pontificia Università Lateranense, pp. 137.
- TOSOLINI, Aluisi, 2011. "Il diritto a conoscere le religioni: comparare scolasticamente i fenomeni religiosi". In: *Perché le religioni a scuola?*. Bologna, EMI, p. 76.
- TRENTI, Zelindo, 1998. "Religio". In: *Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 815.

6. b Bibliografia secondaria

- ABBAGNANO, Nicola, 1971. "Dio". In *Dizionario di filosofia*. Torino, Utet, pp. 738.
- Accademia nazionale dei Lincei, 1986. *Il pluralismo confessionale nella attuazione della Costituzione*. Napoli, Jovene, pp. 131-132.
- ACCATTOLI, Luigi, 1997. *Quando il papa chiede perdono*. Milano, Mondadori, p. 76.
- AD, 1965. *Ad Gentes* divinitus. Decreto sull'attività missionaria della Chiesa. Concilio Vaticano II. 7 dicembre 1965, n. 11; 13.
- ALBERICH, Emilio, 2004. "Educazione scolastica e azione ecclesiale". In: TRENTI, Zelindo, (a cura di), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 397-405.
- ALIETTI, Mario - ROSSI, Germano, 2005. *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*. Torino, Centro Scientifico Editore, pp. 331.

- ALLIEVI, Stefano - DASSETTO, Felice, 1993. *Il ritorno dell'Islam*. Roma, Edizioni Lavoro, pp. 295.
- ALLIEVI, Stefano, 2009. "Immigrazione e pluralismo religioso". In: NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009, pp. 65-71.
- ALTBACH, Philip, 1991. "Textbooks: The International Dimension". In: *Apple Cristian Smith*, pp. 257.
- AMATI, Angelo, 2006. *L'albero cerca le sue radici*. Arezzo, Letizia, pp. 112.
- AMATO, Angelo, 1999, *Gesù è il Signore. Saggio di cristologia*. Bologna, EDB, pp. 17-28;
- AMATO, Maria - GRAZIANO, Paola - QUATTROCCHI, Enrico, 2010. *I Principi del diritto e dell'economia*. Milano, Ulrico Hoepli, pp. 342
- AMBROSINI, Maurizio, 1993. "Stranieri: dentro o fuori?". In: *Dimensioni nuove*, agosto-settembre 1993, p. 19.
- AMBROSIO, Gianni, 2002. "Il futuro del cristianesimo nell'odierno scenario culturale". In: ANGELINI, Giuseppe - VERGOTTINI, Marco, 2002. *Un invito alla teologia*. Milano, Glossa, pp. 33-58.
- APPLE, Michael - SMITH, Christian, 1991. *The politics of the textbook*. New York, Routledge, pp. 290.
- APPLE, Michael, 1993. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Londra, Routledge, pp. 271.
- AROUET, Jean Marle, 2000. "Preghiera al Dio di tutti gli esseri". In: BENAZZI, Natale, (a cura di), 2000. *Archivium. Testi dal primo secolo ad oggi*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 45-76.
- ASTORRI, Romeo, 2004. "Stato e Chiesa in Italia: dalla revisione concordataria alla seconda repubblica". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 36-56.
- AUERBACH, Erich, [1963] 2005. "*Sacrae scripturae sermo humilis*". In *Studi su Dante*. Feltrinelli, Milano, p. 167-175.
- AUTIERO, Antonio, 2001. "Teologia, scienze religiose, scienze delle religioni: appunti per aprire un dibattito". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2001, Bologna, Mulino, pp. 9-11.
- BABIN, Pierre, 1989. *La catechesi fiera della comunicazione*. Torino, Elledici, Leuman, p. 32.
- BACCELLI, Giuseppe, 2012. *Laboratorio di diritto civile*. Milano, Mondadori, pp. 252.
- BADER, Veit, 1999. "Religious Pluralism, Secularism or Priority for Democracy?". In: *Political Theory*, n. 27-1999, 5, pp. 597-633.
- BAINTON, Roland, 1974. *Lutero*. Torino, Einaudi, pp. 379.
- BALDUCCI, Ernesto, 1986. *L'uomo planetario*. Fiesole, Edizioni Cultura di Pace, pp. 115.
- BALDUCCI, Ernesto, 1994. "L'uomo religioso, nasce l'uomo planetario". In: *L'Uomo planetario*, Fiesole, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, pp. 165-167.
- BAMONTE, Francesco, 2003. *I danni dello spiritismo: l'azione occulta del maligno nelle presunte comunicazioni con l'aldilà*. Milano, Ancora, pp. 142.
- BARBERINI, Giovanni, 2005. *Lezioni di diritto ecclesiastico*. Torino, Giappichelli, p. 345.

- BARBIERI, Luigi, 1994. "Sul principio di ragionevolezza. Eguaglianza e libertà delle confessioni religiose". In: *Il diritto ecclesiastico*, luglio-dicembre, pp. 747-767.
- BARROS, Marcelo, 2007. "Sfide epocali della diversità culturale e religiosa". In: *Concilium*, [Teologia e pluralismo religioso], n. 1-2007, pp. 68-69.
- BARTH, Karl, 1990. *Protestantesimo oggi Introduzione alla teologia evangelica*. Cinisello Balsamo, Milano, Edizioni Paoline, pp. 87.
- BAUMAN, Zygmund, 2003. *Una nuova condizione umana*. Vita e Pensiero, Milano, pp. 160.
- BAUSANI, Alessandro, 1995. *L'islam*. Milano, Garzanti, pp. 205.
- BAUSOLA, Adriano, 1988. *Prolusione al Convegno sull'insegnamento sociale della Chiesa*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 11-16.
- BEACH, Waldo, 1995. *L'etica cristiana nella tradizione protestante*. Torino, Claudiana, p. 53.
- BEDOUELLE, Guy, 2001. *Il medioevo dal 1054 alla Riforma della religione*. In: *La religione*. Torino, Utet, p. 276-280.
- BEIN, RICCO, Elena, (a cura di), 2002. *La sfida di Babele*. Claudiana, pp. 183.
- BELLINGER, Gerhard, 1997. *Enciclopedia delle religioni*. Milano, Garzanti, p. 528.
- BELLINI, Piero - MELLINI, Mauro, 1990. *Intolleranza religiosa alle soglie del Duemila*. [Associazione europea dei Testimoni di Geova per la tutela della libertà religiosa]. Roma, Fusa, pp. 393-394; 449-453.
- BELLINI, Piero, 1990. *Intolleranza religiosa alle soglie del Duemila*. Roma, Fusa Editrice, pp. 5-10.
- BELLINI, Piero, 1991. *La questione della tolleranza e le confessioni religiose*. Napoli, Jovene, pp. 7-35; 81-91; 177-208.
- BELLINI, Piero, 1992. "Realtà sociale religiosa e ordine proprio dello Stato". In: PARLATO Gianbattista, *Normativa ed organizzazione delle minoranze confessionali in Italia*, pp. 290-310.
- BEN, Chorin, 1985. *Fratello Gesù. Un punto di vista ebraico sul Nazareno*. Brescia, Morcelliana, pp. 1-3.
- BEN, Fura, 1999. *La prima surra del Corano*. Genova, Marietti, pp. 45-46.
- BENDISCIOLI, Mario, 1975. "Le religioni nei manuali scolastici di storia dell'Europa Occidentale". In: *Pedagogia e Vita*, n. 6, agosto-settembre 1975, pp. 625-642.
- BENEDETTI, Gaetano, 2005. "Le tre dimensioni tragiche dell'esistenza umana". In: *Riflessioni ed esperienze in psicoterapia*. Torino, Centro Scientifico Editore, pp. 555-571.
- BENEDETTI, Gaetano, 2005a. *Simbolo e miti all'origine della religione*. Torino, Centro Scientifico Editore, pp. 76-78.
- BENEDETTO XVI, 2005. "Discorso alla comunità ebraica a Colonia". In: BENEDETTO XVI, *La rivoluzione di Dio*. Milano, San Paolo, pp. 136.
- BENEDETTO XVI, 2005. *Nella verità, la pace*. Messaggio per la giornata mondiale della pace. Roma, 1 gennaio 2005, n. 5.
- BENEDETTO XVI, 2006a. "Discorso in Turchia" [Viaggio Apostolico in Turchia]. 28 novembre 2006. In: *L'Osservatore Romano*, 30 novembre, 2006 p. 7.
- BENEDETTO XVI, 2006b. *Discorso al corpo diplomatico presso la Santa Sede*. Roma, 9 gennaio 2006.
- BENEDETTO XVI, 2006c. *Omelia Santa Messa a Regensburg*. Regensburg, 12 settembre 2006.

- BENEDETTO XVI, 2007. *Discorso ai membri fondatori della Fondazione per la ricerca e il dialogo interreligiosi e interculturali*. Roma, 1 febbraio 2007.
- BENEDETTO XVI, 2007. *Lettera enciclica Spes salvi*. Roma, 30 novembre 2007, n. 42.
- BENEDETTO XVI, 2008, *Discorso ai giovani*, [XXIII Giornata Mondiale della Gioventù]. Sydney, 19 luglio 2008.
- BENEDETTO XVI, 2009. *Caritas in veritate*. Lettera enciclica. Roma, 29 giugno 2009, n. 11.
- BENEDETTO XVI, 2011. *Libertà religiosa, via per la pace*. [Messaggio per la XLIV giornata mondiale della pace]. Roma, 1 gennaio 2011, nn. 1; 5.
- BENHABIB, Seyla, (a cura di), 1996. *Democracy and Difference*. Princeton, University Press, pp. 352.
- BENZI, Giancarlo, (a cura di), 2004. *Dizionario delle religioni monoteistiche: islam, cristianesimo, ebraismo*. Casale Monferrato (Al), Piemme, p. 813.
- BENZI, Giancarlo, (a cura di), 2000. *Un Islam, cristianesimo, ebraismo a confronto*. Casale Monferrato, (Al), Piemme, pp. 247ss.
- BENZI, Giovanni, 2002. *Islam, Cristianesimo, ebraismo a confronto*. Casale Monferrato, (Al) Piemme, p. 73-372.
- BERGER, Peter, 1992. "Il pluralismo religioso invita a scelte multiple". In: *Una gloria remota*. Bologna, Il Mulino, pp. 70-71.
- BERLINGÒ, Salvatore, 2001. "Istruzione religiosa". In: *Enciclopedia del Diritto*. Milano, Giuffrè, pp. 29-42.
- BERLINGÒ, Salvatore, 2002. "Libertà religiosa, pluralismo culturale e laicità dell'Europa". In: *Supplemento a il regno-documenti*, n. 3, pp. 41-50.
- BERNAL, Sergio, 2002. "Universalità dei diritti umani". In *Aggiornamenti sociali*, marzo 2002, n. 3, p. 196-201.
- BERNARDI, Bernardo, 1970. "Dio o l'Assoluto presso i primitivi". In: *Segretariato per i non cristiani, Religioni*. Fossano, Editrice Esperienze, pp. 232.
- BERTULETTI, Angelo, 1986. "Introduzione: quale problema". In: AA.VV., 1986. *Fede e appartenenza ecclesiale. Quale problema?*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 7-10.
- BERZANO, Luigi - INTROVIGNE, Massimo, 1997. *Il gigante invisibile*. Foggia, Edizioni Ned, p. 99.
- BERZANO, Luigi - CASSINASCO, Andrea, 1999. *Cristiani d'Oriente in Piemonte*. Torino, L'Harmattan-Italia, 1999, pp. 220.
- BESUSSI, Antonella, 1994. "La città dei simili e la città dei diversi". In: BONAZZI, Tiziano - DUNNE, Michael, (a cura di), *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*. Bologna, il Mulino, 1994, pp. 89-104.
- BIANCHI, Enzo, 2001. "La malattia dei monoteismi". In: *Micromega*, 3, pp. 219-226.
- BIANCHI, UGO, 1970. "La storia delle religioni". In: CASTELLANI, Giuseppe, *Storia delle religioni*. Vol. 1. Utet, Torino, pp. 1-171.
- BIANCO, Enzo, 1997. *Lettera agli europei che il Papa non sa di aver scritto*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 32.
- BIFFI, Giacomo, 1997. "L'identikit di Cristo". In: *Dimensioni nuove*, aprile 1997, p. 33.
- BIFFI, Giacomo, 2000. *Sull'immigrazione*, Torino, Elle Di Ci, pp. 6; 12-13.

