



## LAICA PLURALE PUBBLICA: LA SCUOLA ITALIANA TRA RIFORME E RESISTENZE

Convegno Nazionale  
Milano 21 maggio 2005

In collaborazione con  
*centro culturale protestante* – Milano

e con l'adesione di



### ATTI DEL CONVEGNO

***La scuola di tutte e di tutti:  
interculturale, integrazione, diritti di cittadinanza***  
Lidia Acerboni – *operatrice culturale* – Milano

***Il curriculum scolastico tra cultura e morale:  
in margine alle indicazioni della Riforma Moratti***  
Francesco Cappelli – *vice presidente CIDI* – Milano

***Tra centro e periferia:  
autonomia scolastica e regionalizzazione***  
Giorgio Bagnobianchi – *collaboratore CIDI* – Milano

***Ora di religione e curriculum scolastico:  
occasione di crescita o mito educativo?***  
Roberto Ferro – *Il semaforo blu* – Milano

***L'insegnamento del fatto religioso:  
prospettive e problemi aperti***  
Luciano Zappella – *insegnante* – Bergamo

***Il carattere laico e pubblico della scuola: punti di vista a confronto***  
Sergio De Carli – *Direttore della rivista Orientamenti* – Milano  
Nicola Pantaleo – *Presidente Associazione 31 Ottobre* – Bari  
David Bidussa – *Biblioteca Fondazione Giangiacomo Feltrinelli* – Milano  
Mohamed Danova – *Segretario della Casa della cultura islamica* – Milano

***Comunicazioni:***  
*AGEDO*  
*Retescuole*  
*Coordinamento Regionale Genitori Democratici*

## LA SCUOLA DI TUTTE E DI TUTTI: INTERCULTURA, INTEGRAZIONE, DIRITTI DI CITTADINANZA

Lidia Acerboni – Milano

### 0. PREMESSA

La scuola è e deve essere:

- *pubblica* perché è di tutti e di tutte;
- *laica* perché pone al suo centro la ricerca e la conoscenza e non l'adesione a un credo;
- *plurale* perché tutti hanno diritto di cittadinanza con la storia, la cultura e i valori di cui sono portatori.

### 1. INTEGRAZIONE

Il termine *integrazione* (“integrare il diverso”) è correttamente inteso allorché si parte da due principi irrinunciabili: anzitutto, sull'integrazione come *identità nei diritti e doveri* secondo la legislazione del nostro paese non ci possono essere compromessi; ma, quando il termine viene applicato alla cultura e alle storie personali, allora *le caratteristiche diverse devono essere considerate una ricchezza per tutti*.

Per una vera integrazione è importante non solo il *dialogo*, ma anche la *negoziiazione* perché, quando si è in due o più persone o gruppi, spesso l'intesa è frutto di una negoziazione. E, per giungere all'intesa, *tutti dobbiamo cambiare un po'*.

### 2. MULTICULTURA O INTERCULTURA?

«Se proclamiamo la bontà della multiculturalità, quasi esistesse una cultura nostra e una dell'altro, che possono convivere senza avere relazioni, ciascuna per conto suo, ciascuna indipendente, ciascuna libera fino al punto da non impedire la libertà dell'altra, due culture reciprocamente immunitarie, vuol dire che, a dire il vero, siamo noi, in noi stessi, che abbiamo una tale divisione nel cuore. Una scissione che ci fa vivere da estranei a noi stessi. Esseri doppi. Il *dia-bállein*, il diavolo, contrario del *syn-bállein*, la diversità raccolta ad unità, nel simbolo. L'*immunitas* (della non comunità) che non scopre mai la *communitas*. La psichiatria ci direbbe semplicemente “schizofrenici”.... Rispettare la “persona umana” degli altri, dunque, implica davvero il rispetto della “persona umana” che si è. Non c'è il primo rispetto se manca il secondo. Allo stesso modo, il superamento della multiculturalità e l'attingimento dell'interculturalità è davvero, prima di tutto, una questione nostra: *de re nostra agitur*, al punto che non si può praticare, se non in un astratto e pericoloso moralismo farisaico, il dialogo tra culture diverse se non a partire dalla consapevolezza di dover dialogare in noi stessi, e, per prossimità, nella nostra cultura, tra le diversità che ci compongono. Paradossalmente, in altri termini, ma forse non tanto, con un rovesciamento del senso comune, il problema non sono gli “stranieri”, ma siamo noi». (G. BERTAGNA, *Cisem Informazioni* supplemento al n. 10/2004).

Intercultura dunque e non multiculturalità. Come dice Mantovani, «la creazione di uno spazio interculturale non è una questione di *tolleranza* dell'altro, nel senso che gli si concede di comportarsi come crede fintanto che non invade spazi che non gli appartengono. Il dialogo può diventare una risorsa, anziché una penosa necessità o un prezzo da pagare per sostenere il sistema produttivo del nostro paese, solo se siamo genuinamente interessati a ciò che distingue l'altro e lo rende partecipe di tradizioni che hanno dato soluzioni diverse dalle nostre ai problemi della condizione umana» (Mantovani, *Intercultura*, Il Mulino, Bologna 2004).

### 3. COME AGIRE L'INTERCULTURA NELLA SCUOLA?

Secondo i dati aggregati relativi all'anno scolastico 2003-2004, in provincia di Milano si registra la presenza di 28.690 alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole di ogni ordine e grado (6,4% della popolazione scolastica rispetto al 3,3% dell'anno scolastico 2000-2001). A questi si aggiungono 695 studenti nati all'estero che frequentano i corsi dei Centri di formazione professionale nella fascia 15-18 anni (11,5% dei frequentanti).

Qui il discorso si fa molto articolato e delicato, anche perché la tendenza delle istituzioni è quella di fronteggiare l'emergenza e non di affrontare e gestire i problemi. Problemi che sono fondamentalmente due:

- come creare le condizioni per il *successo formativo* dei ragazzi stranieri;
- come portare dentro la scuola le *diverse culture* per agire l'intercultura.

**a.** Se l'inserimento nella scuola è precoce, il problema del successo formativo è analogo a quello di tutti gli studenti; se invece l'inserimento è tardivo (scuola media e soprattutto superiore) il problema del successo formativo è vitale (i tassi di insuccesso degli studenti stranieri sono circa il doppio di quelli italiani) perché l'insuccesso scolastico, impedendo lo sviluppo dell'autostima e del benessere, ostacola di dialogo e lo scambio, causa prima di emarginazione. Il fenomeno è particolarmente evidente per quegli alunni stranieri che provengono da paesi (soprattutto arabi) i cui membri tendono a organizzarsi come una comunità chiusa.

**b.** Per agire l'intercultura è responsabilità della scuola portare al suo interno le diverse culture, aiutare i ragazzi italiani e stranieri a scoprire le loro radici al di fuori di ogni separatezza. Peraltro il concetto di separatezza non appartiene alle diverse culture che nei secoli si sono sviluppate in un complesso e articolato sistema di rapporti e interscambi: basti pensare all'incontro nel medioevo delle tre grandi culture cristiana, islamica ed ebraica; o ancora al nostro mondo globalizzato. Allora la separatezza va ricondotta a comportamenti e a posizioni ideologiche che si nutrono di paure per ciò che è diverso, quando non nascondono veri e propri pregiudizi o peggio ancora radicati quanto ingiustificati sentimenti di superiorità.

#### 4. DIRITTI DI CITTADINANZA

In questo scenario il diritto di cittadinanza assume il suo valore. Altrimenti si usano parole prive di significato. Naturalmente il diritto di cittadinanza è legato a tanti fattori esterni alla scuola. Siamo un Paese di recente immigrazione. Non dobbiamo avere paura di sperimentare anche con buone dosi di fantasia, purché teniamo fermi i paletti fissati nei punti precedenti.

*(testo redatto dall'Autrice)*

## CURRICULUM SCOLASTICO TRA CULTURA E MORALE: IN MARGINE ALLE INDICAZIONI DELLA RIFORMA MORATTI

Francesco Cappelli

*dirigente scolastico – vicepresidente CIDI sez. di Milano*

Partirei da una premessa. Pur essendo io un Dirigente Scolastico in servizio permanente attivo, non ho nessun problema ad espormi e a dire che, nei confronti della Riforma Moratti, ho sempre avuto un'obiezione di fondo: perché non si riesce a superare l'idea che per far funzionare la scuola occorra inserirla in un sistema di pensiero? Perché la scuola deve per forza sposarne uno? Perché si deve, nel caso specifico, sposare il "Bertagna learning"? È tempo invece che la scuola si affranchi da sistemi di pensiero, ma impari tenerli presenti tutti, cioè impari a fare una vera integrazione culturale.

Passiamo ora al tema affidatomi. Tema complesso e invitante, per sviluppare il quale cercherò di evidenziarne alcuni nodi e alcuni possibili sviluppi.

### 1. COS'È IL CURRICOLO?

Anzitutto, il concetto di curricolo scolastico: lontano da definizioni tecniche e dalla esplorazione delle diverse teorizzazioni, il curricolo si può definire come *l'insieme delle proposte di insegnamento e di studio* che nel tempo vengono intenzionalmente *prodotte, organizzate, realizzate* nel contesto del sistema scolastico nelle sue articolazioni definite come ordinamenti (ad esempio 1° ciclo con scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di 1° grado).

Tale insieme, nella forma di sequenza coerentemente sviluppata di contenuti e obiettivi, dovrebbe avere almeno la caratteristica (che non vedo molto nei documenti della Riforma) della *unitarietà*, che conferisce al sapere esplorato legami di significato nell'ambito della cosiddetta *trasversalità* (o "contaminazione plurima"), offrendo una dimensione della conoscenza non frammentata (discipline come compartimenti stagni), ma via via accresciuta attraverso strategie non solo di *trasmissione*, ma anche e in misura marcata di *costruzione* fondata, di metodo della *ricerca*, di verità perseguite ma mai complete ed esaurienti, di risposte a domande "legittime" (far scoprire agli alunni che dentro ogni percorso c'è sempre una possibilità infinità di collegamenti).

Il curricolo vive su due dimensioni: quella della *proposta intenzionale dei docenti* e quella *tradotta*, e non sempre riscontrabile in modo approfondito, *dagli alunni* nel loro percorso di crescita culturale. Queste due dimensioni non sono sempre in sintonia: si misura anzi il successo della prima in termini di *distanza* dalla seconda (spesso l'alunno apprende nonostante la proposta didattica).

### 2. L'EFFICACIA DEL CURRICOLO

Dal momento che un curricolo efficace nella proposta *si riconosce* nel processo di crescita, ci si può chiedere: sono rintracciabili nelle prestazioni e nelle competenze degli alunni le sue linee guida, il respiro culturale profondo, la visione del mondo che ne scaturisce, la coerenza o meno con le dichiarazioni d'intenti? La risposta a questa domanda definisce e identifica l'*efficacia formativa* del curricolo.

Il curricolo è in realtà un *artefatto*, un dispositivo che ispira una serie di azioni, ne indica gli sbocchi possibili, *ma non dà di per sé garanzie di successo*. Pur rappresentando nell'insieme una proposta culturale di formazione complessiva, che mira a costruire una dimensione umana matura, armonicamente sviluppata, equilibrata nelle diverse specializzazioni del sapere, *nulla ha in sé di così potente* da garantire la qualità dell'esito finale.

Per avere efficacia il curricolo ha bisogno di determinate condizioni, ha bisogno di altri curricoli, più reali, vivi, concreti, cioè *le vite*, intese come flusso di esperienze comunicative ininterrotte, di stimoli che hanno plasmato le menti ben prima e ben più in profondità di quanto la scuola offra. Gli alunni, i docenti con i loro vissuti, con le competenze che il vivere e il relazionarsi anche affettivamente forma invariabilmente, sono le condizioni obiettive senza le quali la proposta formativa non

si traduce, non vive, non si cimenta. Ciò è vero soprattutto oggi: mentre infatti cinquant'anni fa, la scuola rappresentava realmente una *novità* per l'alunno, essendo l'unico luogo in cui si potesse apprendere, oggi la scuola rischia di fossilizzare la mente.