- BIGLIA, Paola - MANFREDI, Paola - TERRILE, Alessandra - CURRARINI, Lorena, 2011. *Si accendono parole, antologia per il biennio*. Vol. unico. Milano, Torino, Pearson Italia, pp. 786.
- BLANCAT, Chantal, (a cura di), 1999. *L'Islam in Italia*. Roma, Edizioni Lavoro, pp. 211.
- BO, Vincenzo, 1999. "Le sedute spiritiche e i contatti con l'aldilà". In: AA.VV., *Magia e sacro*. Cinisello Balsamo, San Paolo, p. 39.
- BOBBIO, Norberto, 1990. *L'età dei diritti*. Torino, Einaudi, p. 45.
- BODRATO, Aldo, 2003. "A ciascuno la sua croce". In: *Dimensioni Nuove*, febbraio. 2003, pp. 48-49.
- BOFF, Leonardo, 1982. *Gesù Cristo liberatore*. Assisi, Cittadella, p. 57.
- BOLLIN, Antonio, (a cura di), 2005. *Le radici cristiane della cultura europea*. In: *Insegnare religione*, marzo-aprile 2005, pp. 39-52.
- BOMBARDELLI, Olga, 2000. "Tavola rotonda. Cultura religione scuola nel sistema scolastico locale, un futuro in sinergia". In: DAMIANO, Lelio - MORANDI, Ruggero, (a cura di), 2000, pp. 225-234.
- BONANATE, Luigi - Papini Roberto, (a cura di), 2008. *Dialogo interculturale e diritti umani. La Dichiarazione universale dei diritti umani: genesi, evoluzione e problemi odierni*. Bologna, Il Mulino, pp. 553.
- BONAZZI, Tiziano - DUNNE Michael, (a cura di), 1994. *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*. Bologna, Il mulino, pp. 310.
- BONELLI, Luigi, 1976. *Il Corano*. Milano, Hoepli, pp. 614.
- BONHOEFFER, Dietrich, 1979. *Gli scritti (1928-1944)*. Brescia, Queriniana, pp. 671.
- BONHOEFFER, Dietrich, 1988. *Resistenza e resa*. Milano, Paoline, pp. 350-351.
- BONHOEFFER, Dietrich, 2005. *Un cristianesimo non religioso*. Edizioni Messaggero, pp. 7-20.
- BONIOLO, Giovanni, (a cura di), 2006. *Laicità: una geografia delle nostre radici*. Torino, Einaudi, pp. 257.
- BORRMANS, Maurice, 1993. *Islam e cristianesimo*. Cinisello Balsamo, Paoline, pp. 29-30.
- BOTTO, Oscar, 1995. *Buddha e il buddhismo*. Milano, Mondadori, pp. 240.
- BOUCHARD, Giorgio, 1988. *I valdesi e l'Italia: prospettiva di una vocazione*. Torino, Claudiana, pp. 157.
- BOUCHARD, Giorgio, 1992. *Chiese e movimenti evangelici del nostro tempo*. Torino, Claudiana, pp. 165.
- BOUCHARD, Giorgio, 2003 [1992]. *Chiese e movimenti evangelici del nostro tempo*. Torino, Claudiana, pp. 238.
- BOUCHARDN, Giorgio, 2004. "Concordato e Intese, ovvero un pluralismo imperfetto". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 66-71.
- BRANCA, Paolo, 2005. "La scuola islamica di Milano". In: *Il Dialogo*, Al Hiwâr, 2005, 5, pp. 12-14.
- BROGLIO, Francesco, 2004. "La riforma dei Patti Lateranensi dopo vent'anni". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 6-8.
- BUBER, Martin, 2004 [1958]. *Il principio dialogico*, Ed. di Comunità, 1958, p. 30.

- BULLIET, Richard, 2005. *La civiltà islamico-cristiana: una proposta*. Roma, Laterza, pp. 204
- BURRINI, Gabriele - GALLERANO, Alda, 1998. *Padre nostro che sei nei cieli. Le più grandi preghiere di tutti i tempi e di tutti i paesi*. Milano, Bompiani, p. 336.
- BUTLER, Alban, 2003. *Il primo grande dizionario dei santi secondo il calendario*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 596-597; 1206-1207.
- CAJANI, Luigi, (a cura di), 2008. *Conociendo al otro, el islam y Europa en sus manuales de historia*. Madrid, Santillana, pp. 389.
- CALVES, Jean Yves, 2000. "I monoteismi e i diritti dell'uomo". In LENOIR, Frederic – TARDAN MASQUELIER, Yse. *La Religione. I temi. Etica ed escatologia. I comportamenti religiosi. Religione e politica*. Vol. 5. Torino, Utet, pp.
- CALVINO, Giovanni, 1983. *Istituzione della religione cristiana*. Vol. II. Torino, UTET, p. 1101.
- CANAVERO, Alfredo - DURAND, Jean Dominique, (a cura di), 1999. *Il fattore religioso nell'integrazione europea*. Milano, Unicopli, pp. 442.
- CANGIOTTI, Marco, 2002. *Modelli di religione civile*. Brescia, Morcelliana, pp. 171.
- CANOBBIO, Giacomo, 2009. "Una lettura teologica delle esperienze di dialogo religioso". In: *Ad Gentes*, n. 2, 2009, pp. 38-48.
- CANTA, Carmelina Chiara, 2006. "Società multiculturale e pluralismo religioso". In: SANTARONE, Donatello, (a cura di), 2006. *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*. Roma, Armando Editore, pp. 101-128.
- CAPITINI, Aldo, 1949. *Italia nonviolenta*. Bologna, Libreria internazionale di avanguardia, p. 111.
- CAPITINI, Aldo, 1956. *Rivoluzione aperta*. Milano, Parenti, p. 54.
- CAPITINI, Aldo, 1966 *La compresenza dei morti e dei viventi*. Milano, Il Saggiatore, p. 306.
- CAPITINI, Aldo, 1969. *Il potere di tutti*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 512
- CAPITINI, Aldo, 2009. *Le tecniche della nonviolenza*. Roma, Edizioni dell'Asino, p. 220.
- CAPPELLO, Fanny - MACCELLI, Alessandro, 1994. "A Cesare e a Dio? L'insegnante laico di religione: un caso di professionalizzazione in corso". In: *Rassegna italiana di sociologia*, n. 2, pp. 231-246.
- CAPRA, Fritjof, 1990. *Il punto di svolta*. Milano, Feltrinelli, pp. 382.
- CARDIA, Carlo, 1988. *Stato e confessioni religiose*. Bologna, Il Mulino, p. 408.
- CARDIA, Carlo, 2001. "Teologia, cultura, Università". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2001, Bologna, Mulino, pp. 42-63.
- CARDIA, Carlo, 2004. "Concordato, intese, laicità dello Stato Bilancio di una riforma". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 24-33.
- CARITAS MIGRANTES, 2006. *L'immigrazione e l'integrazione. Dossier statistico 2006. XVI rapporto*. Roma, Edizioni Idos, pp. 1-8
- CARRIER, Herve, 1966. *Psico-sociologia dell'appartenenza religiosa*. Torino, Leumann, Elle Di Ci, p. 32.
- CARTOCCI, Roberto, 1994. *Fra Lega e Chiesa. L'Italia in cerca di integrazione*, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 211.
- CASADIO, Franco Alberto, 1992. "Dinamica e formalizzazione dei diritti umani". In: *I diritti umani. Dottrina e prassi*. Roma, AVE, pp. 248-249.

- CASALGANDINGA, Pedro, 2007. "Una spiritualità liberatrice per il tempo del pluralismo". In: *Spiritualità e pluralismo religioso*. Concilium, n. 1, pp. 162.
- CASANOVA, José, 2000. *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla conquista della sfera pubblica*, Bologna, Il Mulino, pp. 420.
- CASSESE, Antonio, 2005. *I diritti umani oggi*. Roma-Bari, Laterza, p. 259.
- CASTELLI, Ferdinando, 1991. *Volte di Gesù nella Letteratura Moderna*. Vol. 1. Cinisello Balsamo, Paoline, p. 23.
- CASTELLI, Ferdinando, 2009. *Se ci fosse un Dio*. Ancora, Milano, 2009, pp. 224
- CASTRONOVO, Valerio, 2012. *Cittadinanza e Costituzione*. Milano, La Nuova Italia, pp. 159.
- Catechismo della Chiesa Cattolica*, 1999. Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, nn. 464-468; 839-840; 970-971; 1673; 1753-1755; 2111; 2116-2117; 2124, 2125; 2377.
- Catechismo della Chiesa Cattolica*, [Compendio], 2005. Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, Milano, Edizioni San Paolo n. 3, 445.
- CAVAZZA, Fabio Luca, (a cura di), 1993. *La riconquista dell'Italia*. Milano, Longanesi, p. 478.
- CD, Costituzione *apostolica* Christus Dominus, 6 gennaio 1953.
- CEI, 1979. Congregazione per la Dottrina della Fede. "Inter insigniores", 15 ottobre 1976. In: *Enchiridion Vaticanum*. Vol. 5. Bologna, EDB, nn. 2133-34.
- CEI, 1989c. *L'impegno per l'unità europea*. Milano, Paoline, pp. 15.
- CEI, 1990. Commissione della Conferenza episcopale italiana Giustizia e Pace. *Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà*. Bologna, EDB, 2000, pp. 24.
- CEI, Commissione Giustizia e Pace, 1990. *Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà*. *Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà*. Milano, Paoline, p. 17.
- CEI, 1991. *Messaggio dei vescovi ai genitori, agli studenti e agli insegnanti di religione*, Roma, 24 maggio 1991.
- CEI, 1993. *L'impegno pastorale della Chiesa di fronte ai nuovi movimenti religiosi e alle sette*. Nota pastorale del segretariato per l'ecumenismo e il dialogo, n.3, 21 giugno 1993.
- CEI, 1994a. Messaggio della presidenza sulla Quaresima, 16 febbraio 1994.
- CEI, 1994b. *Il senso cristiano del digiuno e dell'astinenza*. Nota pastorale dell'episcopato italiano, 4 ottobre 1994.
- CEI, 1995. *La verità vi farà liberi*. *Catechismo degli adulti*. Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, nn. 20; 35; 306; 362; 601, 927-928.
- CEI, 1997. Congregazione del Clero. *Direttorio generale per la catechesi*. Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, p. 78.
- CEI, 1999. Congregazione per la Dottrina Della Fede, 1999. *Il rispetto della vita umana nascente e la dignità della procreazione*, 22 febbraio 1999.
- CEI, 2000. Congregazione per la Dottrina Della Fede, 2000. *Dominus Jesus*, Roma, 6 agosto 2000, n. 5-6, 9-11.
- CEI, (a cura di), 2008, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, *Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, Elledici, Torino, p. 16.
- CENSIS, 1994a. *Centro studi investimenti sociali. Il raccolto della solidarietà: Chiesa, impegno nella società e sostegno economico*. Milano, FrancoAngeli, pp. 255.