Il curriculum non è ciò che sta scritto, ma ciò che arriva agli alunni. No dunque ad un apparato culturale preconfezionato e predigerito, che per sua natura è non caratterizzato; no ad un elenco di contenuti vuoti. Sì invece ad un curriculum che risponda a domande "legittime", cioè domande che non hanno già una risposta.

### 3. CULTURA, MORALE E CURRICOLO

Quale dialettica tra i due termini? Può una proposta culturale offrirsi *senza* una visione morale, senza cioè indicare, di volta in volta, cosa è giusto o sbagliato, cosa è buono o cattivo, cosa è vero o è falso, cosa racchiude un significato e quale, cosa aiuta a capire e cosa porta confusione, cosa eleva l'animo umano e cosa lo deprime, cosa rende uguali e cosa disuguali, cosa è di tutti e cosa è di pochi e (se) come può diventare di tutti.

Analogamente gli alunni, i docenti con il loro curriculum implicito, sono portatori di *una cultura e di una visione morale*, di un sistema di giudizio della realtà che invariabilmente guida, in modo a volte coerente, spesso contraddittorio, il loro agire sociale.

*Non esiste una cultura neutra o neutrale*: quella proposta dalla scuola ha tentato spasmodicamente di essere tale. Don Milani ci ha insegnato che non c'è riuscita. Senza peccare di visione ideologica, possiamo affermare che ogni sistema socioeconomico tende a costruire la *propria scuola*, a proporre cioè un orizzonte culturale tendenzialmente conformista, anodino, conservatore.

Ciò vuol dire nella sostanza che la scuola raramente, nella proposta curricolare, sa indicare *il nuovo* inteso come prospettiva da esplorare: anzi, il nuovo del mondo, della società in evoluzione entra nella scuola dopo lunga quarantena e molto spesso, in termini di elaborazione culturale, non ci entra mai!

*I legislatori di turno* paiono più preoccupati di *dettare* un curriculum culturale elegante, coerente ed esaustivo, che di proporre percorsi capaci di diventare curriculum autentico in atto. E lo fanno così bene, con tale empito e pomposità che è difficile (vedi le *Indicazioni morattiane*) trovare qualcosa che non vi sia rappresentato: in verità qualcosa manca, ad esempio un accenno anche banale, a quella "foia" dell'evoluzione. Non è assenza da poco, perché viene a mancare non un capitolo, ma un intero *approccio scientifico di ricerca e di metodo*.

I moderni curriculum hanno come elemento di qualificazione *il profilo finale o di uscita* dell'alunno (il famigerato PECUP della riforma): tale profilo dovrebbe delineare, in sintesi, le caratteristiche culturali della personalità dell'alunno, le sue competenze complessive nell'affrontare il proprio progetto personale: in realtà esiste il forte rischio di delineare un *alunno teorico*, obbiettivamente *mostruoso*.

Un profilo che presenta aspetti valoriali, singolarmente rispettabili, ma complessivamente ascrivibili ad *una determinata visione culturale e morale*, è un profilo irrealistico, forzato, alla fine velleitario.

Con ciò non possiamo esimerci da una domanda: *esiste una ispirazione auspicabile*, dal punto di vista culturale e morale, in una società pluralista e aperta come l'attuale (definizione da approfondire e analizzare criticamente, evidenziando le contraddizioni), da proporre all'interno di un curriculum scolastico, in forme non prescrittive?

Credo che la risposta debba essere positiva: un siffatto curriculum dovrebbe avere una forma che, pur mantenendo un *carattere unitario*, non abbia *la pretesa della esaustività*.

### 4. MODESTA E MISURATA PROPOSTA DI UN CURRICOLO APERTO AL PLURALISMO CULTURALE E AD UNA VISIONE MORALE AUTENTICAMENTE LAICA E DEMOCRATICA

- Sul piano culturale indica strategie di sviluppo della conoscenza, utilizzando anche contenuti in sequenza, ma evidenziando con crescente complessità i *nuclei fondanti* di ogni disciplina in vista delle competenze attese per gli alunni.

- I nuclei fondanti dovrebbero avere *riferimenti storici* relativi allo sviluppo delle discipline, per dare la dimensione reale del *pluralismo implicito*: gli apporti di contenuto e di metodo di qualunque disciplina hanno provenienze e ascendenze, storicamente riscontrabili, le più diverse. Civiltà anche lontane hanno sempre dialogato, contribuendo a creare un corpo di conoscenze che ha organizzato il meglio del pensiero e della ricerca umana. *La cultura è globalizzata da sempre.*
- Nell'approccio pluralista un curriculum di studio dovrebbe delineare le *esperienze culturali* utili a formare una persona capace di comprendere le ragioni (storiche, antropologiche, sociali, religiose) delle scelte morali che sono sottese a leggi, vincoli, scritti e non scritti, posti via via a tutela della vita personale e associata delle persone e dei cittadini nelle diverse localizzazioni dei popoli e delle nazioni.
- L'approccio alla *cultura religiosa*, lontano dall'essere orientata ad una catechesi, dovrebbe dare strumenti culturali per *comprendere* i diversi messaggi che le diverse confessioni forniscono agli uomini, *evidenziare* le "contaminazioni" filosofiche sottese, l'influenza potente sulla vita civile, la necessità di un *affrancamento reciproco* tra lo stato laico e la organizzazione religioso-confessionale: l'obiettivo alto dovrebbe essere quello di rafforzare le *competenze analitico-critiche* per rendere le scelte personali, anche in campo religioso, di ogni alunno, *fondate, serie, aperte*, non banali e non semplicemente coltivate per consuetudine sociale. In questo senso, l'abolizione dell'insegnamento confessionale dovrebbe essere un traguardo di civiltà.
- Un curriculum attento alla dimensione morale deve dare strumenti per *discernere* tra *morale corrente* e *morale personale*: non esiste una morale corrente che possa giustificare acriticamente e *in toto* scelte personali. In altre parole non esiste morale corrente che non possa e non debba costantemente essere soggetta ad analisi critica, a revisione, anche in taluni casi, ad obiezione di coscienza.
- In ambito scientifico la questione di una *etica della conoscenza* è centrale: anche qui non si pongono omissioni, rinunce, ma tutto va conosciuto e affrontato con la massima apertura, dando strumenti perché i convincimenti personali siano fondati e *formati per essere confrontati*.
- La dimensione del dialogo, del confronto e della *cooperazione*, va proposta e ricercata come metodo costante di conoscenza e ricerca nella scuola: lo sviluppo personale non deve portare alla competizione intellettuale pura, ma a sapere fare squadra, come tutti dicono oggi (anche se spesso intendono squadre di... campioni).
- Una sana *iniezione di relativismo* nella conoscenza dovrebbe essere data: si conosce per superare le conoscenze date e ogni nuova conoscenza è destinata a modificarsi, anche a tramontare. L'importante è il *metodo*.
- *La Costituzione* deve permeare la proposta culturale e deve essere posta a fondamento di una morale laica. Non solo citazioni, ma conoscenza, richiami, *comprensione del ruolo costante di ispirazione e controllo democratico* che fin qui ha svolto e deve continuare a svolgere.

Mi fermo qui, perché il discorso è complesso: gli scenari della intercultura, del rischio della omologazione sottesa alle azioni di accoglienza dei diversi, del dove stiamo andando, se abbiamo gli strumenti per scongiurare l'imbarbarimento complessivo della specie umana stanno non tanto sullo sfondo, *ma sono l'oggetto vero della crescita culturale dei nostri giovani, per aiutarli a diventare capaci di affrontare le sfide forti dell'oggi e del futuro.*

In conclusione, riporto, a mo' di confronto con quanto fin qui esposto, la sintesi del profilo dello studente alla fine del primo ciclo contenuto nelle Indicazioni della riforma Moratti.

*Dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, grazie anche alle specifiche sollecitazioni educative recepite lungo tutto il percorso scolastico, i ragazzi sono posti nella condizione di:*

- **riconoscere** e gestire i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e razionale, nella consapevolezza, proporzionata all'età, della loro interdipendenza e integrazione nell'unità della conoscenza razionale che ne costituisce il fondamento;
- **abituarsi** a riflettere con spirito critico sia sulle affermazioni in genere, sia sulle considerazioni necessarie per prendere una decisione;
- **distinguere**, nell'affrontare in modo logico i vari argomenti, il diverso grado di complessità che li caratterizza, quale, ad esempio, può presentarsi nel discorrere quotidiano rispetto al trattare temi di natura letteraria, o di valenza tecnica, o di problematica religiosa, avvertendo perciò la necessità di un accostamento linguistico e di pensiero diversi, senza per altro perdere mai l'aggancio con il senso della realtà e del mondo personale, sociale e naturale circostanti;
- **concepire** liberamente progetti di vario ordine – dall'esistenziale al tecnico - che li riguardino e tentare di attuarli, nei limiti del possibile, nella consapevolezza gradualmente acquisita dello scarto inevitabile tra concezione ed attuazione, tra risultati sperati ed ottenuti;
- **avere** gli strumenti di giudizio proporzionalmente sufficienti per valutare se stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la Convivenza civile;
- **avvertire** interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra il bene e il male ed essere in grado, perciò, di orientarsi nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili;
- **essere disponibili** al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di una società migliore;
- **avere consapevolezza**, sia pure adeguata all'età, delle proprie inclinazioni naturali, attitudini, capacità e riuscire, sulla base di esse, a immaginare e progettare il proprio futuro, predisponendosi a gettarne le basi con appropriate assunzioni di responsabilità;
- **porsi** le grandi **domande** sul mondo, sulle cose, su di sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà, nel tentativo di trovare un senso che dia loro unità e giustificazione, consapevoli tuttavia dei propri limiti di fronte alla complessità dei problemi sollevati.

(testo redatto dall'Autore)

## TRA CENTRO E PERIFERIA: AUTONOMIA SCOLASTICA E REGIONALIZZAZIONE

Giorgio Bagnobianchi

dirigente scolastico – collaboratore CIDI sez. di Milano

Vista la sua importanza, anche in ordine all'attuale dibattito politico sulla modifica della Costituzione, affronterò il tema con un taglio piuttosto tecnico.

Circa la dialettica “tra centro e periferia”, mi sono posto alcune domande preliminari:

- Dove si posiziona l'Istituzione scolastica?
- Quali sono i rapporti funzionali tra enti?
- Quale gerarchia istituzionale opera nella scuola?
- Sono possibili confronti con la situazione degli altri paesi dell'Unione Europea?
- Cosa è centro e cosa è periferia?

### 1. LA LINEA DI EVOLUZIONE EUROPEA: MAASTRICHT 1992

Negli accordi di Maastricht vengono definite:

- le materie per le quali è prevista una uniformità piena (p.es. la moneta comune);
- le materie per le quali sono previste azioni comuni (p.es. la sicurezza);
- le materie che prevedono sistemi diversi con obiettivi comuni (p.es. l'istruzione e la formazione).

Tutto ciò avviene in una società della conoscenza che presenta le seguenti caratteristiche:

- il corpus delle conoscenze cresce e si modifica con ritmo incalzante;
- i fenomeni sociali ed economici in atto a livello internazionale sono caratterizzati da una mobilità e da una variabilità sin ad oggi sconosciute;
- lo straordinario sviluppo tecnologico segna sempre di più le condizioni della vita nei suoi molteplici aspetti individuali e collettivi, trasformando progressivamente le stesse modalità dell'apprendimento;
- la risorsa umana diviene il valore strategico.

Dopo Maastricht, con il libro bianco di Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, e con il libro bianco di Cresson, *Insegnare e apprendere*, inizia in Europa la discussione sulla riforma dei sistemi di istruzione e formazione.

Il CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA DEL 2000 riconosce che l'Unione si trova davanti ad una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dall'economia fondata sulla conoscenza. Su questa base la Commissione europea elabora un progetto sui traguardi comuni per i diversi sistemi U.E. di istruzione e formazione.

Il CONSIGLIO EUROPEO DI STOCOLMA DEL 2001 fissa tre obiettivi strategici da raggiungere entro il 2010:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione;
- facilitare a tutti l'accesso ai sistemi di istruzione e formazione;
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo.

Gli obiettivi strategici di Stoccolma vengono articolati dal CONSIGLIO EUROPEO DI BARCELLONA 2002 in tredici traguardi da raggiungere entro il 2010:

*Obiettivo 1:*

- migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori;
- sviluppare le competenze per la società della conoscenza;
- garantire a tutti l'accesso alle ICT (Information Communication Technology);
- incoraggiare e intraprendere studi scientifici e tecnici;

- sfruttare al meglio le risorse.

*Obiettivo 2:*

- Creare un ambiente aperto per l'apprendimento;
- accrescere l'attrattiva dello studio intervenendo sugli aspetti motivazionali;
- sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

*Obiettivo 3:*

- Rafforzare i legami con il mondo del lavoro, della ricerca e con la società generale;
- sviluppare lo spirito imprenditoriale;
- favorire lo studio delle lingue straniere;
- aumentare la mobilità e gli scambi;
- rafforzare la cooperazione europea.

Tutto ciò conduce a dei **temi chiave** dello spazio europeo della conoscenza. Per ciascun obiettivo, nel quadro delle sue articolazioni, sono stati individuati 42 temi chiave con i relativi strumenti di monitoraggio dei processi. Questi alcuni dei temi più significativi:

*per l'obiettivo 1:*

- Individuare le nuove competenze di insegnanti e formatori nella società della conoscenza;
- individuare le competenze di base degli studenti, integrarle nei piani di studio e mantenerle lungo l'arco della vita;
- aumentare gli investimenti in risorse umane.

*per l'obiettivo 2:*

- Ampliare l'accesso all'apprendimento permanente;
- promuovere percorsi flessibili di apprendimento;
- incoraggiare il proseguimento degli studi dopo l'obbligo scolastico.

*per l'obiettivo 3:*

- Promuovere la collaborazione tra i sistemi di istruzione e formazione e la società;
- accrescere efficienza e rapidità del riconoscimento delle competenze acquisite;
- istituire partenariati tra istruzione, formazione e imprese.

## 2. LA RIFORMA DEL SISTEMA DELLA SCUOLA

Lo scenario europeo rafforza in Italia l'esigenza di una riforma del sistema della scuola. Una riforma che:

- investa l'intero ordinamento degli studi, i contenuti dell'insegnamento, le metodologie didattiche e organizzative;
- riguardi l'istruzione e la formazione professionale, in raccordo sia con l'Università sia con il mondo del Lavoro;
- si collochi all'interno dei processi innovativi dello Stato e della Pubblica Amministrazione;
- si inserisca a pieno titolo nel quadro europeo;

Nella XIII LEGISLATURA i ministri Berlinguer e De Mauro iniziano la riforma della scuola con queste ragioni:

- la discontinuità tra i gradi scolastici, la separazione tra istruzione liceale e istruzione tecnico-professionale, il rapporto con l'Università, la formazione professionale ed il mondo del lavoro;
- gli elevati tassi di dispersione;
- l'obbligo scolastico e formativo non europeo.

La finalità era quella di onorare gli impegni della Costituzione garantendo:

- la valorizzazione e la crescita della persona umana;
- una formazione umanamente ricca per tutti;
- l'esercizio pieno del diritto di cittadinanza;

- l'innalzamento del livello culturale del paese.

Il tutto per rispondere a:

- le inedite trasformazioni politiche, economiche e sociali a livello mondiale;
- la crescita del *corpus* delle conoscenze;
- lo straordinario sviluppo tecnologico

e per rafforzare il ruolo dell'Italia nella UE garantendo l'adeguamento del nostro sistema agli *standard* europei

### 3. LA RIFORMA DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

Parallelamente a questo processo, in Italia si dà avvio alla riforma della PA, con il passaggio dal mansionario ai processi di servizio. È opportuno citare alcuni provvedimenti legislativi:

- la Legge 241/90: segreto d'ufficio, accesso, partecipazione, trasparenza, efficacia, efficienza, economicità;
- la Legge 142/90: struttura e competenze degli Enti Locali;
- il D. Lgs. 29/93: qualità, Carte dei servizi pubblici (contratto tra utente e fornitore del servizio);
- la Legge 59/97: ridisegno complessivo della struttura Amministrativa dello Stato.

La Legge 59/97 e la legge 127/97, le cosiddette Leggi Bassanini, introducono il Federalismo Amministrativo, che ha la sua radice nel principio della Sussidiarietà, e delineano un sistema a rete delle comunità locali e dei soggetti che possono erogare pubblici servizi.

L'intero processo di riforma della PA mira ad un nuovo rapporto con il cittadino come utente dei servizi e titolare di diritti.

Le leggi Bassanini si inseriscono in questo processo innovativo esplicitando la volontà politica di:

- delegare funzioni alle Regioni;
- accorpare uffici;
- snellire le procedure;
- controllare le funzioni e non gli atti;
- avviare procedimenti di tipo contrattuale;
- ampliare la considerazione del territorio.

Queste sono le radici dell'autonomia. La Conferenza nazionale della scuola (gennaio-febbraio 1990) pone il problema della forma del governo della scuola: viene prefigurata l'autonomia delle scuole a fronte di una nuova funzione del Centro (Ministero e Provveditorati) che non gestisce più la scuola, ma fissa gli obiettivi, valuta processi, corregge disfunzioni.

L'art. 21 della Legge 59/97 pone **al centro** la definizione degli standard nazionali di istruzione e di formazione, la programmazione e la perequazione, e affida **alle singole scuole** la personalità giuridica, l'autonomia didattica e organizzativa, l'ampliamento dell'offerta formativa.

L'autonomia scolastica diventa didattica:

- scelta delle metodologie per raggiungere gli obiettivi;
- organizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro;
- insegnamenti opzionali, facoltativi e aggiuntivi.

autonomia organizzativa:

- durata diversa dell'unità oraria di lezione;
- articolazione del gruppo classe;
- impiego flessibile dell'attività docente.

ampliamento dell'offerta formativa:

- curricula educativi per adulti (educazione permanente);
- iniziative antidispersione;
- attività parascolastiche ed extrascolastiche;

- percorsi integrati tra sistemi formativi (i sistemi formativi dialogano tra di loro);
- convenzioni con Università, Enti Locali, Aziende...

L'autonomia scolastica trova i suoi presupposti e punti di forza nella prima parte della Costituzione, in particolare:

- art. 33: «l'arte e la scienza sono libere...», cioè ambiti in cui non si può procedere a colpi di maggioranza;
- art. 2: «la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili...»: libertà e responsabilità professionale dei docenti;
- art. 5: «la Repubblica ...promuove le autonomie...»;
- art. 3: «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli...»: obiettivi generali del sistema di istruzione;
- art. 4: «la Repubblica riconosce...il diritto al lavoro...»: dovere di assicurare a tutti gli strumenti necessari alla vita lavorativa.

#### 4. LE SCUOLE DOPO LE RIFORME LEGISLATIVE (59/97 E 112/98) MA A COSTITUZIONE INVARIATA

Le riforme in questione trasferiscono a livello locale i centri decisionali delle funzioni amministrative (sussidiarietà). Si enfatizza il ruolo delle Regioni e degli Enti Locali incidendo profondamente sulle relazioni interne alla persona giuridica statale (modifica dei rapporti tra Stato e Regioni ed Enti Locali).

Il sistema scolastico ne risulta coinvolto secondo due direttrici di cambiamento:

- attribuzione della personalità giuridica alle scuole e ampliamento della loro autonomia amministrativa;
- riforma dell'amministrazione centrale e periferica della PI, creazione degli Uffici scolastici Regionali e dei CSA.

La funzione istruzione resta dello Stato, il quale però la condivide con le Istituzioni scolastiche nei limiti dell'art.21 della 59/97 e del 275/99.

Le scuole dopo la loro entificazione svolgono il ruolo di enti ausiliari dello Stato con una doppia anima conseguente all'essere **autonome**, ma in un certo modo **serventi** nell'attuazione degli obiettivi dello Stato stesso.

In questa situazione (art. 117 non ancora variato), la potestà legislativa primaria (o piena) veniva attribuita allo Stato, alle Regioni ad autonomia speciale ed alle Province autonome, mentre la potestà legislativa concorrente (o ripartita), la potestà regionale attuativa e quella integrativa-attuativa venivano attribuite a tutte le Regioni.

#### 5. LA RIFORMA COSTITUZIONALE (TITOLO V)

L'art. 114, nella nuova formulazione, recita:

«La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato. I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione...»

L'art. 117, nella nuova formulazione, recita:

«La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali».

L'assetto sopra ricordato con riferimento alla spartizione della funzione legislativa si può così delineare:

- lo Stato ha competenza legislativa esclusiva nelle sole materie tassativamente indicate dall'art. 117 comma 2 (legislazione esclusiva);
- Stato e Regioni hanno competenza legislativa concorrente nelle materie indicate nell'art. 117 comma 3 (legislazione concorrente);

- lo Stato determina solo i principi fondamentali;
- le Regioni hanno potestà legislativa in ogni materia non espressamente riservata alla legislazione statale (legislazione residuale);

In relazione alla scuola, l'art.117 dispone che:

- spetta alla legislazione esclusiva dello Stato la competenza in ordine alle «norme generali sull'istruzione»;
- spetta alla legislazione esclusiva dello Stato la competenza in ordine alla «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali...» (l'istruzione è ovviamente inclusa nei diritti civili e sociali);
- spetta alla legislazione concorrente di Stato e Regioni la competenza in «ordine all'istruzione e formazione professionale».

La sentenza della Corte Costituzionale n° 13 del 2004 afferma «...che alle Istituzioni scolastiche siano lasciati adeguati spazi di autonomia che le leggi statali e regionali, nell'esercizio della potestà legislativa concorrente, non possono pregiudicare».

La legge 53/03 (Riforma Moratti), in ordine al quadro costituzionale:

- delinea un assetto di competenze saldamente incentrato sull'asse Stato-Istituzioni scolastiche;
- tende ad accentrare la funzione di governo del sistema di istruzione, a legiferare in “zone grigie” sulle materie di competenza;
- interviene sull'assetto centro-periferia già costituzionalmente normato dal titolo V;
- subordina l'attività legislativa regionale e forzosamente agisce attribuendo alle Regioni competenze esclusive in ordine all'istruzione e formazione professionale.

Al momento c'è un disegno di legge approvato dal governo che introduce nuovi criteri di distribuzione del potere legislativo tra lo Stato e le Regioni e che stravolgerà, se approvato in via definitiva, determinato dal rinnovato art. 117.

In conclusione, sottolineerei la necessità di una scuola con meno *centro* (autonoma in tutte le sue capacità di espressione) ma più al *centro* (dell'attenzione politica e dei finanziamenti).

*(testo redatto dall'Autore)*

## ORA DI RELIGIONE E CURRICULUM SCOLASTICO: OCCASIONE DI CRESCITA O MITO EDUCATIVO?

Roberto Ferro

Presidente Associazione Il Semaforo Blu – Milano

Puntualmente, ogni anno la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) nella persona del suo massimo rappresentante, il cardinale Camillo Ruini, celebra un rito affatto piacevole. Dopo aver elencato l'ennesimo successo della campagna per l'otto per mille e la diffusione dell'associazionismo cattolico, il volto del porporato si trasforma e compare un velo di amarezza. Nel corso degli ultimi anni, alla pari del Governatore della Banca d'Italia Antonio Fazio quando descrive lo stato di salute del nostro Paese, il Cardinale, lancia un appello allo Stato Italiano, in particolare al Ministro della Pubblica Istruzione, *“affinché si fronteggi nel modo più energico e rapido possibile la caduta di valori che colpisce tanta parte della nostra gioventù”*.