- CENSIS, 1994b. *Il raccolto della solidarietà*. Milano, FrancoAngeli, pp. 256.
- CERUTI, Mauro, 2006. "Educazione e sfida della complessità". In: AA.VV., *Persona e educazione*. [Atti del XLIV Convegno di Scholé]. Brescia, La scuola, pp. 181-198.
- CESAREO, Vincenzo, 1995b. *La religiosità in Italia*. Milano, Mondadori, pp. 369.
- CHIODI, Maurizio, 1991. *Morale fondamentale*, Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 44-45.
- CHIZZONITI, Antonio - TALLACCHINI, Mariachiara, (a cura di), 2010. "Cibo e religione: diritto e diritti". In: *Quaderni del dipartimento di Scienze Giuridiche, Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza*. Libellula edizioni, pp. 46.
- CIARDELLA, Piero, 2000. *La conoscenza*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 106.
- CIAVOLA, Renato, 2003. *Cristiani*. Torino, Elledici, Leumann, p. 15.
- CIONCHI, Giuseppe - MARIA, De Falco Marotta, 1992. *Il dio dell'uomo. Il cattolicesimo in dialogo con le altre religioni*. Cinisello Balsamo, Paoline, p. 5.
- CIPRIANI, Roberto, 1995. *Appartenenza, semiappartenenza, nonappartenenza*. In: AA.VV., 1995, *La religiosità in Italia*. Milano, Mondadori, pp. 101-152.
- CLÉMENT, Oliver, 1995. *Atenagora. Chiesa ortodossa e futuro ecumenico, Dialoghi*. Brescia, Morcelliana, pp. 284
- CLIMATI, Carlo, 2001. *I giovani e l'esoterismo: magia, satanismo e occultismo*. Milano, Paoline, pp. 3.
- COGLIEVINA STELLA, 2011. "Il trattamento giuridico dell'ateismo nell'UE". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2011, Mulino, Bologna, p. 51-86
- COLAIANNI, Nicola, 1990. *Confessioni religiose e intese*. Bari, Cacucci, pp. 193-196.
- COLAIANNI Nicola, 2002a. "Istruzione religiosa". In: *Enciclopedia Giuridica Treccani*, Roma, pp. 240.
- COLLODI, Carlo, 2002. *Le avventure di Pinocchio*. Firenze, Giunti, pp. 90 - 91; 247-264.
- COLZANI, Gianni, 2007. "Per una teologia delle religioni. Presentazione storica e teologica". In: *Ad Gentes*, 2007, n. 1, pp. 62-84.
- Comitato scientifico organizzatore, 1993. *Identità nazionale, democrazia e bene comune*. [XLII Settimana sociale, 28 settembre - 2 ottobre 1993]. Bologna, EDB, pp. 12.
- Commissione teologica internazionale, 1991. *Problemi attuali di escatologia*. 16 novembre 1991. In: *Enchiridion Vaticanum*. Bologna, EDB, 1991, 13/531.
- Commissione per i Rapporti Religiosi con l'Ebraismo, 1998. *Noi ricordiamo: una riflessione sulla Shoah*. 16 marzo 1998, n. 3.
- Commissione teologica internazionale, 2000. *Memoria e riconciliazione: la Chiesa e le colpe del passato*. Roma, 7 marzo 2000.
- COMPAGNONI, Francesco - D'AGOSTINO, Francesco, (a cura di), 2003. *Il confronto interculturale*. Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 379.
- CONETTI, Giorgio, 1996. "Considerazioni conclusive e L'Islam in Italia: le richieste delle organizzazioni musulmane". In: *L'Islam in Europa. Lo statuto giuridico delle comunità musulmane*. FERRARI, Silvio, 1996, (a cura di), Bologna, il Mulino, pp. 287-295.
- Conferenza Episcopale dell'Emilia Romagna, 2000. *La Chiesa e l'Aldilà*. Nota pastorale, n. 3 aprile 2000, nn. 14-15.

- Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 1994. *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale. Dialogo interculturale e convivenza democratica. L'impegno progettuale della scuola.* Circolare n. 73, 2 marzo 1994
- CONTADINI, Michele, 1974. "Cristianesimo, Islam ed ebraismo: fede-ragione. San Gregorio Nazianzeno". In: DE LUBAC, Henri, 1974. *Sulle vie di Dio.* Alba, Paoline, pp. 257-258.
- CONTADINI, Michele - BEVILACQUA, Gabriele, 2000. *La sfida della mondialità e della interculturalità.* Elle Di Ci, Leumann, Torino, p. 293.
- CORRADINI, Luciano, 2000. "L'essenziale e il necessario. Per un profilo antropologico della scuola". In: DAMIANO, Elio - MORANDI, Ruggero, (a cura di), 2000, pp. 80-100.
- COTTIER, Georges, 1997. *Radici dell'antigiudaismo in ambiente cristiano.* Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 20-53.
- COX, Harvey, 1978. *La svolta ad Oriente. Promesse e pericoli del nuovo Orientalismo.* Brescia, Queriniana, pp. 212.
- CRIVELLER, Gianni, 2011. "La controversia dei riti cinesi. La Cina e il Cristianesimo". In: *Ad Gentes. Teologia e Antropologia della Missione*, Anno 15/2011 n. 1, Bologna, EMI, pp. 124-132.
- CROCE, Benedetto, 1949. *Discorsi di varia filosofia.* Bari, Laterza, p. 23.
- D'AGOSTINO, Francesco, 2009. "Ma i giudici non hanno capito che l'ora di religione non è catechesi". In: *Corriere della Sera*, 14 agosto 2009, p. 10.
- DAL CORSO, Marco, 2008. "Religioni e diritti umani". In: *Quaderni di Villa Buri*, n. 3.
- DALLA TORRE, Giuseppe, 2002. "La scuola cattolica nella parità". [Atti seminario di Studio 21 ottobre 2002, 33-34]. In: *Religione e Società*, supplemento n. 2, pp. 117-128.
- DAMIANO, Elio, (a cura di), 2001. *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa.* Milano, FrancoAngeli, pp. 368.
- DAMIANO, Elio, (a cura di), 2002. *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola.* FrancoAngeli, Milano, pp. 480
- DAMIANO, Elio, 2006. *La nuova alleanza.* Brescia, La Scuola, pp. 91-221.
- DE LUBAC, Henri, 1992. *Il dramma dell'umanesimo ateo.* Milano, Jaca Book, p. 55.
- DE ROSA, Gabriele, 1982. *Storia contemporanea.* Milano, Minerva Italica, pp. 148-150.
- DE ROSA, Giuseppe, 1998. *Sì, Dio esiste,* Torino, Elledici, Leumann, pp. 148-150.
- DE VERGOTTINI, Giuseppe, 2008. *Diritto costituzionale.* Padova, CEDAM, p. 336.
- DE VIDÌ, Arnaldo, 2008. *Le cinque stagioni: educazione alla mondialità, intercultura, pace.* Monte Compatri, Stampa Spedim, p. 89.
- DE VITA, Roberto - BERTI, Fabio, (a cura di), 2001. *La religione nella società dell'incertezza. Per una convivenza solidale in una società multireligiosa.* Milano, FrancoAngeli, pp. 656.
- DE VITA, Roberto - BERTI, Fabio, (a cura di), 2003. *Pluralismo religioso e convivenza multiculturale. Un dialogo necessario.* Milano, FrancoAngeli, pp. 480.
- DE VITA, Roberto - BERTI, Fabio - NASI, Lorenzo, (a cura di), 2004. *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica.* Milano, FrancoAngeli, pp. 326.
- DE VITA, Roberto - BERTI, Fabio - NASI, Lorenzo, (a cura di), 2005. *Democrazia, laicità e società multireligiosa.* Milano, FrancoAngeli, pp. 392.

- DEL COL, Andrea, 1999. "Sull'inquisizione romana". In: *Religione e Scuola*, maggio-giugno 1999, pp. 9-35.
- DEL GIUDICE, Federico, (a cura di), 2010. *La Costituzione esplicita*. Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, p. 85.
- DELORS, Jacques, 1999³. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma, Armando-Unesco, pp. 79-90.
- DELUMEAU, Jean, (a cura di), 1997. *Il fatto religioso*. Torino, SEI, p. 809.
- DEMETRIO, Duccio - FAVARO, Graziella, 1992. *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 116.
- DEPUIS, Jacques, 2003. *Verso una teologia cristiana del pluralismo religioso*. Brescia, Queriniana, p. 592.
- DHAVAMONY, Susy Maria, 1987. "Cristianesimo e induismo: per un dialogo cristiano indu". In: *La civiltà cattolica*, 6 giugno 1987, n. 3287, pp. 426-428.
- DI GENIO, Giuseppe, 2007. "Il crocefisso inventariato nello Stato di cultura pluralista". In: *Quaderno di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3, dicembre 2007, pp. 677-749.
- DI PORTO, Bruno, 2000. *Laboratorio sulla differenza*. [Assisi, Cittadella, 22-27 agosto 2000], pp. 49-88.
- DI SANTE, Carmine, 1985. *La preghiera d'Israele*. Casale Monferrato, Marietti, p. 170.
- DI SANTO, Gianni, MARTINO, Antonio, ZAVATTARO, Fabio (a cura di), 2003. *Segni di pace*. Roma, AVE, pp. 132
- DIANICH, Severino, 1998. *La Chiesa: risposta alle domande più provocatorie*. Cinisello Balsamo, San Paolo, p. 126.
- DIOTALLEVI, Luca, 1999. *Religione, Chiesa e modernizzazione. Il caso italiano*. Roma, Borla, p. 297.
- DOHMEN, Christoph, 2002. "Immagine". In: *Dizionario delle religioni*. Milano, San Paolo, p. 173.
- DONI, Elena, 1995. *I guerrieri di Dio. Quando i fondamentalismi sconvolgono il mondo*. Milano, Rizzoli, pp. 173.
- DREWERMANN, Eugen, 1998. *La ricchezza della vita*. Bologna, Queriniana, pp. 242-245.
- DREWERMANN, Eugen, 2002. "Le religioni nascono e si trasformano come le lingue". In: *C'è speranza per la fede? Il futuro della religione all'inizio del XXI secolo*. Brescia, Queriniana, pp. 223-225; 234.
- DRUMMOND, Richard, 1984. *Le religioni del mondo*. Milano, Paoline, pp. 235.
- DU, 1965. "La libertà religiosa è un diritto individuale e collettivo". In: *Dignitatis humanae*. Dichiarazione conciliare sulla libertà religiosa, 7 dicembre 1965, n. 2-4.
- DUBY, Georges, 1976. *L'Anno Mille. Storia religiosa e psicologia collettiva*. Torino, Einaudi, pp. 196.
- DUBY, Georges - FRUGONI, Chiara, 1999. *Mille e non più Mille*. Milano, Rizzoli, p. 86.
- DUNNE, Michael, (a cura di), 1994 [1993]. *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*. Bologna, Il mulino, p. 310.
- DUPUIS, Jacques, 2001. *Il cristianesimo e le religioni: dallo scontro all'incontro*. Brescia, Queriniana, pp. 495.