I dati a nostra disposizione sono semplici e significativi. Alle elementari la percentuale delle richieste di esenzione dall'insegnamento dall'ora di religione denota una tendenza all'aumento; nell'Italia settentrionale si raggiungono punte del 12% - 15%. Alle superiori, quando i ragazzi e le ragazze sono autorizzati a decidere autonomamente l'esenzione, le percentuali aumentano vertiginosamente, sino a raggiungere il 50% nelle aree metropolitane, mentre in “provincia” si riportano percentuali comprese tra il 25% ed il 30% degli alunni frequentanti.

Molteplici sono le interpretazioni che la Conferenza Episcopale Italiana tenta di dare a questo fenomeno. Alcuni vi riconoscono innanzi tutto una valenza sociologica e culturale considerevole. Se i giovani fanno questa scelta – si argomenta con affabilità – questo dipende dalla scristianizzazione della società italiana, in particolari dall'assenza di valori delle famiglie, e dall'edonismo imperante. Da anni, si sottintende con argomentazioni più meno argute, l'affievolirsi dei “valori cristiani”, in ambito scolastico dipende dalla concessione prematura della libera scelta ai ragazzi. Con un tono tra il burbero e l'accattivante, Ruini ha lungamente espresso due esigenze:

- ❑ Un aumento del numero di ore di religione (cattolica, ovviamente, e obbligatoria) da inserire nel curriculum scolastico.
- ❑ La creazione di una cultura nazionale sociale e familiare nella quale il fatto religioso cattolico tradizionale si disponga come centrale.

A mio modesto parere, la “riforma” Moratti si presta magnificamente all'assolvimento di questo compito “rieducativo” di ampia portata, proprio perché in essa la difesa delle tradizioni non è mai esplicitata ma appena accennata, fatta intuire più che imposta. La restrizione delle conoscenze attuate sulla base di censo, la suddivisione parcellizzata dei “saperti”, l'eliminazione degli aspetti “più esplicitamente laici” del curriculum (si pensi alla dura lotta per mantenere l'insegnamento di Darwin nel curriculum scolastico), tutto ciò denota un preciso progetto culturale e sociale nel quale il ruolo svolto dall'ora di religione assume un ruolo simbolico molto più che di vera e propria rilevanza curricolare.

Un primo aspetto “moralistico”, il più insidioso è, tuttavia, quella avanzato dalle gerarchie ecclesiastiche: *“La causa fondamentale del disagio giovanile risiede nel fatto di non frequentare alcun luogo a base religiosa (chiesa, oratorio...) e di non credere più in Dio”*.

Non dobbiamo sottovalutare l'impatto mediatico di questo enunciato perché esso è uno dei luoghi comuni più saldamente radicati nel cosiddetto “buon senso” popolare. Ci sorprende che un'istituzione due volte millenaria quale è la Chiesa Cattolica debba ricorrere a giustificazioni così “deboli” per impostare una riflessione sul mondo giovanile. Molti insegnanti e genitori ricorderanno ancora le affermazioni della Ministra Letizia Moratti in alcune occasioni particolarmente significative, per esempio al Forum Europeo delle Associazioni Familiari organizzato non a caso a San Patri-

gnano, la “città delle tossicodipendenze” (lautamente sovvenzionata dalla Ministra). La successione logica - famiglia – caduta dei valori – disagio giovanile – intervento di educazione morale e religiosa furono ribaditi con particolare veemenza dalla Ministra, dal Cardinale Tonini, da Don Gelmini e Muccioli.

Questi enunciati ci interrogano a fondo, perché rischiano di attribuire alla fede un ruolo incongruo e strumentale. La fede non è “terapeutica” ma consente di affrontare le molteplici difficoltà della vita. Inoltre, è possibile “insegnare” la fede a partire da qualche ora di religione? E cosa ancora più importante, religiosità e religione sono termini coincidenti?

Quando parliamo con i ragazzi dobbiamo tenere a mente la distinzione tra fede in Dio e religiosità.

La prima è, a mio parere, un atto maturo di crescita, un affidarsi alla voce di Dio, un porsi continuo in ascolto del Suo richiamo. Per farla breve, la Fede è un dono di Dio.

Ancor diversa è la conoscenza degli elementi rituali e storici presenti nelle religioni codificate.

La religiosità è, invece, un imparare ad elevarsi, un abituarsi ad osservare nell’opera dell’Uomo, della Natura l’armonia che modera la casualità della vita e degli eventi naturali. E’ possibile rintracciare nel succedersi più o meno caotico degli eventi storici e naturali il segno della Parola divina aderendo a qualsiasi religione rivelata o non rientrando specificatamente in nessuna di esse,

Esiste sicuramente una correlazione tra religiosità e fede, nel senso che la prima può preparare (non necessariamente prepara) l’humus ad una Fede matura ed equilibrata. La Parola di Dio si può esprimere in qualsiasi momento della vita dell’Uomo, anche pochi attimi prima della morte, e l’Uomo anche in questi momenti supremi, può trovare ascolto e misericordia presso Dio. Questa eventualità ci costringe ad essere umili nelle nostre pretese di educatori. E’ tuttavia su questa condizione che maggiormente si è stretta nel corso degli ultimi anni la morsa della “riconquista” ecclesiastica e ministeriale diretta ai giovani studenti, tramite il ricorso ad una sapiente regia mass-mediatica.

Per uscire da questa ambigua spinta al conformismo, noi tutti, educatori, insegnanti e genitori, abbiamo bisogno di compiere due passi fondamentali:

- ❑ Dimostrare con i fatti (e non solo con le parole) una concreta fiducia nei giovani, accettando quanto di “normale” ci propongono ma anche le loro provocazioni.
- ❑ Ampliare il nostro punto di vista per costruire assieme ai ragazzi un rapporto autentico ed un percorso di crescita valorizzante le loro risorse personali.

Nell’incontrare i giovani dobbiamo trovare il coraggio di sentirci provocati, sorpresi a volte imbarazzati. Tanti, troppi pensieri sono intrisi di un’intima sfiducia nelle loro capacità. Da un lato li si invita “a non temere di manifestare la propria fede, a porre ed a porsi domande sul senso della vita” – propositi teoricamente condivisibili – e dall’altra li si obbliga, per il bene della società, “ad assumere comportamenti religiosi adeguati e tradizionali”. Per dare un’idea della distorsione del rapporto tra religione ubbidienza e giovani, riporto un episodio emblematico verificatosi nel nostro Paese quasi 10 anni or sono.

Nel corso di una cerimonia imponente alla presenza di Papa Giovanni Paolo II un ragazzo (accuratamente selezionato tra le tante parrocchie) doveva pronunciare solo poche righe di circostanza preparate, a mio parere, da qualche segretario zelante. Il giovane, invece, improvvisamente chiese al Pontefice (il Papa “aperto al dialogo con i giovani”), del perché “la Chiesa non donasse tutte le proprie ricchezze ai poveri” e “non condannasse con più forza la corruzione dilagante nella politica” (Si viveva in quegli anni il clima dell’inchiesta “Mani Pulite”). Non solo l’illustre Ospite ma la Curia all’unisono, quasi tutti i mass-media italiani (anche giornali apparentemente laici) furono scandalizzati dal senso delle parole di un giovane indifeso che aveva colto la sostanza rivoluzionaria della predicazione di Cristo. Ancor più che amaro fu quanto seguì il gesto provocatorio. Questo ragazzo, *aspramente redarguito*, immagino, dai genitori prima, dal parroco e dal cardinale Ruini poi, fu infine rice-

vuto in udienza pubblica in Vaticano per scusarsi pubblicamente. Da allora, immagino, i controlli sui giovani nelle occasioni pubbliche del Pontefice sono stati ulteriormente rafforzati!

Focalizzarsi sull'espressione religiosa tradizionale rischia di confondere gli adulti (insegnanti e genitori, tra tutti), i quali riversano sugli allievi e sui figli questo confine oscuro tra religiosità, religione e fede. I ragazzi crescono, maturano, pongono domande, e nulla può essere fatto di duraturo se non si tiene conto di questi processi di crescita e di libertà. La conoscenza di sé e del proprio mondo interiore; la confidenza nella relazione con i pari, i genitori e gli insegnanti; la capacità di affrontare le emozioni e gli affetti; la scoperta delle funzioni superiori alla base dell'astrazione, del simbolismo e della spiritualità... Tutti questi elementi consentono di contrassegnare il processo di crescita.

Possiamo denominare tutti questi elementi costitutivi, ricorrendo per una volta ad una terminologia Inglese, "Abilità di vita" o "Skills for Life". In questa prospettiva l'obiettivo non è l'acquisizione passiva di certe nozioni da parte del ragazzo ma la valorizzazione delle risorse personali destinate ad accrescere il livello di salute. Alla base di questa sperimentazione delle abilità di vita si pone "il livello di autostima e di confidenza nelle proprie potenzialità". E' esattamente l'opposto di quanto atteso dal Cardinale Ruini e dalla riforma Moratti.

Per aiutare i ragazzi a crescere non solo fisicamente ma anche spiritualmente, è necessario che genitori ed insegnanti si alleino nella lettura degli aspetti "nobili", simbolici, rappresentativi e spirituali di figli ed allievi, ad iniziare dalle materie costitutive del curriculum scolastico e nel corso di tutto il percorso scolastico. Pensiamo alla cacofonia ed alla povertà del linguaggio informatizzato rispetto alla musicalità della poesia; all'armonia dei numeri e delle proporzioni geometriche se comparata alla massa di cifre che quotidianamente ci assale; ai colori ed al profumo dei fiori, all'armonia dei favi delle api... Non idealizzo e comprendo quanto sia complesso relazionarsi con i giovani senza ricorrere alla pressione dell'autorità ma è uno sforzo che vale la pena compiere.

Nessun ragazzo, a mio avviso, è del tutto indifferente ad una delle innumerevoli forme di "bello" esistenti nel nostro mondo. L'unica scelta potenzialmente dannosa potrebbe riferirsi alla "coercizione al religioso" propugnata dai neo-conservatori.

Vorrei concludere con una dimensione di viaggio personale da dedicare ai nostri ragazzi. Marguerite Yourcenar attribuisce all'Imperatore Adriano:

*"Ma io facevo di tutto per non avere alcun pregiudizio e pochissime abitudini. Apprezzavo la delizia di un letto soffice, ma anche il contatto, l'odore stesso della nuda terra, la disuguaglianza di ogni segmento della circonferenza del mondo. Ero avvezzo alla varietà degli alimenti, all'orzo britannico ed ai frutti africani. Un giorno, mi capitò di assaggiare persino la selvaggina semiputrefatta, considerata una ghiottoneria presso certe tribù germaniche; la rigettai, ma l'esperienza fu tentata..." (Memorie di Adriano, p. 117).*

Solo a questo punto potremo, se mai, indifferentemente giovani ed anziani, insegnanti, genitori ed alunni, affermare:

*"Anima mia impalpabile e vaga  
Ospite e compagna del corpo..."*

*(testo redatto dall'Autore)*

## L'INSEGNAMENTO DEL FATTO RELIGIOSO: PROSPETTIVE E PROBLEMI APERTI

Luciano Zappella  
*Insegnante – Bergamo*

### 0. INTRODUZIONE

Svilupperò il mio discorso tenendo sullo sfondo due tesi, tra loro intrecciate, la cui dimostrazione risulterà implicita (spero) nello svolgimento dell'argomentazione:

1. solo una forte competenza religiosa è garanzia di laicità e che la laicità non può prescindere da una forte competenza religiosa. In altri termini, significa passare da una laicità areligiosa ad una laicità plurireligiosa o, per riprendere Régis Debray, da una «laicità di incompetenza» ad una «laicità di intelligenza»<sup>1</sup>.
2. la tutela della libertà religiosa è libertà dalla tutela delle religioni; e l'istruzione religiosa è un aspetto essenziale della libertà religiosa.

### 1. LO SCENARIO: IL RITORNO DEL SACRO

A parere dell'antropologo Clifford Geertz, negli ultimi anni del Novecento, si è verificato uno «slittamento enorme nel campo della sensibilità religiosa»<sup>2</sup>, cioè uno spostamento della spiritualità, del senso del sacro, della devozione rituale dalla sfera della coscienza personale alla sfera dell'esperienza pubblica. Il campo della vita sociale e politica ha preso il posto degli «stati di fede»<sup>3</sup>, cioè il sentimento privato, profondo e palpitante della religione. «Troppe cose che si vorrebbero definire religiose», conclude Geertz, «avvengono fuori dall'interiorità dell'uomo. A volte, anzi, ci sembra che quasi ogni cosa religiosa accada al di fuori dell'interiorità». La percezione contemporanea del sacro ha assunto i tratti di un labirinto sempre più sfuggente e rischioso, sia perché attribuisce all'identità religiosa un ruolo di primo piano nella struttura politica collettiva (finendo in questo per mettere in crisi valori forti come la tolleranza e la riconciliazione) sia perché priva il dibattito sulla cultura sacra di un elemento chiave, vale a dire il confronto con gli strati più oscuri e nascosti della personalità, ovvero con quello che un altro maestro della ricerca spirituale novecentesca, il francese René Guénon, aveva definito il lato notturno della ragione, il nucleo più profondo di ogni culto, di ogni tradizione e di ogni idea religiosa<sup>4</sup>.

### 2. IL FATTO: LA SCUOLA E L'INSEGNAMENTO RELIGIOSO IN EUROPA

In questo scenario, caratterizzato dalla dimensione sempre più pubblica, quindi politico-sociale, del religioso, è più che mai necessario un rinnovamento dell'insegnamento religioso a scuola, un insegnamento che esca dagli angusti recinti della confessionalità e dell'opzionalità per assumere pari dignità rispetto ad altri insegnamenti (il che significa che deve avere un valore *culturale, cognitivo, pedagogico, educativo*).

Detto in altri termini, l'insegnamento religioso non può più *servirsi della* scuola per trasformarla in una sorta di «agenzia del sacro» che rafforza le identità religiose facendole sempre più autoreferenziali e chiuse in se stesse, ma deve *servire la* scuola, facendo sì che essa diventi lo spazio pubblico in cui si argomentano le differenze in una cornice di confronto democratico e laico.

<sup>1</sup> R. DEBRAY, *L'insegnamento del fatto religioso in Francia* (trad. it. pubblicata da *Il Regno - Documenti*).

<sup>2</sup> C. GEERTZ, *Il conflitto religioso*, in *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna 1999.

<sup>3</sup> Questa la definizione del filosofo pragmatista William JAMES, nelle pagine di un classico del pensiero religioso di inizio secolo, *Le varie forme dell'esperienza religiosa*, UTET, Torino 1917.

<sup>4</sup> R. GUÉNON, *Simboli della scienza sacra*, Adelphi, Milano 1975. Per un approfondimento, tra gli altri, cfr. G. FILORAMO, *Che cos'è la religione*, Einaudi, Torino 2004; L. BERGER, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, Il Mulino, Bologna 1994 e ID., *Il brusio degli angeli. Il sacro nella società contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1995.

Nella quasi totalità dei paesi europei esiste una sorta di doppio canale<sup>5</sup>: **insegnamento confessionale**<sup>6</sup> e un **insegnamento alternativo aconfessionale** di natura etico-religiosa<sup>7</sup>. Da più parti si fa notare che, di fronte alle impietose cifre della pratica religiosa (si va dal 20-25% di paesi come l'Irlanda e l'Italia, all'8-10% della Francia, al 3-5% dei paesi scandinavi), di fronte al fenomeno del post-cristianesimo (*Believing without Belonging*), di fronte ai flussi migratori e alla conseguente pluralizzazione religiosa, di fronte a nuove forme di spiritualità, questo sistema, ma soprattutto l'insegnamento confessionale, si sta rivelando sempre più insufficiente.

Senza entrare nel dettaglio delle varie situazioni<sup>8</sup>, a livello europeo si possono individuare tre approcci fondamentali all'insegnamento religioso<sup>9</sup>. L'**approccio separatista** (tipico soprattutto della Francia) estromette l'insegnamento religioso dalla sfera della scuola pubblica in base al principio per cui l'istruzione religiosa è di competenza esclusiva della famiglia e delle comunità religiose. L'**approccio cooperativo** è tipico dei paesi (Italia, Spagna, Portogallo, Belgio, Germania, Finlandia) che prevedono un insegnamento religioso confessionale, pur all'interno di una cornice di neutralità dello stato rispetto al fatto religioso. L'**approccio integrazionista** è invece caratterizzato da una dimensione più pluralista dell'insegnamento religioso, concepito come istruzione non tanto *sulla* religione quanto piuttosto *sulle* religioni. Tale approccio prevale in quei paesi che hanno o si sono appena lasciati alle spalle una tradizione di chiesa di stato (Inghilterra<sup>10</sup>, Svezia, Danimarca), a dimostrazione di come spesso il confessionalismo, se intelligente, non sia necessariamente sinonimo di chiusura<sup>11</sup>.

### 3. IL PROBLEMA: COME INSEGNARE?

Come ogni tipo di insegnamento, anche l'insegnamento del fatto religioso pone specifici problemi di natura epistemologica. Non essendo questa la sede per approfondire tutti gli aspetti della questione (né le mie competenze non me lo consentirebbero), non intendo offrire risposte. Mi limiterò a puntualizzare quelli che a me sembrano due snodi cruciali.

a. Il primo riguarda il tipo di approccio all'insegnamento religioso: deve essere confessionale (ma cosa significa "confessionale"?) o scientifico (e cosa significa "scientifico"?). Visto che qui stiamo parlando di scuola primaria e secondaria, e non di insegnamento universitario, ogni tentativo di parlare scientificamente della religione dovrà arrestarsi di fronte al suo aspetto soggettivo (la fede) che ne costituisce il fondamento; ogni credente sa che la fede non si insegna (la fede si comunica "da fede a fede", come dice Paolo, *Lettera ai Romani* 1,17). Di conseguenza, un approccio scientifico farebbe svaporare quell'esperienza viva e vitale che costituisce il reale fondamento delle religioni (e forse

---

<sup>5</sup> Per un quadro complessivo, cfr. F. PAJER, *Quale "religione" insegnare a scuola nell'Europa di domani? Tendenze attuali, futuri possibili*, in: E. DAMIANO e R. MORANDI, *Cultura Religione Scuola*, Franco Angeli, Milano 2000; ID., *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in *Il Regno - Att.* 22 (2002), 774 ss.; G. ROBBERS, *L'istruzione religiosa nell'Unione europea*, in: *Coscienza e libertà* 38 (2004), 24-37. Cfr. anche la tabella riportata in appendice di A. PISCI, *L'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche europee*, in: [www.olir.it](http://www.olir.it) (Osservatorio delle libertà e delle istituzioni religiose), gennaio 2005.

<sup>6</sup> Cattolicesimo, protestantesimo, anglicanesimo, ortodossia; in almeno 8 paesi vi sono insegnamenti di religione ebraica, e in 7 a quella islamica; hanno fatto la loro comparsa anche l'induismo, il buddismo e il sikkismo.

<sup>7</sup> Si va dall'etica naturale, alla morale non confessionale, all'educazione ai valori, alla storia delle religioni e simili.

<sup>8</sup> Cfr. la sintesi di F. PAJER, *Europa-scuola. L'insegnamento religioso*, in *CEM Mondialità* giugno-luglio 2004.

<sup>9</sup> Riprendo qui la distinzione di ROBBERS, *L'istruzione religiosa*, cit. (n. 5), p. 34.

<sup>10</sup> Mette conto citare, tra le esperienze più significative, il *Bradford Agreed Syllabus for Religious Education* (per il quale, cfr. L. Pedrali, *Qui Bradford, Italia*, in: *CEM Mondialità* marzo-maggio 2004) e il documento *Working Together, Cooperation Between Government and Faith Communities*, un rapporto del febbraio 2004 dell'HOME OFFICE FAITH COMMUNITIES UNIT (se ne può vedere il testo in: [www.homeoffice.gov.uk/docs3/workingtog\\_faith040329.pdf](http://www.homeoffice.gov.uk/docs3/workingtog_faith040329.pdf)).

<sup>11</sup> Rimando per un approfondimento a P. NASO, *Gli aggettivi della laicità*, in: E. BEIN RICCO (a cura), *Libera chiesa in libero stato?*, Claudiana, Torino 2005, pp. 67-86.

anche il suo aspetto più interessante, spesso anche drammatico)<sup>12</sup>. Al tempo stesso, un insegnamento del fatto religioso che coincida con un'analisi dell'esperienza soggettiva dell'alunno finirebbe per contraddire, da un lato, l'esigenza, tipica di ogni insegnamento, di mantenere una certa distanza dall'oggetto studiato, e, dall'altro, la necessità del mantenimento di uno spazio pubblico e di ricerca comune. Si correrebbe il rischio dell'esaltazione dell'identità intesa come separazione e incomunicabilità, specie in presenza di visioni diverse del fatto religioso fra gli studenti. Ciò non solo negherebbe alla scuola la sua funzione, ma invaderebbe anche il campo d'azione delle confessioni religiose.

Il problema insomma è individuare un modello che si muova tra una visione oggettivante (*storia delle religioni*) e una visione soggettivistica-psicologizzante (*insegnamento confessionale*).

b. Secondo snodo: a cosa deve puntare l'insegnamento religioso? Sicuramente all'incremento delle *conoscenze* (sapere) della propria e dell'altrui religione, ma più ancora, deve puntare all'incremento delle *capacità* (*saper fare*) e delle *competenze* (*saper essere*). Lo statuto stesso delle religioni esige un approccio particolare: ci si deve accostare ad esse tenendo presente il loro carattere opinabile e problematico di testimonianze, di oggettivazioni di esperienze, ma al tempo stesso non devono essere isolate dal loro contesto vitale (che poi è l'unico nel quale ci è dato incontrarle), vale a dire la storia. Pertanto, più che puntare sul modello *materia* (ce ne sono già troppe e la tendenza è a diminuirne il numero), bisognerebbe puntare su una *disciplina* che sia tarata non sulla pretesa di stabilire verità universali, ma sulle concrete esigenze formative degli studenti. *Provvisorietà* (ipotesi di lavoro diverse a seconda del progetto educativo-formativo che si intende perseguire), *sperimentalità* (cosa mi serve sapere per regolarmi nella complessità del religioso) e *interdisciplinarietà* (come mi confronto con un universo di significati spesso incomprensibili in una società tanto secolarizzata quanto multireligiosa) dovrebbero essere i tratti distintivi di questo approccio.

#### 4. LE PROPOSTE: COSA INSEGNARE?

Sul fatto che l'istruzione religiosa sia un elemento fondamentale per la formazione umana e culturale che la scuola pubblica deve garantire c'è un consenso generalizzato. Sui contenuti e le metodologie le opinioni invece divergono. A titolo puramente indicativo e senza la pretesa della completezza, indico le proposte a mio parere più significative emerse negli ultimi anni<sup>13</sup>.