- DV, 1965. *Dei Verbum*. Costituzione dogmatica sulla divina rivelazione. 18 novembre 1965, n. 2.
- ECO, Umberto, 2002. "Guerre sante, passione e ragione, pensieri sparsi sulla superiorità culturale". In: AA.VV., 2002. *Islam e Occidente*. Laterza, Roma Bari, pp. 103-105.
- EHLER, Sidney - MORRALL, John, 1958. *Chiesa e Stato attraverso i secoli, documenti raccolti e commentati*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 217-222.
- ELIADE, Mircea, 1966. *Mito e realtà*. Torino, Borla, pp. 27-28.
- ELIADE, Mircea, 2006. *Il sacro e il profano*. Torino, Boringhieri, pp. 139
- ELIOT, Thomas Stearns, 2000. "Cori". In: *La Rocca. La sorella velata*. Milano, Rizzoli, pp. 173.
- FAGGIOLI, Massimo, 2005. "La ricerca storico-religiosa in Europa". *Il Mulino*, n. 4, 2005, pp. 758-767.
- FARABI, Al, 1974. "Aforismi", [Aforisma 74-75]. In: SCARCIA AMORETTI, Biancamaria, *Tolleranza e guerra santa nell'Islam*, Firenze, Sansoni, pp. 96.
- FERRAJOLI, Luigi, 1994. "Dai diritti del cittadino ai diritti della persona". In: ZOLO, Danilo, (a cura di), 1994. *La cittadinanza*. Roma-Bari, Laterza, pp. 288.
- FERRARI, Alessandro, 2000a. "Le scuole musulmane in Italia: tra identità e integrazione". In: FERRARI Silvio, (a cura di), 2000. *Musulmani in Italia. La condizione giuridica delle comunità islamiche*. Bologna, Il Mulino, pp. 131-156.
- FERRARI, Alessandro, 2002b. *Libertà scolastiche e laicità dello stato in Italia e Francia*. Torino, Giappichelli, pp. 544.
- FERRARI, Silvio, (a cura di), 2000. *Musulmani in Italia: la condizione giuridica delle comunità islamiche*. Bologna, Il Mulino, pp. 310.
- FERRARI, Silvio, 2008. "Diritto e religione nello Stato laico: islam e laicità". In: RUSCONI, Gian Enrico, (a cura di), *Lo Stato secolarizzato nell'età post-secolare*. Bologna, Il Mulino, pp. 321-326.
- FERRETTI, Giovanni - PASTORE, Anna Maria - PERONE, Ugo, 1991. *In lotta con l'angelo. La filosofia degli ultimi due secoli di fronte al Cristianesimo*. Torino, SEI, p. 6.
- FILIPPANI, Pio, (a cura di), 1968. *Canone buddista*. Vol. 1. Torino, Utet, pp. 238-239; 373-375.
- FILORAMO, Giovanni, 1994. *Le vie del sacro. Modernità e religione*. Torino, Einaudi, pp. 102.
- FILORAMO, Giovanni, (a cura di), 1995. "La Riforma in Inghilterra e la Comunione anglicana". In: *Storia delle religioni: ebraismo e cristianesimo*. Laterza, Roma-Bari, p. 401.
- FILORAMO, Giovanni, (a cura di), 1996. *Storia delle religioni 4. Religioni dell'India e dell'Estremo Oriente*. Laterza, Roma-Bari, pp. 704.
- FILORAMO, Giovanni, 1996. *Atlante delle religioni*. Torino, Utet, pp. 610.
- FILORAMO, Giovanni - MENOZZI, Daniele, (a cura di), 1997. *Storia del Cristianesimo. L'età moderna*. Roma-Bari, Laterza, p. 235.
- FILORAMO, Giovanni, 2001. "Ordinamenti senza Dio? L'ateismo nei sistemi giuridici contemporanei". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2001, Bologna, Mulino, pp. 3-14.
- FIGLIORE, Carlo, 1992. "Dio o il Divino?". In: *Dimensioni nuove*, ottobre 1992, p. 24.
- FIGLIORE, Carlo, 1994. "Ecumenismo. Il dramma del Cristo lacerato". In: *Dimensioni nuove*, gennaio 1994, pp. 32-33.

- FIGLIORE, Carlo, 1999. *Religioni, tra storia e attualità*. Torino, Elle Di Ci, p. 182.
- FIGLIORE, Carlo, 2001. "Oltre le nebbie dell'indifferenza". In: *Dimensioni nuove*, marzo 2001, p. 48.
- FIGLIORE, Carlo, 2003. *Etica per giovani*. Vol 2. Torino, Elledici, Leumann, p. 273-277.
- FIGLIORE, Carlo, 2005. *Il credo dei giovani*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 23; 35; 47.
- FIORITA, Nicola - ONIDA, Francesco, 2011. "Anche gli atei credono". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2011, Bologna, Mulino, pp. 15-32.
- FITZGERALD, Michael, 2007. *Dio sogna l'unità. I cattolici e le religioni*. Roma, Città Nuova, p. 248.
- FLORIS, Pierangela, 2011. "Ateismo e Costituzione". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 1 aprile 2011, Bologna, Mulino, pp. 87-111.
- FOLLEREAU, Raoul, 1984. *Se Cristo domani*. Bologna, EMI, pp. 135
- FORTE, Bruno, 1981. *Gesù di Nazareth, storia di Dio. Dio della storia*. Roma, Paoline, p. 67.
- FORTI, Marco - PAUTASSO, Sergio, (a cura di), 1975. *Donna nella Chiesa*, Milano, Rizzoli, pp. 99.
- FRANCI, Giorgio Renato, 2000. *L'induismo*. Bologna, il Mulino, pp. 128
- FREUD, Sigmund, 1907. "Comportamenti ossessivi e pratiche religiose". In: *Opere 1905-1921*. Roma, Newton Compton, pp. 211.
- FRIES, Heinrich, 1971. *La fede contestata*. Brescia, Queriniana, pp. 299.
- GALLIZIOLI, Michel, 1999. "Il sacro oltre la ragione". In: *Rocca*, 1 gennaio 1999, p. 40.
- GALOT, Jean, 1988. "Donna nella Chiesa". In: *Nuovo dizionario di Teologia*, Cinisello Balsamo, Paoline, pp. 71-72.
- GAMBETTA, Diego, (a cura di), 1989. *Le strategie della fiducia: indagini sulla razionalità della cooperazione*. Torino, Einaudi, pp. 93.
- GARDET, Louis, 1977. "Dio e il credente in Dio nell'Islam". In: *Segretariato per i non cristiani: religioni*. Fossano, Editrice Esperienze, pp. 307-308.
- GARELLI, Franco, 1986. *La religione dello scenario. La persistenza della religione tra i lavoratori*. Bologna, Il Mulino, pp. 338.
- GARELLI, Franco, 1991. *Religione e Chiesa in Italia*. Bologna, Il Mulino, pp. 271.
- GARELLI, Franco, 1996b. "Italia, la fede che non c'è". In: FIGLIORE, Carlo, 1996. *Dimensioni nuove*, dicembre 1996, p. 19.
- GARELLI, Franco, 1996c. *Forza della religione e debolezza della fede*. Bologna, Il Mulino, pp. 206.
- GARIN Eugenio, *Rinascita e rivoluzioni. Movimenti culturali dal XIV al XVIII secolo*, 1976, Bari Roma, Laterza, pp. 383.
- GARIN, Eugenio, 1976. *Rinascita e rivoluzioni. Movimenti culturali dal XIV al XVIII secolo*. Bari-Roma, Laterza, pp. 383.
- GEMMA, Andrea, 2004. *Io vescovo esorcista*. Milano, Mondadori, pp. 72-110.
- GENNARI, Gianni, 1991. "I semi di Dio nella storia umana". In: *Jesus. La Bibbia*. [Guida alla lettura. Nuovo Testamento], dicembre 1991, p. 126-127; 129.
- GENRE, Ermanno, 2000. *Cittadini e discepoli. Itinerari di catechesi*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 11-66.

- GENRE, Ermanno - PAJER, Flavio, 2005. *L'Unione europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza delle religioni a scuola*. Torino, Claudiana, pp. 174.
- GEVAERT, Joseph, 1992. *Il problema dell'uomo: introduzione all'antropologia filosofica*. Torino, Elle Di Ci, Leumann, pp. 263.
- GHANDI, Mohandas Karamchand, 1973. *La mia vita per la libertà*. Roma, Newton, pp. 374.
- GHANDI, Mohandas Karamchand, 1995a. *Aforismi e pensieri*. Roma, Newton Compton, pp. 96.
- GHANDI, Mohandas Karamchand, 1995b. *L'Induismo*. Roma, Newton Compton, pp. 189.
- GHANDI, Mohandas Karamchand, 2006. *Teoria e pratica della nonviolenza*. Torino, Einaudi, pp. 408.
- GHISLANDI, Carlo - CAVAGNA, Celestino - TAIMEI KIYOZONO, Daian, 1998. "Il lungo viaggio del buddhismo". In: *Le grandi religioni*. Bologna, EMI, p. 21.
- GIACCARDI, Chiara, 2005. "Modelli della relazione tra culture". In: *La comunicazione interculturale*. Bologna, Il Mulino, pp. 285-286.
- GIANNI, Andrea, 1997. *L'insegnamento della religione nel diritto ecclesiastico italiano*. Milano, Cedam, pp. 284.
- GIBELLINI, Pietro (a cura di), 2009. *La Bibbia nella letteratura italiana*. Morcelliana, Brescia, pp. 432.
- GIGLI, Lorenzo - BIANCIARD, Luciano, 1991. *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*. Milano, Mondadori, pp. 340.
- GIORDA, Mariachiara 2009. "La Storia delle religioni: una via italiana dell'educazione alla cittadinanza". In: *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, 2009, pp. 1-16
- GIORDA, Mariachiara - FERRERO, Elisa, 2012. *Diritti di carta, siamo veramente tutti uguali?*. Torino, SEI, pp. 56.
- GIORDANO, Aldo, 2004. "Le Chiese e la riunificazione dell'Europa". In: *Aggiornamenti sociali*, giugno 2004, pp. 469-479.
- GIOVANNI PAOLO II, 1979. *Redemptor hominis*. Roma, 4 marzo 1979, n. 17.
- GIOVANNI PAOLO II, 1979a. "Discorso del Santo Padre Giovanni Paolo II all'assemblea generale delle Nazioni Unite". New York, 2 ottobre 1979.
- GIOVANNI PAOLO II, 1982. "Messaggio all'Onu", 7 giugno 1982. In: *Enchiridion Vaticanum*, VIII, n. 216. Bologna, Edizioni Dehoniane, 1984.
- GIOVANNI PAOLO II, 1985. "Ai giovani musulmani di Casablanca" [19 agosto 1985]. In: *Regno Doc.*, 1985/15.
- GIOVANNI PAOLO II, 1986a. *Discorso alla sinagoga di Roma*. 13 aprile 1986.
- GIOVANNI PAOLO II, 1986b. *Dominum et uiniificantern*. 18 maggio 1986, n. 39.
- GIOVANNI PAOLO II, 1988. *Christifideles laici*. 30 dicembre 1988.
- GIOVANNI PAOLO II, 1988. *Mulieris Dignitatem*. 15 agosto 1988, n. 26.
- GIOVANNI PAOLO II, 1988b. "La libertà di coscienza, base di ogni fede religiosa". [Discorso ai membri del Corpo diplomatico, 9 gennaio 1988]. In: *Enchiridion della Pace*, n. 6103.
- GIOVANNI PAOLO II, 1988c. Discorso di Giovanni Paolo II durante la visita al Parlamento europeo, 11 ottobre 1988. In: *Osservatore Romano*, 12 ottobre 1988, p. 6.