– All'insegna dell'appello lanciato da U. Eco «perché Omero sì e la Bibbia no?», l'**Associazione Bibbia** è stata tra le prime, già all'inizio degli anni Novanta, a sostenere l'importanza dello studio della Bibbia nella scuola italiana, sulla base dell'idea per cui l'approccio alla Bibbia a scuola ha senso *culturale* (e quindi formativo) se viene inteso come «storia degli effetti» (*Wirkungsgeschichte*) letterari, storici, artistici, filosofici e scientifici che il testo biblico ha determinato. Ciò significa considerare la Bibbia per ciò che è: un «classico» della culturale occidentale (il *Grande codice dell'Occidente*, secondo la nota definizione di N. Frye)<sup>14</sup>. Per dare seguito a questo invito, ai tempi del ministro Berlinguer, è stata firmata una Convenzione con il Ministero della Pubblica Istruzione per l'elaborazione di percorsi didattici *ad hoc* da inserire nella programmazione didattica. Dal momento che l'avvento della

<sup>12</sup> È questa la posizione di S. De Carli (*Spunto per uno studio delle religioni nella scuola italiana*, in: *Coscienza e libertà* 38 (2004), il quale afferma: «Rimango convinto della *necessità di attraversare una fede per comprendere una religione*. Penso che sia indispensabile passare attraverso la aconfessionalità se vogliamo capire cosa una religione voglia proporre agli uomini di ieri e di oggi (e di domani).» (p. 92).

<sup>13</sup> Una rassegna di altre proposte in R. BONAIUTI, *Presenza multireligiosa nella scuola e insegnamento delle religioni*, in: R. DE VITA e F. BERTI (a cura), *La religione nella società dell'incertezza. Per una convivenza solidale in una società multireligiosa*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 367-399.

<sup>14</sup> Il testo programmatico dell'Associazione, che, dal 1993 ha dato vita ad Comitato apposito, è *Bibbia, il libro assente*, a cura del Comitato *Bibbia Cultura Scuola*, Marietti, Casale Monferrato 1993; da integrare con B. SALVARIANI, *A Scuola con la Bibbia. Dal libro assente al libro ritrovato*, EMI, Bologna 2001. Una declinazione più specificamente didattica è quella di P. STEFANI, *La radice biblica. La Bibbia e i suoi influssi sulla cultura occidentale*, Bruno Mondadori, Milano 2003; ID., *Le radici bibliche della cultura occidentale*, Bruno Mondadori, Milano 2004.

ministra Moratti ha congelato il tutto, l'Associazione ha da poco lanciato un appello<sup>15</sup> quale estremo tentativo di rilanciare l'iniziativa.

– Molto interessante anche il progetto elaborato nel 1995 dall'**IRRSAE Puglia**, intitolato *Curricolo delle religioni*<sup>16</sup> e pensato come proposta di aggiornamento per tutti gli insegnanti (non solo per quelli dell'IRC). Nell'intento di «gettare ponti su abissi di mutua ignoranza», come afferma Anna Portoghesi nel saggio *Ipotesi di curricolo delle religioni*, viene elaborato un approccio didattico essenzialmente descrittivo e fenomenologico, cercando di riprendere e comparare i contenuti essenziali delle religioni tratti dai racconti di esperienze fondanti e dai miti delle origini, dai riti, dall'*ethos*, dalle fonti scritte, il tutto nel quadro di una prospettiva pluri- e interdisciplinare<sup>17</sup>.

– Tra fine 1997 e inizio 1998, Sergio De Carli, neopresidente dell'ANIR (Associazione Nazionale Insegnanti di Religione), costituisce, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, un gruppo di lavoro (**Gruppo CultuRe**) con l'obiettivo di migliorare il livello qualitativo dell'istruzione religiosa nelle scuole italiane inserendola in più ampio orizzonte culturale. Anche questo tentativo ha dovuto fare i conti con un cambio di governo (Prodi 1998) e quindi è rimasto lettera morta<sup>18</sup>.

– Con il significativo titolo *È l'ora delle religioni? La scuola e il mosaico delle fedi*<sup>19</sup> la rivista dei padri Saveriani **CEM Mondialità** ha promosso un convegno a Brescia nell'aprile 2002, dedicato ad una riflessione sull'insegnamento della religione in un contesto sempre più multiculturale e multireligioso (da qui la declinazione al plurale di *religioni*). Nella memoria programmatica presentata al termine del convegno, dopo aver sottolineato che «in una fase storica contrassegnata dal protagonismo e dal pluralismo del religioso e delle religioni, la scuola e le istituzioni educative debbono farsi carico di una “alfabetizzazione del sacro” indispensabile per comprendere i processi culturali, sociali e politici in atto su scala planetaria», si afferma a chiare lettere: «È necessario puntare ad un insegnamento aconfessionale delle religioni nella scuola pubblica, curriculare, obbligatorio e quindi non alternativo all'IRC: un'ora delle religioni attorno alla quale avviare un dibattito senza ideologie né timori preconcetti. Si tratta di un imperativo ormai non più eludibile, per una società moderna, plurale, europea e planetaria».

– Un altro convegno molto significativo, anche per il livello internazionale dei partecipanti<sup>20</sup>, si è svolto in **Campidoglio** a Roma, nel febbraio 2004, organizzato dalla Consigliera delegata del sindaco alle politiche della multietnicità Franca Eckert Coen e dalla Consulta delle Religioni di Roma. Il titolo del Convegno era: *L'insegnamento della religione a scuola*<sup>21</sup>. All'interno di questo convegno, Flavio Pajer ha avanzato una proposta in questi termini:

«In questa Europa che va unificando paesi e mercati, che fa incontrare lingue e culture diverse, non appaiono ancora segni tangibili di una **unificazione della memoria dei diversi patrimoni simbolico-religiosi**. L'educazione scolastica, da questo punto di vista, rimane tutt'oggi estremamente frammentaria e provinciale, perché le-

<sup>15</sup> Lo si può vedere in [www.biblia.org/schoolappel.doc](http://www.biblia.org/schoolappel.doc).

<sup>16</sup> IRRSAE Puglia, Ministero PI, Comunità Europea, *L'educazione interculturale, 2 Curricolo delle religioni*, F. MASSIMEO, A. PORTOGHESE, F. SELVAGGI (a cura di), Bari, 1995.

<sup>17</sup> Segnalo anche, sempre a cura di F. MASSIMEO, A. PORTOGHESE, F. SELVAGGI, *L'insegnamento delle religioni oggi*, IRRSAE - Progedit, Bari 1998 e *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, IRRSAE - Progedit, Bari 1999.

<sup>18</sup> Il documento prodotto dal Gruppo CultuRe (e firmato da P.A. Carozzi, R. Cipriani, S. De Carli, A. Nesti, F. Pajer, L. Pazzaglia, L. Prenna, P. Stefani e N. Valentini) si può vedere in *Religioni e società XV*, n. 37, maggio-agosto 2000, pp. 116-126.

<sup>19</sup> Atti in L. PEDRALI (a cura), *E' l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, EMI, Bologna 2002. Tra i relatori segnalò: B. Salvarani, P. Naso, L. Prenna, P. De Benedetti, A. De Vidi, F. Ballabio.

<sup>20</sup> Jean Bauberot (*Univ. La Sorbonne – Parigi*), Rosa Maria Martinez de Codes (*Univ. La Complutensa – Madrid*), Gerhard Robbers (*Univ. Trier – Treviri*), Maurice Verfaillie (*Ass. Intern Défense Liberté Religieuse – Berna*), oltre a Flavio Pajer (*Forum Europeo per l'Istruzione religiosa nelle Scuole Pubbliche*), Gian Enrico Rusconi (*Scienza Politica – Università di Torino*) e Gaetano Lettieri (*Scienze Storico-religiose – Univ. La Sapienza di Roma*).

<sup>21</sup> Gli Atti sono raccolti in *Coscienza e libertà* n. 38 (2004).

gata sostanzialmente all'una o all'altra di quelle province culturali che corrispondono grosso modo alle principali confessioni, che sono il cattolicesimo romano, l'ortodossia, il protestantesimo, l'anglicanesimo. Alla frammentarietà delle "culture cristiane" e alle permanenti presenze secolari di cultura ebraica ed islamica si è aggiunta la "cultura laica" della modernità. Ebbene, che cosa potrebbe fare la scuola di tutti per trasmettere alle nuove generazioni di europei questo patrimonio di storia e cultura religiosa? Non sarebbe il caso di pensare ad esempio, a un *syllabus* comune di cultura storica-simbolico-religiosa, che, scevro da tentazioni enciclopediche o sincretiste, raccolga criticamente e organicamente dati storici ed empirici, simboli e testi, riti e pratiche, concetti e interpretazioni, etiche e valori..., da integrare nei programmi dell'educazione di base di tutti gli alunni dell'Europa dei Venticinque? Non penso a un programma di cultura religiosa transconfessionale che debba necessariamente sostituire gli attuali corsi confessionali presenti nei vari sistemi educativi nazionali, e nemmeno porsi in un discutibile parallelismo con tali corsi, ma penso piuttosto a uno "zoccolo comune dei *fondamentali* della cultura religiosa", non estraneo ma trasversale alle culture confessionali e alle stesse discipline scolastiche, in modo da facilitare quella auspicata "paideia europea", capace di conciliare fin dagli anni di scuola l'eventuale adesione ai valori e ai comportamenti della confessione di appartenenza con una visione insieme plurale, laica, dialogante, ma anche storicamente e scientificamente aggiornata, del patrimonio religioso europeo. Vedrei questo come uno dei compiti urgenti e prioritari della scuola di domani, certo da non improvvisare come è successo in tentativi analoghi, e che chiederebbe per lo meno la collaborazione congiunta – a livello europeo – di disciplinari della scuola, di esperti in scienze accademiche della religione, non senza un consenso di massima degli esponenti qualificati delle organizzazioni religiose interessate al progetto»<sup>22</sup>.

– Da ultimo la proposta, avanzata dall'**Associazione 31 ottobre** nel corso di un convegno svoltosi a Roma nell'aprile 2003 (*Scuola e laicità. Per uno studio delle «religioni nella storia»*) e raccolta in un Dossier presentato alla stampa nel novembre dello stesso anno<sup>23</sup>. Ridotta nei termini essenziali, la proposta mira ad inserire nei laboratori previsti dalla Riforma Moratti lo studio di una disciplina (denominata *religioni nella storia*), che della "disciplina" abbia le caratteristiche: il riferimento allo *studio*, cioè al carattere non improvvisato né ingenuo delle osservazioni e delle metodologie, e il riferimento alla *disciplinarietà*, cioè all'attiva partecipazione dell'allievo alla costruzione del sapere, che diventa ricerca e, quindi, formazione di sé, in un senso certamente teorico e culturale, ma anche operativo e sperimentale. In tale prospettiva si privilegia l'acquisizione delle competenze sulla sistematicità degli obiettivi di apprendimento, la ricerca e la sperimentazione sull'aspetto "frontale" dell'insegnamento. *Religioni nella storia* dovrebbe così risultare non l'ennesima *materia* da studiare entro un panorama già troppo affollato di nozioni, ma, inserita nei Laboratori previsti dalla Riforma Moratti, un'occasione di ampliamento e decentramento del proprio punto di osservazione, il cui esito dovrebbe puntare sull'apertura e la diversificazione metodologica rispetto all'uniformità e alla sistematicità.

## 5. CONCLUSIONI: GLI OSTACOLI E GLI AUSPICI

Il cantiere è dunque aperto e i lavori fervono. Come detto, sull'esigenza di colmare il pozzo di ignoranza che regna circa il fatto religioso e sulla necessità di rafforzare la competenza religiosa esiste un consenso generalizzato e transconfessionale (sia pure ad un livello ristretto). Gli ostacoli da superare sono – a mio parere – fondamentalmente due:

a. la chiusura di chi non si rassegna a mantenere il proprio monopolio confessionale sull'insegnamento religioso, riducendolo, se non *de iure*, quantomeno *de facto*, ad una funzione di supplenza della scuola di fronte alle carenze "catechetico" delle comunità di fede;

b. l'instabilità della politica scolastica italiana (quante delle proposte succitate sono morte a seguito del cambio di una colazione di governo!) che determina un clima di improvvisazione, legata a scelte di schieramento, a scapito di una riflessione pedagogica di più ampio respiro.

Se in Italia fosse acquisita l'idea del carattere laico e democratico dello stato (e quindi della scuola) per effetto del quale il privilegio della confessione maggioritaria non avrebbe motivo né di esistere né di essere rivendicato, allora sarebbe più facile un consenso su un punto fondamentale: che le

<sup>22</sup> F. PAJER, *Considerazioni socio-pedagogiche sull'istruzione religiosa in Europa*, in: *Coscienza e libertà* n. 38 (2004), pp. 45-46

<sup>23</sup> È possibile consultare il Dossier nel sito dell'Associazione ([www.associazione31ottobre.it](http://www.associazione31ottobre.it)). Al convegno di Roma sono intervenuti: Gianni Long, Valdo Spini, Anne Marie Boyer, Paolo Poggioli, Mario Miegge, Gaetano Lettieri, Emilio Florio e Luciano Zappella.

chiese non devono pretendere di servirsi della scuola per fini propri e che la scuola deve considerare suo compito irrinunciabile garantire a tutti (in questo consiste la sua dimensione pubblica) un'adeguata competenza religiosa.

**L'INSEGNAMENTO RELIGIOSO NELLE SCUOLE PUBBLICHE EUROPEE**

(a cura di Alberto Pesci, per OLIR, osservatorio delle libertà ed istituzioni religiose, [www.olir.it](http://www.olir.it))

tabella aggiornata al gennaio 2005

PAESE	NORMATIVA	CARATTERE CURRICOLARE	CONFESSIONI E RELIGIONI INSEGNATE	MATERIA ALTERNATIVA	STATUTO DELL'INSEGNANTE	NOTE
<b>Austria</b>	Legge 1949 e 1988. Concordato 1962.	Obbligatorio con facoltà di esonero. Facoltativo nei corsi professionali	Cattolica (84%)	Nessuna. Iniziative locali a discrezione	Ruolo statale. Abilitazione e idoneità dalle rispettive chiese	
<b>Belgio</b>	Patto scolastico 1959 Costituzione 1988 Decreto 1997	Opzionalità obbligatoria tra i corsi confessionali o etica non confessionale	Cattolica, ebraica, ortodossa, islamica, protestante	Morale non confessionale	Ruolo regionale. Abilitazione dei culti riconosciuti o dallo stato	Maggioranza di scuola cattoliche (60%) dove l'IRC è materia ordinaria
<b>Cipro</b>	Art. 110 della Costituzione; legge 12/1965	Obbligatorio con facoltà di esonero	Ortodossa	Nessuna	Ruolo statale. Abilitazione e idoneità della Chiesa Ortodossa	
<b>Danimarca</b>	Leggi statali	Obbligatorio con facoltà di esonero	Insegnamento non confessionale del luteranesimo e altre religioni	Nessuna	Ruolo statale. Studi teologici in università statali	
<b>Estonia</b>	Legge del 1993	Obbligatorio con facoltà di esonero	Insegnamento religioso cristiano ecumenico	Religioni comparate	Ruolo statale	
<b>Finlandia</b>	Legge del 2003	Obbligatorio con facoltà di esonero	Istruzione sulla fede personale dell'individuo	Etica	Ruolo statale. Scienze religiose in istituti statali	
<b>Francia</b>	Leggi 1880; 1882; 1905; Debré 1959; Lang-Debray 2002	Nessun Ir, salvo le <i>aumôneries</i> nelle secondarie. In Alsazia-Lorena: Ir confessionale (4 culti) in opzione	La dimensione religiosa nei saperi scolastici. In Alsazia-Lorena: cattolica, luterana, riformata, ebraica	Nessuna	<i>Aumônier</i> o pastore. Ruolo statale in Alsazia-Lorena	Un IRC è presente nelle scuole cattoliche (22% del sistema nazionale)
<b>Germania</b>	Costituzione 1949. Patti tra Chiese e Länder. Leggi regionali	Materia ordinaria e obbligatoria	Protestante, cattolica. A livello locale corsi di religione ebraica e islamica	Etica Norme e valori Storia delle religioni	Ruolo statale. <i>Missio canonica</i> o <i>Vocatio</i>	Iniziative locali di Ir "cooperativo", biconfessionale, transconfessionale. Corso LER nel Brandeburgo
<b>Gran Bretagna</b>	<i>Education Act</i> 1944 e 1988	Obbligatorio con facoltà di esonero	<i>Multifaith religious education</i> , con priorità alle tradizioni cristiane	Nessuna	Ruolo statale. Studi religiosi in istituti universitari statali	Norme analoghe in Scozia e Irlanda del Nord
<b>Grecia</b>	Costituzione greco-ortodossa 1975	Obbligatorio con facoltà di esonero	Ortodossa (97%) in prospettiva storico-culturale	Nessuna	Ruolo statale. Studi teologici in facoltà statali	

<b>Irlanda (EIRE)</b>	Art. 42 della Costituzione e Leggi statali	Facoltativo (obbligatorio nelle scuole confessionali cattoliche)	Cattolica	Nessuna	Abilitazione e idoneità ecclesiastica	Netta prevalenza del sistema scolastico cattolico
<b>Italia</b>	Concordato 1984 e Intesa 1985	Assicurato dallo stato, facoltativo per gli alunni	Cattolica	Nessuna. Iniziative locali	Ruolo statale con abilitazione e idoneità ecclesiastica (Legge 186/03)	
<b>Lettonia</b>	Legge del 1995 sulle Organizzazioni religiose	Opzionale in alternativa ad etica	Luterana, Cattolica, Ortodossa, Battista, Ebraica	Etica	Idoneità ecclesiastica	Avvalenze 2000: 60% IRC; 38% etica; 2% altre religioni
<b>Lituania</b>	Legge sulle comunità e associazioni religiose del 1995; legge sull'istruzione del 1997	Opzionale in alternativa ad etica	Religioni tradizionali	Etica	Idoneità ecclesiastica	
<b>Lussemburgo</b>	Intesa del 1997	Opzionale in alternativa ad etica	Cattolica, Luterana e Calvinista	Etica	Idoneità ecclesiastica	
<b>Malta</b>	Legge del 1991	Obbligatorio con facoltà di esonero	Cattolica	Nessuna	Idoneità ecclesiastica	
<b>Paesi Bassi</b>	Leggi statali. Nuovo curriculum del 1999	Obbligatorio non confessionale	Religioni e concezioni della vita	Nessuna		Programmi in gran parte definiti localmente
<b>Polonia</b>	1998 Ratifica del Concordato	Opzionale in alternativa a etica	Cattolica, Protestante, Ortodossa ed Ebraica	Etica	Idoneità ecclesiastica	
<b>Portogallo</b>	Legge sulla libertà religiosa del 2001	Opzionale in alternativa a etica	Religione morale (cattolica)	Etica	Idoneità ecclesiastica	
<b>Repubblica Ceca</b>	Legge sulle libertà religiose del 2002	Facoltativa	Religioni "riconosciute"; carattere informativo	Nessuna		
<b>Slovacchia</b>	Legge del 2004	Opzionale in alternativa a etica	Cattolica	Etica	Idoneità ecclesiastica	
<b>Slovenia</b>		Nessun insegnamento religioso		Nessuna		Si discute sull'introduzione della religione nella scuola
<b>Spagna</b>	Costituzione 1978 Concordato 1979 Accordi 1992 Convenzioni 1996	Corso facoltativo	Cattolica, Protestante, Ebraica e Islamica	Nessuna	Idoneità ecclesiastica	
<b>Svezia</b>	Leggi statali	Obbligatorio nella scuola dell'obbligo	Approccio "oggettivo" al fenomeno multireligioso e ai valori	Nessuna	Ruolo statale. Studi di scienze religiose	Dal 2000 svincolo reciproco tra Stato e chiesa luterana
<b>Ungheria</b>	Legge sull'istruzione Pubblica n. 79/1993; Legge sulla libertà di coscienza n.	Facoltativo extracurricolare	Religioni tradizionali	Nessuna	Idoneità ecclesiastica	



	4/1990					
--	--------	--	--	--	--	--

*(testo redatto dall'Autore)*

**IL CARATTERE LAICO E PUBBLICO DELLA SCUOLA:  
PUNTI DI VISTA A CONFRONTO**  
TAVOLA ROTONDA CON RAPPRESENTANTI DEL MONDO  
CATTOLICO, PROTESTANTE, EBRAICO, ISLAMICO

SERGIO DE CARLI – *Direttore della rivista Orientamenti – Milano*

Articolerò la mia riflessione intorno a quattro aspetti: la scuola, il suo carattere pubblico, il suo carattere laico, la laicità in relazione allo studio delle religioni.

### 1. LA SCUOLA

Quando parlo di scuola, penso sempre ad un triangolo ai cui vertici pongo: l'*allievo*, le *culture* e le *materie scolastiche*.

a. L'*allievo* è una persona in crescita, che attraversa fasi diverse della sua vita (il bambino non è l'adolescente). La scuola pertanto deve tenerne conto, così non può dimenticare che alla radice della crescita delle persone ci sono domande ed esigenze, perché si cresce se si possiede qualcosa attorno a cui cimentarsi. Da qui nasce una serie di domande diversificate a seconda dell'età ed è passando attraverso queste domande che il ragazzo diventa adulto. È sempre più evidente, all'interno della scuola, una domanda di sintesi di senso, di fronte alla quale la scuola, se non può avere la totalità della risposta, deve sicuramente portare il proprio contributo. Alla fine del cammino scolastico deve infatti uscire una persona responsabile delle proprie scelte e non un robot.

b. Parlando di *culture*, mi piace usare l'immagine dell'ossimoro, che suggerisce l'idea di una contrapposizione non risolta che rende impossibile la sintesi. Questa è la sfida del nostro tempo. Alcuni possibili ossimori sono, per esempio, la paura contrapposta all'ostentazione di potenza; la frantumazione contrapposta alla domanda di sintesi che sottostà a tale frantumazione; la contrapposizione tra il nichilismo (lo svuotamento di senso) e la ricerca di senso (ciò che ha senso per me); la relazione tra multiculturalità e localismo; la presenza della secolarizzazione (giunta a conclusione della sua parabola) e la ricerca intorno alle religioni; l'esaltazione della tecnica e l'emergere di una domanda di verità nelle maniere più impensabili. In questo complesso contesto, la scuola deve contribuire a far transitare l'allievo, facendolo diventare da *vagabondo* (uno che cammina senza sapere perché e senza sapere dove andare: cfr. *Aspettando Godot*) a *viandante* (uno che, pur percorrendo strade diverse, sa sempre dove va e perché ci va: cfr. *I racconti del pellegrino russo*). È questa un'idea di essenzialità intesa come capacità di individuare ciò che conta.

c. Le *materie scolastiche* non sono da non intendersi come un mero precipitato delle culture, ma occorre rapportare le conoscenze agli obiettivi formativi, scegliendo i percorsi culturali che sono funzionali, da un lato, a far conoscere i contenuti di una disciplina, e, dall'altro, alla crescita delle persone. Si tratta insomma di un cammino che consenta sia di capire la società nella quale si vive sia di capire se stessi giungendo, anche attraverso la scuola, a formulare una propria sintesi di senso.

### 2. IL SUO CARATTERE PUBBLICO

In quanto servizio pubblico alla persona e luogo dove si verificano processi pubblici di apprendimento, la scuola ha carattere pubblico. È realtà che ha un suo linguaggio tecnico, ma è anche un'attività correlata ai valori. La scuola è inoltre istituzione autonoma (con tanto di copertura costituzionale). Tutto questo ha un grande valore per la formazione dei ragazzi e deve costituire l'originalità di ciascuna scuola.

### 3. IL SUO CARATTERE LAICO

Il carattere laico della scuola è ormai acquisito. In un contesto di accentuato pluralismo la laicità è un percorso che consente di condividere alcune prospettive comuni. Ciò non risolve tutti i problemi, ma consente, quantomeno, di evitare gli scontri per partito preso.