- GIOVANNI PAOLO II, 1990. *Redemptoris Missino*, nn. 52; 55.
- GIOVANNI PAOLO II, 1991. *Centesimus Annus*. 1 maggio 1991, n. 47.
- GIOVANNI PAOLO II, 1991. *Redemptoris missio*. 7 dicembre 1990, n. 5.
- GIOVANNI PAOLO II, 1991a. “Discorso durante l’incontro ecumenico di preghiera”. [Cattedrale ortodossa, Bialystok]. 5 giugno 1991.
- GIOVANNI PAOLO II, 1992. *Le religioni del mondo unite per la pace*. Messaggio per la giornata della pace, 1 gennaio 1992.
- GIOVANNI PAOLO II, 1993. *Che cosa ha detto il Papa sull’Europa*. Milano, San Paolo, pp. 86.
- GIOVANNI PAOLO II, 1994. *Tertio millennio adveniente*. 10 novembre 1994, nn. 36-37, p.16.
- GIOVANNI PAOLO II, 1994. *Varcare la soglia della speranza*. Mondadori, Milano, pp. 160-161.
- GIOVANNI PAOLO II, 1995. *Evangelium Vitae*, 25 marzo 1990, nn. 9; 21; 22; 67.
- GIOVANNI PAOLO II, 1995. *Lettera alle donne*. 29 giugno 1995.
- GIOVANNI PAOLO II, 1995. *Ordinatio Sacerdotalis*. Lettera Apostolica, 22 maggio 1995.
- GIOVANNI PAOLO II, 1995. *Ut unum sint*. 25 maggio 1995, nn. 1; 89; 95.
- GIOVANNI PAOLO II, 1995. *Ut unum sint*. 25 maggio 1995, nn. 18; 89; 95.
- GIOVANNI PAOLO II, 1995. *Oriente lumen*. 2 maggio 1995, nn. 3; 17; 28.
- GIOVANNI PAOLO II, 1998. “Libertà religiosa, cuore dei diritti umani”. Messaggio per la pace, 8 dicembre 1998. In: *Enchiridion della pace*. Bologna, EDB, 2005, nn. 7484-7486.
- GIOVANNI PAOLO II, 1998. *Fides et ratio*. 14 settembre 1998. In: *Enchiridion delle Encicliche*, nn. 1; 5; 7; 26; 18; 2376-2377.
- GIOVANNI PAOLO II, 1999. *Lettera agli artisti*. 4 Aprile 1999, pp. 6-12.
- GIOVANNI PAOLO II, 1999. *Nel rispetto dei diritti umani il segreto della pace vera*. 1 gennaio 1999, pp. 2; 5.
- GIOVANNI PAOLO II, 2000. *Dichiarazione Dominus Iesus*. 6 agosto 2000.
- GIOVANNI PAOLO II, 2001. *Novo millennio ineunte*. 6 gennaio 2001, nn. 55-56.
- GIOVANNI PAOLO II, 2003. *Discorso ai Partecipanti all’Assemblea Parlamentare dell’Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa*. OSCE, 10 ottobre 2003.
- GIOVANNI PAOLO II, 2004. “Decalogo di Assisi, Dieci impegni per la pace”. [Messaggio consegnato ai Capi di Stato e di governo il 24 febbraio 2002]. In: *Enchiridion della Pace*, II, 2005, Bologna, EDB, pp. 7791-7800.
- GIOVANNI XXIII, 1963. *Pacem in Terris*. 11 aprile 1963, nn. 5, 59, 67, 74-137.
- GIRADET, Giorgio, 2000. *Protestanti e cattolici: le differenze*. Torino, Claudiana, pp. 32-34.
- GISMONDI, Pietro, 1985. *Nuovi accordi fra Stato e confessioni religiose*. Milano, Giuffrè, pp. 527-540.
- GIUFFRÈ, Claude, 2005. “L’atlante delle religioni mondiali e il pluralismo interno alle fedi”. In: *La crisi dell’identità cristiana nell’era del pluralismo religioso*. Concilium, n. 3, pp. 26-28.
- GIUSSANI, Luigi, 1999. *Scuola di Religione*. Torino, SEI, p. 83.
- GNOCCHI, Mario - MARCOCCHI, Massimo, 2000. *Il Concilio Vaticano II raccontato ai giovani*. Roma, AVE, pp. 46.

- GNOLI, Raniero, 2004. *La Rivelazione del Buddha. I testi antichi*. Milano, Mondadori, pp. 3189.
- GONZÁLEZ, Varas - IBÁÑEZ, Alejandro, 2006. *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia*. Bologna, CLUEB, pp. 320.
- GOUNELLE, Andre, 1970. *I grandi principi del protestantesimo*. Torino, Claudiana pp. 17-18; 29; 47-48.
- GOZZELLINO, Giorgio, 1985. *Vocazione e destino dell'uomo in Cristo*. Torino, Elle Di Ci, Leumann, pp. 527.
- GRAYLING, Anthony, 2007. "L'intolleranza è sempre figlia della paura". In: *Il significato delle cose*. Milano, Il Sole 24 ore, pp. 20-22.
- GRUPPO CULTURE, 2000. "La dimensione religiosa nella cultura scolastica". In: *Religioni e società*, nn. 15, 37, 2000, pp. 116-126.
- GS, 1965. *Gaudium et spes*, Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo, Concilio Vaticano II. Roma, 7 dicembre 1965, nn. 2; 5-6; 8; 12; 17-22; 24; 27; 84.
- GUARDINI, Romano, 1993. *Essenza del cristianesimo*. Brescia, Morcelliana, pp. 11; 77.
- GUERRA, Manuel, 1989. *Storia delle religioni*. Brescia, La Scuola, pp. 576.
- GUGLIELMO, Corti, 1967. *I Padri apostolici*. Roma, Città Nuova, pp. 364-366.
- GUILLAUME, Marc, (a cura di), 1986. *L'état des sciences sociales en France*. Paris, La Découverte, pp. 604.
- GUZZETTI, Cherubino Mario, 2008. *Il Corano*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 249.
- HALLAK, Jacques, 1999. *Globalisation, droit de l'homme et education*. Paris, IPEE-Unesco, 1999, n. 33, p. 21.
- HAMMER, Robert, 1984. *Le religioni dei mondo*. Milano, Paoline, p. 176-194.
- HAMZA, Piccardo, 1999. "La visione della multiculturalità". In: SIGILLINO, Innocenzo, (a cura di), *L'Islam nella scuola*. Milano, FrancoAngeli, pp. 60-65.
- HARRIS, Marvin, 1966. "Ésprit des lois di Montesquieu". In: *Current Anthropology*, n. 7, pp. 51-59.
- HARRIS, Marvin, 1984. *Cannibali e Re. Le origini delle culture*. Milano, Feltrinelli, p. 157.
- HARRIS, Marvin, 1999. *Lineamenti di antropologia culturale*. Bologna, Zanichelli, pp. 158, 167.
- HARRIS, Marvin, 2006. *Buono da mangiare*. Torino, Einaudi, pp. 3-4;
- HEILER, Friedrich - GOLDAMMER, Kurt - LANCZKOWSKI, Günter - NEUMANN, Käthe, 1976. *Storia delle religioni*. Vol. 1. Firenze, Sansoni, pp. 330.
- HEINE, Heinrich, 1999. "Lazzaro". In: SAVATER, Fernando, 1999. *Le domande della vita*. Roma Bari, Laterza, pp. 252.
- HERBERT, Edward, 2005. "Che cos'hanno in comune tutte le religioni?". In: *Religione dei Gentili*. [Dizionario Bompiani delle Opere e dei Personaggi]. Vol. 80, Milano, p. 8033.
- HERVIEN LEGER, Daniele, 1996. *La religione e la memoria*. Bologna, il Mulino, pp. 192-197.
- HERZL, Theodor, 2003. *Lo stato ebraico*. Genova, Il Melangolo, pp. 40-42.
- HICK, John, 1955. "Quando le religioni, da esclusive, diventano inclusive". In: ELIADE, Marcel, *Pluralismo religioso*, [Enciclopedia delle religioni]. Jaca Book, Milano, V, pp. 380-381.
- HÖFFNER, Joseph, 1986. *La dottrina sociale cristiana*. Cinesello Balsamo, Edizioni Paoline, p. 9.

- HOMER, Michael, 1999. *Lo spiritismo*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 95.
- HONNETH, Axel, 2002. *Lotte per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Milano, Il Saggiatore, pp. 256.
- HUXLEY, Aldous, 1991. *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*. Milano, Mondadori, pp. 205-209.
- IACOVELLA, Angelo, (a cura di), 1997. *Il pettine e la brocca. Detti arabi di Gesù*. Torino, Il leone Verde, pp. 77.
- IAMARTINO, Giovanni 1984. *Martin Lutero Prediche sulla Chiesa e lo Spirito Santo*. Torino, Claudiana, pp. 182.
- IBÀN, Ivan, 1989. *Nuovi movimenti religiosi: problemi giuridici*. In: FERRARI Silvio, *Diritti dell'uomo e libertà dei gruppi religiosi*, pp. 63-104.
- INTROVIGNE, Massimo, 1994. *Indagine sul satanismo. Satanismi e anti satanisti dal Settecento ai nostri giorni*. Milano, Mondadori, pp. 216-262.
- INTROVIGNE, Massimo, 1998. *I protestanti*. Torino, Elledici, Leumann, p. 68
- INTROVIGNE, Massimo, 2000. *New Age e Next Age*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 319
- INTROVIGNE, Massimo - ZOCATELLI, Pierluigi - ROLDAN, Veronica - IPPOLITO, Nelly Macrina, 2001. *Enciclopedia delle religioni in Italia*. Torino, Elledici, pp. 1047 .
- INTROVIGNE, Massimo, 2001. *Osama bin Laden. Apocalisse sull'Occidente*. Torino, Elledici, Leumann, pp. 135
- ISAAC, Jules, 1976. *Gesù e Israele*. Firenze, Nardini, pp. 147
- JABBAR, Adel, 2008. "Il dialogo tra diversi va arricchito narrando la propria esperienza". In: *La libertà religiosa come diritto: dialogo tra credenti e non credenti* [XI Meeting sui diritti umani, Firenze, 11 dicembre 2007]. Firenze, Ed. Regione Toscana, pp. 101.
- JARIR AL TABARI, Muhammad, 1997. "Storia". In: HOURANI, Albert. *Storia dei popoli arabi*. Mondadori, Milano, pp. 539.
- JASPER Karl, 1978. *Chiarificazione dell'esistenza*. Milano, Mursia, p. 170.
- JEDIN, Hubert, 1975. *Storia della Chiesa. Riforma e Controriforma*. Vol. VI. Milano, Jaca Book, pp. 513-514; 786.
- JENKIS, Philip, 2009. *Il Dio dell'Europa. Cristianesimo ed Islam in un continente che cambia*. Bologna, EMI, pp. 448.
- JUERGENSMEYER, Mark, 2003. *Terroristi in nome di Dio. La violenza religiosa nel mondo*. Roma-Bari, Laterza, p. 340.
- JUNG, Carl Gustav, 1985. "Il significato della psicologia per i tempi moderni". In: JUNG, Carl Gustav, *Opere*, X. Vol. 1. Torino, Boringhieri, p. 203.
- JUNG, Carl Gustav, 1992. *Simboli della trasformazione*. Torino, Boringhieri, p. 2-11.
- KATYA, Walter, 1999. *Il Tao del caos*. Casale Monferrato (Al), Piemme, p. 21.
- KEK (Conferenza delle Chiese europee) CCEE (Consiglio delle Conferenze episcopali europee) *Charta Oecumenica*. [Linee guida per la crescita della collaborazione tra le Chiese in Europa]. Strasburgo il 18 aprile 2000.
- KESHAVJEE, Shafique 2000. *Sogno un'unica Chiesa per cattolici, protestanti, ortodossi*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 112.

- KHOURY, Theodor, 2002. *Un Islam, cristianesimo, ebraismo a confronto*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 247ss.
- KING, Martin Luther, 1993. *Io ho un sogno*. Torino, SEI, pp. 207.
- KING, Martin Luther, 2002. *La forza d'amare*, Torino, SEI, pp. 276
- KNOTT, Kim, 1999. *Induismo*. Torino, Einaudi, pp. 138
- KÜNG, Hans - JOSEF, Vaness - HEINRICH, Stietencron - HEINZ, Bechert, 1986. *Cristianesimo e religioni universali. Introduzione al dialogo con islamismo, induismo e buddismo*. Milano, Mondadori, pp. 171.
- KÜNG, Hans, 2003. "Progetto per un'etica mondiale, compito solidale delle religioni". In: *Ricerca delle tracce. Religioni universali in cammino*. Brescia, Queriniana, pp. 361-362.
- KÜNG, Hans, 2004. *Perché un'etica mondiale? Religione ed etica in tempi di globalizzazione*. Brescia, Queriniana, pp. 208.
- KÜNG, Hans, 2005. *Islam. Passato, presente e futuro*. Milano, Rizzoli, pp. 911.
- KÜNG, Hans, 2012a. *Dio esiste*. Roma, Fazi, pp. 1106.
- KÜNG, Hans, 2012b. *Essere cristiani*. Milano, Rizzoli, pp. 934.
- KURTZ, Lester, 2000. *Le religioni nell'era della globalizzazione*. Il Mulino, Bologna, pp. 350.
- LANCIAROTTA, Edmondo, 2005. "L'Irc e il servizio della chiesa alla scuola". In: *Religione e Scuola*, n. 3, novembre-dicembre 2005, p. 5.
- LAOUST, Henri, 1990. *Gli scismi nell'islam*. Genova, ECIG, pp. 548.
- LAURITA, Roberto, 1997. "Editoriale". In: *Religione e scuola*, gennaio 1997, p. 2.
- LENZENWEGER, Josef, (a cura di), 1995. *Storia della Chiesa cattolica*. Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 392-393; 458-459.
- LEONE XIII, 1891. *Rerum Novarum*, 15 maggio 1891.
- LEONE, Alba Rosa, 2011. *Atlante ieri e oggi*. Milano, Sansoni, pp. 60.
- LEVI, Arrigo, 1996. *Le due fedi*. Bologna, Il Mulino, pp. 49; 63-66.
- LG, 1964. *Lumen gentium*. Costituzione dogmatica sulla Chiesa, Concilio Vaticano II. Roma, 21 novembre 1964, nn. 10-11; 13-16; 49; 57.
- LOEWENTHAL, Elena, 2002. *L'ebraismo spiegato ai miei figli*. Milano, Bompiani, p. 9.
- LONG, Gianni, 2002. "La Carta Ecumenica e il proselitismo tra Chiese cristiane". In: *Daimon*, n. 2, 2002, pp. 285-314.
- LORENZETTI, Luigi, 1994. "Si può avere un dubbio in questioni di fede?". In: *Famiglia Cristiana*, 16 aprile 1994.
- LORENZINI, Rita, 1995. "Le minoranze religiose senza intesa e il disegno di legge sulla libertà religiosa e abrogazione della legislazione sui culti ammessi". In: PARLATO, Vittorio - VARNIER, Giovanni Battista, 1995. *Principio pattizio e realtà religiose minoritarie*. Torino, Giappichelli, pp. 169-177.
- LORETONI, Anna, (a cura di) 2006. *Identità e riconoscimento*. In: CERUTTI, Furio (a cura di), pp. 97-112.
- LÖW, Reinhard, 2001. *Le nuove prove che Dio esiste*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 102-219.
- LUHMANN, Niklas, 1991. *La funzione della religione*. Brescia, Morcelliana, pp. 310.

- LUTERO, Martin, 1978. *Scritti Religiosi*. Torino, UTET, pp. 162-177.
- MAGGIONI, Giuseppe, 1993. *I nuovi movimenti religiosi o sette*. Milano, Centro ambrosiano, pp. 19-20.
- MAGRIS, Claudio, 2006. "Auschwitz l'abbiamo creata noi europei". In: MAGRIS, Claudio, 2006. *La storia non è finita. Etica, politica*, Garzanti, Milano, pp. 245.
- MALAGODI, Charles, 1994. *Cuocere il mondo*. Milano, Adelphi, p. 42.
- MALL RAM, Adhar, 1987. "Giornata mondiale di preghiera per la pace". [Giornata mondiale di preghiera per la pace: 27 ottobre 1986, Assisi. Città del Vaticano, Tipografia Poliglotta Vaticana, pp. 209.
- MANCINI, Letizia, 2000. Società multiculturale e diritto italiano. In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3 aprile 2000, Bologna, Mulino, pp. 71-86.
- MANDEL, Gabriel, 2004. *Il Corano: testo arabo con la versione letterale integrale*. Torino, Utet, pp. 889
- MARCHESI, GIOVANNI, 1999. "La Dichiarazione congiunta tra cattolici e luterani sulla dottrina della giustificazione". In: *La Civiltà Cattolica*, 1999, IV, pp. 592-601.
- MARCHISIO, Roberto, 1998. *Il tempo delle scelte: la religiosità individuale nell'economia religiosa italiana*. In *Polis*, 1998, n. 1, pp. 33-53.
- MARI, Pietro, 1999. *L'avvento di Dio*. Milano, Paoline, p. 127.
- MARIE, Yves - CONGAR, Joseph, 1984. "Il Credo della Chiesa". In: GABRIEL, Peters, *I Padri della Chiesa*. Milano, Borla, p. 19.
- MARITAIN, Jacques, 2000. *Il significato dell'ateismo contemporaneo*. Brescia, Morcelliana, p. 56.
- MARTINI, Carlo Maria, 1989. *Andare d'accordo in famiglia*. Milano, Centro Ambrosiano, p. 20.
- MARTINI, Carlo Maria, 1990. *Effatà*. Milano, Centro Ambrosiano, pp. 112.
- MARTINI, Carlo Maria, 1993. *Israele, radice santa*. Milano, Vita e Pensiero, pp. 37.
- MARTINI, Carlo Maria, 1999. *Cerco una verità*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 57.
- MARTINI, Carlo Maria, 2002. *Discorso all'Università Cattolica di Milano in occasione del conferimento della laurea honoris causa in scienze dell'educazione*. 11 aprile 2002.
- MARTINO, Antonio - ZAVATTARO, Fabio, (a cura di), 2003. *Segni di pace*. Roma, AVE, pp. 131.
- MEINHOLD, Peter, 1988. *Manuale delle religioni*. Brescia, Queriniana, p. 72.
- MELLONI, Alberto, 2004. "Il Concordato con l'Italia e gli ultimi vent'anni di rapporti tra Stato e Chiesa". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 10-16.
- MEMISSI, Fatima, 1992a. *Donne del profeta. La condizione femminile nell'Islam*. Genova, Marietti, pp. 250.
- MEMISSI, Fatima, 1992b. *Le sultane dimenticate*. Genova, Marietti, pp. 261.
- MENNATO, Patrizia, 1999. *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli, Liguori, pp. 1-45.
- MICHEL, Thomas, 2003. "Il dialogo interreligioso si fa giù dalla cattedra". In: *Concilium*, 2003, n. 4, pp. 151-153.
- MIEGGE, Giovanni - LUTERO, Martin, 1970. *Libertà del cristiano. Lettera a Leone X*. Torino, Claudiana, pp. 11-15.

- MILAN, Giuseppe, 1994. *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*. Roma, Città Nuova, p. 7.
- MISTÒ, Luigi, 1995. *La sfida del sovvenire: il sostentamento economico della Chiesa a dieci anni dalla riforma concordataria*. Cinisello Balsamo, San Paolo, p. 220.
- MORENO, Martino Mario, (a cura di), 1971. *Il Corano*. Torino, UTET, pp. 605.
- MORIN, Edgard, 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, Raffaello Cortina, pp. 122.
- MUCCI, Giandomenico, 2001. "Laicità, democrazia e cattolici". In: *La Civiltà Cattolica*. 2001, 3622, pp. 333ss.
- MUTTI, Antonio, 1987. "La fiducia. Un concetto fragile, una solida realtà". In: *Rassegna italiana di sociologia*, XXVIII, pp. 223-248; 382-402.
- MUTTI, Antonio, 1992. *Il buon vicino: rapporti di vicinato nella metropoli*. Bologna, Il mulino, pp. 132.
- NANGERONI, Alessandro, 1994. *Dizionario del Corano*. Milano, Xenia Edizioni, pp. 23.
- NANNI, Antonio - CURCI, Stefano, 2005. *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna, Emi, pp. 160.
- NANNI, Antonio, 1996. *Educare alla convivialità: un progetto formativo per l'uomo planetario*. Bologna, Emi, pp. 240.
- NASCIMBENE, Bruno, 1988. *Lo straniero nel diritto italiano*. Milano, Giuffrè, pp. 129-376.
- NASO, Paolo - SALVARANI, Brunetto, (a cura di), 2009. *Il muro di vetro. L'Italia delle religioni*. [Primo rapporto 2009]. Bologna, Emi, pp. 220-224.
- NATOLI, Salvatore, 2005. "Perché l'uomo cerca Dio?". In: *Geo*. dicembre 2006, p. 153.
- NAZIONI UNITE, 1948. *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo*. 10 dicembre 1948, art. 26.
- NE, 1965. "Tutte le religioni hanno valori apprezzabili". In: *Nostra aetate*. [Dichiarazione conciliare sulle Religioni non cristiane]. 28 ottobre 1965. n. 2.
- NEGRI, Augusto Tino, 2000. *I cristiani e l'Islam in Italia*. Torino, Elledici, pp. 63-64; 87.
- NIETZSCHE, Friedrich, 1977. *L'Anticristo*. Roma, Newton Compton, pp. 93.
- NIETZSCHE, Friedrich, 2008. *La gaia scienza*. Roma, Newton Compton, pp. 245.
- ODIFREDDI, Piergiorgio, 2007. *Perché non possiamo essere cristiani*. Milano, Longanesi, p. 10.
- OLIVERIO, Ferraris - OLIVERIO, Anna Albertina, 2002. *Il mondo delle scienze sociali*. Bologna, Zanichelli, pp. 140.
- ONIDA, Francesco, 2004. "A vent'anni dal Concordato. Quale separatismo, oggi?". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 58-64.
- OTTERBEK, Jonas, 2005. "What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks". In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2005, 31, 4, pp. 795-812.
- PACE, Enzo, 1988. "Una carriera per Geova. I Testimoni di Geova in Italia". In: *Polis*, 1988, n. 3, pp. 511-532.
- PACE, Enzo, 1997. *Le sette*. Bologna, Il Mulino, pp. 128
- PACE, Enzo, 1999. "La pocket-religion degli italiani". In: *Quaderni di Sociologia*, n. 19, pp. 36-54.

- PACE, Enzo - STEFANI, Piero, 2000. *Il fondamentalismo religioso contemporaneo*. Queriniana, Brescia, pp. 216.
- PACE, Enzo, 2000a. "Il pluralismo culturale e religioso. Un panorama sociologico". In: *Crederci oggi*, 2000, pp. 1, 9-10.
- PACE, Enzo, 2000b. "La geografia religiosa dell'Italia di fine secolo". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 3 aprile 2000, Bologna, Mulino, pp. 35-49.
- PACE, Enzo, 2004. "Un Concordato con la modernità". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2004, Bologna, Mulino, pp. 18-21.
- PACINI, Andrea, (a cura di), 1995. *Dibattito sull'applicazione della Sharia*. Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 154.
- PACINI, Andrea, 2000. *Le Chiese ortodosse*. Elledici, Torino, p. 14.
- PALAZZANI, Laura, (a cura di), 2003. *Il confronto interculturale: dibattiti bioetici e pratiche giuridiche: bioetica, diritti umani e multietnicità*. Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 440.
- PAMPANINI, Giovanni, 2001. *La complessità in educazione*. Roma, Armando, pp. 9-42.
- PAOLO VI, 1964. *Ecclesiam suam*. Roma, 6 agosto 1962, n. 62
- PAOLO VI, 1965. *Discorso all'Onu*. New York, 4 ottobre 1965.
- PAOLO VI, 1966. *Paenitemini*. Costituzione apostolica. Roma, 17 febbraio 1966.
- PAOLO VI, 1975. *Evangelii nuntiandi*. Esortazione apostolica l'evangelizzazione nel mondo contemporaneo. Roma, 8 dicembre 1975, n. 5; 55.
- PAOLO VI, 1975. *La riconciliazione via alla pace*. [Messaggio per la VIII giornata mondiale della pace]. Roma, 1 gennaio 1975.
- PAOLO VI, 1978. *Messaggio all'Assemblea generale dell'ONU*. Ginevra, 24 maggio 1978.
- PAOLUZZI, Angelo, 2001. "Le Chiese cristiane tedesche e il razzismo. Dire basta alla xenofobia". In: *Segno nel mondo*, giugno 2001, p. 22.
- PARLATO, Vittorio - Giovanni Battista, VARNIER, 1995. *Principio pattizio e realtà religiose minoritarie*. Torino, Giappichelli, pp. 19ss., spec. pp. 32-33.
- PASCAL, Blaise, 2003. *Pensieri*. Milano, Mondadori, pp. 512.
- PAVESE, Armando, 2005. *Guarigioni miracolose in tutte le religioni*. Casale Monferrato (AL), Piemme, pp. 301.
- PEIRONE, Federico, 1980. *Il corano*. Milano, Mondadori, pp. 995.
- PEIRONE, Federico, 1981. *Islam*. Brescia, Queriniana, pp. 15-16.
- PELLETIER, Anne Marie, 1999. *La Bibbia e l'Occidente. Letture bibliche alle sorgenti della cultura occidentale*. Bologna, EDB, pp. 5-6.
- PENATI, Giancarlo, 1992. "Cultura, interdisciplinarietà, trascendenza. La mediazione linguistica". In: *Religione e scuola*, n. 2, 1992-93, pp. 34-41.
- PENNACINI, Cecilia - GONZÁLEZ DÍEZ, Javier (a cura di), 2006. *Religioni e Immigrazione a Torino. Indagine antropologica*. [Laboratorio delle religioni]. Torino, Centro interculturale, p. 126.
- PERA, Marcello - RATZINGER, Joseph, 2004. *Senza radici: Europa, relativismo, cristianesimo, islam*. Milano, Mondadori, pp. 134.

- PEYROT, Giorgio, 1953. *L'intolleranza religiosa in Italia nell'ultimo quinquennio*. [Relazione della Commissione per gli affari internazionali del Consiglio Federale delle Chiese evangeliche d'Italia]. In: *Protestantesimo*, gennaio-marzo 1953, n. 1, pp. 1-39.
- PICCARDO, Hamza, 1999. "La visione della multiculturalità". In: SIGILLINO, Innocenzo (a cura di), *L'Islam nella scuola*. Milano, FrancoAngeli, p. 60-65.
- PICCARDO, Hamza, 2002. *Il Corano*. [Traduzione rivista dell'Unione delle Comunità e Organizzazioni islamiche in Italia]. Roma, Newton Compton, pp. 607
- PIERINI, Franco, 2000. *La storia della Chiesa*. Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 76-77.
- PIERONI, Vittorio, 2005. "Il parere degli esperti". In: MALIZIA, Guglielmo - TRENTI, Zelindo - CICALTELLI, Sergio, (a cura di), 2005, pp. 272-282.
- PINGEL, Falk, (a cura di), 1999. *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. [Unesco, Braunschweig, Georg Eckert Institute for International Textbook Research], pp. 81.
- PIO XII, 1957. *Motu proprio Sacram communionem*. Roma, 19 marzo 1957.
- PISATI, Maurizio, 1998. *Non di solo cattolicesimo*. In: *Polis*, 1998, n. 1, pp. 53-76.
- POGGIO, Maria Rosa, 2002. *I sandali di Abramo*. Torino, SEI, p. 174.
- POGGIO, Maria Rosa - FLAVIA, Montanini, 2003. *Tracce*. Torino, Paravia, p. 43.
- POLIAKOV, Léon, 1996. *Storia dell'antisemitismo, 1945-1993*. La nuova Italia, p. 516.
- POMPONI, Marcella, 2000. "Linguaggio dell'arte e mediazione didattica". In: *Insegnare religione*. gennaio-febbraio 2000, p. 55.
- Pontificia Commissione Iustitia et Pax, 1982. "La Santa Sede e il disarmo generale", 3 giugno 1976. In: *Enchiridion Vaticanum*, Bologna, Edizioni Dehoniane, pp. 1990-2024.
- Pontificia Commissione Iustitia et Pax, 1989. *La Chiesa di fronte al razzismo. Per una società più fraterna*, 3 novembre 1988. Milano, Edizioni Paoline, 1989, nn. 8-16, pp. 12-19.
- Pontificia Commissione Iustitia et Pax, 2004. *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*. Città del Vaticano. Libreria Editrice Vaticana, pp. 149, 152-153.
- Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso, 1991. *Dialogo e annuncio: riflessione orientamenti sul dialogo interreligioso e sull'annuncio del Vangelo di Gesù Cristo*. Roma, nn. 17; 40; 49; 91.
- Pontificio consiglio per il dialogo interreligioso, 2011. *Testimonianza cristiana in un mondo multireligioso*. Ginevra, 28 giugno 2011.
- Pontificio Consiglio per la promozione dell'unità dei cristiani - Federazione Luterana Mondiale, 1999. *Dichiarazione congiunta sulla dottrina della giustificazione tra la Chiesa cattolica e la Federazione luterana mondiale*. 31 ottobre 1999. Cinisello Balsamo, Paoline, nn. 22, 23, pp. 14-21.
- Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani, 1999. *Dichiarazione congiunta sulla dottrina della giustificazione tra la Chiesa cattolica e la Federazione luterana mondiale*. [31 ottobre 1999] nn. 22-23.
- POUPARD, Paul, 1992. "Discorso del card. Poupard". In: *Il Regno documenti*, n. 21/1992, p. 703.
- PRENNA, Lino, 2008. "Pluralità delle culture e pluralismo religioso". In: *Pedagogia e vita*, n. 1, 2008, pp. 29-40.
- QUINZIO, Sergio, 1997. *La fede sepolta*. Milano, Adelphi, pp. 59-65; 175.

- RABER, John, 2001. "Une charte oecuménique pour les Eglises d'Europe". In: *Europe Infos*, n.28, 2001, p. 11.
- RAGAZZINI, Dario, 1978. "Criteri per l'analisi dei testi di storia: un approccio culturale e didattico". In: *Riforma della scuola*, n. 2, pp. 2-16.
- RAGOZZINO, Gino, 1997. *Religioni, sette, occultismo*. Roma, EDB, p. 42.
- RANDAZZO, Barbara, 2008. *Diversi ed eguali. Le confessioni religiose davanti alla legge*. Milano, Giuffrè, 2008, pp. 95-178.
- RATZINGER, Joseph, 2001. *Dio e il mondo. Essere cristiani nel nuovo millennio*. Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 123ss.
- RATZINGER, Joseph, 2003a. *Fede, verità, tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*. Siena, Cantagalli, pp. 29-30; 107; 224.
- RATZINGER, JOSEPH, 2003b. *Introduzione al cristianesimo*. Brescia, Queriniana, p. 119; 289.
- RATZINGER, Joseph - HABERMAS JÜRGEN, 2004. *Etica, religione e stato liberale*. Brescia, Morcelliana, pp. 64.
- RATZINGER, JOSEPH, 2005. *Omelia Missa Pro eligerido pontifice* [Basilica di San Pietro]. Roma, 18 aprile 2005.
- RAVAGLIOLI, Fabrizio, 1974. "Introduzione". In: *Interdisciplinarietà*. Roma, Armando, p. 9.
- RAVAGLIOLI, Fabrizio, 1992. "L'interdisciplinarietà. Aspetti culturali e metodologici". In: *Religione e scuola*, n. 2, 1992-93, pp. 23-28.
- RAVASI, Gianfranco, 1999. "Nel nome del Padre". In: *Luoghi dell'infinito*, 1-5, gennaio 1999, p. 9.
- RAVASI, Gianfranco, 2003. *Breve storia dell'anima*. Milano, Mondadori, p. 64.
- REALE, Giovanni, 2003. *Radici culturali e spirituali dell'Europa*. Milano, Raffaello, Cortina, p. 92.
- RENOU, Louis, 1994. *L'induismo*. Milano, Xenia, pp. 46-47.
- REY, Micheline, 2010. "Discussion pointers for intercultural education policy, training and education". In: *Living in Diversity. Lesson Plans for Secondary Schools*. Council of Europe, 2010, pp. 115-144.
- REZZAGHI, Roberto - BRUNELLI, Roberto, 1998. *La sapienza del cuore*. Brescia, La Scuola, pp. 23.
- RICCA, Paolo - Tourn, Giorgio, 1998. *Le 95 tesi di Lutero*. Torino, Claudiana, pp. 47-48.
- RICCARDI, Andrea, 2002. "Se la religione viene usata per fondare l'identità di una nazione". In: AA.VV., *Islam e Occidente. Riflessioni per la convivenza*. Roma Bari, Laterza, pp. 29-32;
- RIES, Julien, 1992. "L'homo religiosus dal politeismo ai monoteismi". In: *Cristiani e religioni*. Brescia, Queriniana, pp. 44-71.
- RIGOBELLO, Armando, 1995. "Spiritualismo". In: *La filosofia*. Torino, UTET, Vol. IV, pp. 485-511.
- RILKE, Rainer Maria, 1950. "Il libro della vita monastica". In: *Il libro d'ore*. Brescia, Morcelliana, pp. 108.

- RINGELHEIM, Julie, 2011. "Athéisme et liberté de conscience en droit international des droits de l'homme". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1/2011, Bologna, Mulino, pp. 34-48.
- ROCCELLA, Eugenia - LUCETTA, Scaraffia, 2005. *Contro il cristianesimo*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 50-67; 79.
- ROLÀN, A., 1992. "La lotta delle minoranze religiose". In: *Coscienza e Libertà*, dicembre 1992, n. 20, pp. 58-72.
- ROMANELLI, Margherita, 2002. "La religione tra monismo e pluralismo". In: *Il fenomeno religioso*, Bologna, Edb, pp. 75-76.
- RONCA, Andrea (a cura di), 2002. "Un ostacolo sulla via dell'integrazione?". In: *Dimensioni Nuove*, marzo 2002, pp. 12-13.
- RONCOINI, Filippo, 1981. *Magia, religioni e riti dell'India*. Roma, Newton Compton, pp. 198.
- RONIGER, Luis, 1992. *La fiducia nelle società moderne: un approccio comparativo*. Soveria Mannelli, Rubbettino, p. 61.
- ROSENBERG, R, 1994. *L'Ebraismo*. Milano, Mondadori, pp. 256.
- ROSSANO, Piero, 1985. *Vangelo e cultura*. Roma, Paoline, pp. 78.
- ROSSANO, Piero, 1988. "Il Sud del mondo si libera grazie alle sue religioni". In: *I perché dell'uomo e le risposte delle grandi religioni*. Milano, Paoline, pp. 8-9.
- ROSSANO, Piero, 1988. *I perché dell'uomo e le risposte delle grandi religioni*. Cinisello Balsamo, Paoline, p. 33.
- ROSSANO, Piero, 2001. "La differenza tra i cristiani e il dialogo tra le religioni". In: AA.VV, *Ecumenismo e dialogo tra religioni*. Cinisello Balsamo, San Paolo, pp. 14-15.
- ROSSI, Anna - BERGESE, Margherita, 2008. *Portale Storia dall'antico regime alla globalizzazione*. Brescia, La scuola, pp. 574.
- ROSSI, Paolo (a cura di), 2004. *Dizionario di Filosofia*. Firenze, La Nuova Italia, pp. 544.
- ROY, Olivier 2005. *L'estremismo è solo ignoranza. La santa ignoranza. Religioni senza cultura*. Milano, Feltrinelli, p. 317.
- RUSCONI, Gian Enrico, 1999. *Possiamo fare a meno di una religione civile?*. Roma, Laterza, p. 7.
- RUSCONI, Gian Enrico, 2006. "Un problema centrale per l'Europa: la laicità in una società post-secolare". In: BOLGIANI, Franco - MARGIOTTA BROGLIO, Francesco - MAZZOLA, Roberto, (a cura di), *Chiese cristiane, pluralismo religioso e democrazia liberale in Europa*. Bologna, Il Mulino, p. 72.
- RUTHVEN, Malise, 2007. *Islam*. Torino, Einaudi, pp. 160.
- SACERDOTI, Giorgio, 1999. "Libertà religiosa e rapporti con le confessioni: contro un ritorno al separatismo". In: *Politica del diritto*. 1996, pp. 125-131.
- SALANI, Massimo, 2004. *Il figlio della strada*. Bologna, EDB, p. 57.
- SANNA, Ignazio, 2006. *L'identità aperta: il cristiano e la questione antropologica*. Brescia, Queriniana, pp. 51.
- SANTAMAITA, Saverio, 1999. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano, Mondadori, pp. 208.
- SARDARA, Ziauddin - ZAFAR, Abrasa - ABBAS, Malik, 1995. *Maometto. Per cominciare*. Milano, Feltrinelli, p. 39-128.

- SARTORI, Giovanni, 2002. *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*. [Saggio sulla società multietnica]. Milano, BUR, Milano, pp. 181.
- SARTORIO, Ugo, 1996. "Gerusalemme. La città di tutti i figli di Abramo". In: *Credere oggi*, pp. 1-4.
- SATOKO, Fujiwara, 2007. "Problems of teaching about religion in Japan: another textbook controversy against peace?". In: *British Journal of Religious Education*. Vol. 29, n. 1, pp. 45-71.
- SC, 1963. *Sacrosantum concilium*. 4 dicembre 1963, nn. 109-110.
- SCARANARI INTROVIGNE, Silvia, 1998. *L'islam*. Elledici, Leumann, Torino, pp. 68.
- SCHILLEBEECKX, Edward, 2006. "Umanità. La storia di Dio". In: SALVARANI, Brunetto, 2006. *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*. Bologna, EMI, p. 23.
- SCHISLER, Hanna, 1989-90. "Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research". In: *The International Journal of Social Education*. Vol. 4, p. 81.
- SCHREINER, Peter, 1977. *Le cinque grandi religioni del mondo: induismo, buddismo, islamismo, ebraismo, cristianesimo*. Queriniana, Brescia, p. 39.
- SCIOLLA, Loredana, 1997. *Italiani. Stereotipi di casa nostra*. Bologna, Il Mulino, pp. 93.
- SEN, Amartya, 2006. "L'identità religiosa non cancella le altre identità". In: *L'identità e violenza*. Roma-Bari, Laterza, pp. IX-XII.
- SEQUERI, Pierangelo, 1974. "Dimensioni teologiche e immagine storico-sociale dell'appartenenza ecclesiale". In AA.VV., *Evangelizzazione e Chiesa. Edificazione della comunità e annuncio della Parola*. Torino, Leumann, Elledici, pp. 71-119.
- SEVERI, Francesco, 1956. *L'eterno nel tempo*. Assisi, Edizioni Pro Civitate Christiana, p. 81.
- SOLOMON, Norman, 1999. *Ebraismo*. Torino, Einaudi, pp. 136.
- SORGE, Bartolomeo, 2000. "Eutanasia: atto d'amore o delitto?". In: *Aggiornamenti sociali*, nn. 7/8 luglio-agosto 2000, pp. 849-858.
- SOVERNIGO, Giuseppe, 1996. *Direzione spirituale e accompagnamento vocazionale*. Milano, Ancora, pp. 255.
- SPADARO, Antonio, 2009. *L'altro fuoco*. Milano, Jaca Book, pp. 295.
- SPAGNOLO, Patrizia, 2005. "Compagni di banco". In: *Dimensioni Nuove*, gennaio 2005, pp. 31-42.
- SPINI, Giorgio, 1950. "Le minoranze protestanti in Italia". In *Il Ponte*, giugno 1950, pp. 670-680.
- SPINI, Giorgio, 1953. "La persecuzione contro gli evangelici in Italia". In: *Il Ponte*, 1953, pp. 1-14.
- STEFANI, Piero, 1997. "Studio della Bibbia e dell'ebraismo". In: *Avvenire*, 25 novembre 1997.
- STEFANI, Piero, 2003. *La radice biblica*. Milano, Bruno Mondadori, pp. 224.
- STEFANI, Piero, 2006. *Gli ebrei*. Bologna, Il Mulino, pp. 123.
- STEFANI, Piero, 2007. "Chi crede in Dio non può avere a cuore una sola religione". In: *Le religioni secondo Andrea*. Roma-Bari, Laterza, pp. 27-29.
- STRADLING, Robert, 2001. *Teaching 20th century European history*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 290.

- STRANIERO, Michele, 1990. *I mormoni: leggenda e storia, liturgia e teologia dei santi degli ultimi giorni*. Milano, Mondadori, pp. 233.
- STRETTI, Eugenio, 1998. *Il Movimento pentecostale*. Torino, Claudiana, pp. 106.
- TABARI, Muhammad Ibn Garir, 2002 [1992]. *Vita di Maometto*, Milano, Rizzoli, pp. 402.
- TAMARO, Susanna, 2002. "Gesù appartiene all'umanità". In: BRAMBILLA, Michele, *Gente che cerca*. Milano, Ancora pp. 160.
- TAURAN, Jean Louis, 2011. "Credenti in dialogo. Utopia o risorsa? Lezione dottorale tenuta all'Istituto Cattolico di Parigi". In: *Il Regno Documenti*, 2, n. 3, p.71.
- TAYLOR, Charles, 2009. *L'età secolare*. Feltrinelli, Milano, pp. 1072.
- TEDESCHI, Mario, (a cura di), 1989. "I nuovi movimenti religiosi in Italia. Problemi giuridici". In: FERRARI, Silvio, 1989. *Diritti dell'uomo e libertà dei gruppi religiosi*. Padova, Cedam, pp. 239-252.
- TONIATTI, Roberto. "Minoranze e minoranze protette, modelli costituzionali comparati". In: BONAZZI, Tiziano - DUNNE, Michael (a cura di), pp. 273-307.
- TORNO, Armando, 1999. *La truffa del tempo*. Milano, Mondadori, p. 81.
- TOUSSAINT SAMAT, Maguelonne, 1991. *Storia naturale e morale dell'alimentazione*. Firenze, Sansoni pp. 289.
- TRESMONTANT, Claude, 1981. *L'intelligenza di fronte a Dio*. Milano, Jaca Book, p. 25.
- TROCCHI, Carlo, 2000. *I nuovi movimenti religiosi*. Brescia, Queriniana, 2000, pp. 55-56.
- TROELTSCH, Ernest, 1960. *Le dottrine sociali delle Chiese e dei gruppi cristiani*. Vol. 2. Firenze, La Nuova Italia, pp. 684.
- TROMBACCA, Francesca, 2012. *Atlante geopolitico del mondo attuale*. Milano, La Nuova Italia, pp. 95.
- UR, *Unitatis redintegratio*. Decreto conciliare sull'ecumenismo. 21 novembre 1964, n. 1; 15.
- VATTIMO, Gianni, 1998. *Credere di credere*. Milano, Garzanti, pp. 107.
- VENTURA, Marco, 2003. "Regolazione pubblica del religioso. La transizione tra simboli e realtà". In: PARISI, Marco, (a cura di), 2003, *Autonomia, decentramento, sussidiarietà: i rapporti tra poteri pubblici e gruppi religiosi nella nuova organizzazione statale*. Napoli, ESI, pp. 216.
- VERCELIN, Giorgio, 2001. *Jibâd. L'Islam e la guerra*. Firenze, Giunti, pp. 11-12; 52, 57.
- VERNETTE, Jean, 1992. *La stregoneria oggi*. Milano, Sugarco, pp. 183.
- VIKTOR, Frank, 2005. "La sete di senso nasce dalla trascendenza, non dalla fede". In: *La sfida del significato*. Trento, Erickson, pp. 41-42.
- Viktor, Frank, 2012. *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano, Mursia, pp. 71-72.
- VINAY, Valdo, 1970. *La Riforma Protestante*. Brescia, Paideia, p. 19
- VIVEKANANDA, Scarni, 2003. "Promuovere l'armonia delle religioni d'Oriente e Occidente". In: KÜNG, Hans. *Ricerca delle tracce*. Brescia, Queriniana, pp. 108-109.
- WACH, Joachim, 1968. *Sociologia della religione*, Bologna, EDB, p. 68.
- WAUGH, Alexander, 2000. *La conquista del tempo*. Casale Monferrato (Al), Piemme, pp. 330.
- WEBER, Max, 1961. *Economia e società*. Vol. 1 e 2. Milano, Edizioni di Comunità, vol. 1 p. 53; vol. 2, pp. 533.

- WEIL, Simon, 1990 [1949]. *La prima radice*. Milano, Ed Se, p. 89.
- WERNER, Trutwin, 1998. *Il mondo delle religioni, Strade verso la luce*. Milano, Jaca Book, pp. 343.
- WILFRED, Felix, 2007. "Il cosmopolitismo religioso sarà la soluzione del futuro". In: *Concilium*, pp. 1; 153-154.
- ZAGREBELSKY, Gustavo, 2007. *Imparare democrazia*. Torino, Einaudi, pp. 26-29.
- ZAGREBELSKY, Gustavo, 2010. *Scambiarsi la veste. Stato e Chiesa al governo dell'uomo*. Roma-Bari, Laterza, pp. 73-79.
- ZANCHI, Goffredo, 1997. "L'inquisizione". In: *Alternativa*. Brescia, Queriniana, pp. 330-334.
- ZANNOTTI, Luciano, 2002. "La laicità senza riserve". In: *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, n. 2 agosto 2002, Bologna, Mulino, pp. 401-428.
- ZENNARO, Giulio, 2004. "Europa e cristianesimo: storia e avvenire di un singolare dialogo". In: *Insegnare religione*, novembre-dicembre 2004, pp. 42-60.
- ZOLO, Danilo, (a cura di), 1992. *Il principato democratico*. Feltrinelli, Milano, pp. 238.
- ZOLO, Danilo, (a cura di), 1994. *La cittadinanza: appartenenza, identità, diritti*. Roma, Laterza, pp. 347.