Intorno alla laicità della scuola si possono svolgere molte riflessioni. Mi limiterò a due fatti: l'11 settembre, che ha innescato un corto circuito intorno al nesso tra religione, politica violenza, mentre il tutto, secondo me, va inquadrato a partire dalla prospettiva della mediazione e del dialogo, e *la morte di Giovanni Paolo II*, un fatto che, pur essendo stato un grande fenomeno mediatico, ha finito per coinvolgere credenti e non credenti. L'importante non è tanto l'effetto, ma la causa, cioè la domanda che questo avvenimento ha espresso. Si tratta di una domanda non necessariamente di religione cattolica, ma di una domanda di senso, una domanda, soprattutto, da condividere insieme. Si tratta, sia pure declinata in altro modo, di una domanda che sottostà agli ossimori di cui ho parlato sopra. E quindi, posto che si introduca la distinzione tra domanda di senso e risposte di senso, questa domanda non va liquidata con sufficienza.

#### 4. LAICITÀ E INSEGNAMENTO RELIGIOSO

In tale contesto è importante che la scuola abiliti gli studenti a capire questi percorsi di senso. Ne consegue che la scuola non può disinteressarsi alle religioni, perché è (anche) attraverso di esse che i ragazzi scoprono dei percorsi di senso con i quali dovranno poi confrontarsi autonomamente, liberamente, responsabilmente. La scuola non può compiere tutto questo percorso, ne può compiere solo una parte, ma quella parte deve percorrerla.

Il problema è come la scuola può accompagnare i ragazzi nello studio delle religioni. Io penso che la laicità non vada disgiunta dalla *confessionalità*, nel senso che cercherò di spiegare con un esempio: io sono convinto che la Bibbia debba essere studiata a scuola, ma va studiata per far capire le religioni che hanno la Bibbia come testo sacro visto che i ragazzi si relazionano non con il testo sacro, ma con le persone. È importante capire la Bibbia utilizzando riferimenti culturali, ma è importante anche far capire che la Bibbia è il testo sacro che alcuni credenti utilizzano per dare senso alla loro esistenza. Analogo discorso per il Corano: se si studia il Corano da un punto di vista culturale, si può capire l'islam e il Corano stesso? Non è meglio, per capire il Corano, farsi accompagnare da qualcuno che viva l'esperienza islamica? L'obiettivo è di mettere in grado gli studenti di capire le religioni alle quali i testi sacri rimandano.

*(testo ripreso dal registratore e non rivisto dall'Autore)*

DAVID BIDUSSA – *Biblioteca Fondazione Giangiacomo Feltrinelli* – Milano

Vorrei affrontare il tema proposto non dal punto di vista del confronto interconfessionale, ma dal punto di vista disciplinare. Sono infatti convinto che una scuola non può dirsi veramente laica se non conduce una battaglia su come insegnare la storia nel processo formativo.

Anche quando ci si interroga sull'*esperienza ebraica* nella storia (non l'*ebraismo*, parola a cui non conferisco alcun significato: ci sono gli ebrei nella storia, non l'*ebraismo*), occorre riflettere in termini di disciplina. Se dovessi rispondere alla domanda: cos'è l'identità ebraica?, potrei dire: è quell'insieme di culture, di riflessioni, di precettistica che fa in modo che alcuni soggetti si comportino in un certo modo. Si tratta però di una definizione che non mi convince, perché afferma aprioristicamente ciò che deve ancora dimostrare. La prospettiva da cui si dovrebbe partire è invece, secondo me, un'altra: con quali strumenti, prima ancora che con quale legittimità, si possono analizzare gruppi umani nella storia?

Non si può parlare della laicità della scuola se non si chiarisce un punto metodologico fondamentale: esiste un modello per cui insegnare storia significa anche, contemporaneamente, insegnare geografia storica-umana? Oppure esiste uno mero sgomitamento della storia nel quale l'elemento consequenziale è il finalismo degli eventi? Il problema non riguarda soltanto la storia di un dominio culturale (per esempio quello della chiesa cattolica nella storia italiana), ma riguarda soprattutto come si costruisce consapevolezza storica all'interno del processo educativo della scuola pubblica (o non pubblica) italiana. Se, per esempio, io dovessi affrontare oggi il problema della collocazione del sapere ebraico attraverso una conoscenza di testi e di pratiche, me ne guarderei bene dal dire che la cultura ebraica debba essere un pezzo dell'insegnamento pubblico. A mio parere, invece, ciò che deve essere oggetto di analisi è il fatto che non le teologie devono essere spiegate, ma i comportamenti culturali all'interno di un'esperienza storica di lungo periodo. Non più dunque storia della dottrina (ambito della teologia), ma storia della fenomenologia del religioso (ambito della scienza della religione). Si tratta di un ambito su cui recentemente, e con non poca difficoltà, sta lavorando Giovanni Filoramo.

La prospettiva deve essere quella delle antropologie religiose, cioè dei discorsi culturali che passano attraverso l'esperienza religiosa di gruppi umani che devono essere collocati in *un* luogo e in *un* tempo, mentre nell'insegnamento scolastico delle religioni la tendenza è di collocarli in *nessun* luogo e in *qualunque* tempo, cioè di renderli contemporaneamente *u-topici* e *u-cronici*. L'esigenza è di conferire loro uno spazio nel tempo e uno spazio nel confronto con il tempo, cosa che risulta assente nell'insegnamento più in generale, non solo in quello della culture religiose.

Mi spiego con un esempio. Nel suo libro *La terra e l'evoluzione umana* Lucien Fevre, nel capitolo sulla storia dei mari, dimostra l'infondatezza dell'opinione corrente (figlia del determinismo storico) secondo la quale gli Inglesi, per il fatto stesso che vivono su un'isola, siano stati sempre dei marinai, mentre si sa che la loro vocazione marittima inizia a partire dalla fine del Quattrocento: fino al 1450 la storia inglese, proprio perché l'Inghilterra è un'isola, è una storia di terra.

Se allora io dovessi dire come si fa un'educazione alla conoscenza dell'ebraismo che non passi soltanto attraverso una storia dei commenti al testo biblico e alla loro consequenzialità, metterei l'accento anzitutto sulla *Word History*, cioè sull'esperienza concreta, al cui interno c'è, per esempio, la geografia. E oggi la geografia dell'ebraismo è fatta di territorialità e di modalità: le spaccature interne all'ebraismo (esistono infatti ebrei ortodossi, conservativi, progressisti, riformati) esistono e si sono costruite nel tempo perché hanno una storia rispetto ad un circuito culturale in cui hanno trovato quella particolare esperienza. Non si può parlare astrattamente di ebraismo, ma connettere *forme della convinzione* con *geografie della distribuzione*. C'è dunque una storia di fratture e non di lunghe continuità: se non si tengono presenti le fratture, il rischio è di avere a che fare con un oggetto storico, senza profondità storica. Dal Trecento in poi, l'ebraismo è ricco di fratture nella continuità: il marranesimo, il movimento chassidico, il sionismo.

La storia dell'ebraismo è anche storia di conflitti. Ne cito uno solo, quello demografico. Sergio Della Pergola, che si è occupato a lungo della demografia ebraica, sostiene che gli ebrei si sono mantenuti nella storia in base ad un sistema matrimoniale endogamico. Io penso invece che il popolo ebraico, a differenza del popolo cartaginese, ha potuto mantenersi nella storia per il fatto che non è mai stato uguale a se stesso: se fosse rimasto uguale a se stesso, sarebbe sparito dalla storia, come i Fenici. Il popolo ebraico si è mantenuto nella storia proprio perché ha messo in atto processi di osmosi culturale, di metamorfosi e di non continuità. Sul piano demografico, ciò ha significato la predilezione per il matrimonio esogamico: la scommessa, per così dire, è la capacità di ricostruire ogni volta una opzione culturale di adesione ad un modello su cui si elabora.

Tutte queste dinamiche, però, non si possono cogliere se non si ha una visione storica di lunga durata dei processi formativi dei gruppi umani e culturali. Cosa che nella scuola italiana non esiste, e non solo per l'ebraismo, ovviamente. È per questo che, come dicevo all'inizio, uno dei presupposti da cui bisogna partire, se si vuole parlare di scuola laica, è una grande battaglia su come si deve insegnare la storia nel processo formativo. La storia va sottratta ai diffusori della "storia in pillole" sulle terze pagine dei quotidiani.

Faccio un esempio interno al mondo ebraico, citando due prodotti editoriali, uno francese e uno italiano. Il primo è *La société juive à travers l'histoire*, Fayard, Parigi 1992-1993, 4 voll., 2550 pagine di saggi, curata da Shemuel Trigano direttore di *Pardes*, capofila di un gruppo di studiosi francesi che sono cresciuti tra fine Sessanta e fine Settanta. Il secondo è rappresentato dai due volumi della *Storia d'Italia* Einaudi dedicati agli ebrei italiani. Ebbene, in entrambi i testi manca il riferimento ai catechismi (strutturati simbolicamente, concettualmente lessicalmente come quelli cattolici), i quali sono stati uno dei modelli culturali più radicati nell'esperienza ebraica degli ultimi 250 anni. In una ricostruzione che parte dal presupposto che l'ebraismo sia solo Talmud non si trova traccia dei catechismi. Se però si vuole capire chi sono gli ebrei nella storia (e non semplicemente la "monade" ebraismo) il foglio del Talmud serve a poco, mentre serve di più capire il processo di acculturazione collettiva che passa attraverso le pagine di un catechismo. Senza questo riferimento si rischierebbe di parlare di un'identità storico-culturale non identificabile con dei soggetti storicamente vissuti.

Io capisco la posizione di chi sostiene che bisogna fare l'analisi dei commentari ad un testo, ma a patto che si analizzino anche le strutture popolari al cui interno si è diffuso il testo. Come si costruisce consapevolezza di appartenenza? Quali modelli simbolici e comportamentali si mettono in campo? Quando ci si occupa di multiculturalità, bisogna evitare il conflitto delle appartenenze, a partire però dal fatto che si percepisce il livello e le modalità con cui si sviluppa l'appartenenza. Ciò implica che si debba ragionare non solo sull'apparato religioso, ma anche sull'apparato educativo che esiste nel sistema scolastico italiano. È qui che è importante come ci si rapporta all'evento storico e come lo si spiega: bisognerà spiegare, non con un linguaggio in sé diverso in quanto autonomo nella sua struttura, cosa significa l'identificazione e la pratica religiosa, tenendo però presente che non si tratta solo di una pratica che deriva da una convinzione teologica, ma di una pratica che è anche struttura del comportamento, cosa su cui in Italia non esiste una grande esperienza culturale. Questa poca esperienza spiega anche perché nel nostro paese, quando si parla di modalità culturali, si è ancora al livello di *etnologia*, non ancora di *antropologia*; si ragiona cioè ancora in termini di usi e costumi (folklore), non in termini di contenuto e di strutture culturali.

Ne consegue che la conoscenza della storia delle pratiche religiose non deve essere confinata all'interno di "corsie preferenziali", ma implica non tanto un ripensamento delle singole discipline che si vogliono includere in un modello pedagogico che rimane identico a se stesso, ma un ripensamento del modello pedagogico stesso; se così non fosse, le discipline nasceranno già malate e non si avranno altro che le *enclaves* che sono gli insegnamenti confessionali. Io auspico che la consapevolezza di una conoscenza storica collettiva tenga conto del fatto che una realtà come la religione, che nella percezione comune è un fatto *senza* storia, entri *nella* storia. Questa è, secondo me, la sfida veramente laica e culturale. Ciò consentirà di affrontare il fatto religioso non a partire dai numi tutelari che spiegano cos'è il messaggio religioso; per dirla chiara, non sono il rabbino, il prete o l'imam a do-



ver parlare del fatto religioso, ma devono essere altre figure, con altre competenze che non siano identificabili con l'officiante che garantisce della continuità nel tempo del discorso coerente sull'esperienza religiosa.

*(testo ripreso dal registratore e non rivisto dall'Autore)*

MOHAMED DANOVA – *Segretario della Casa della cultura islamica* – Milano

Il primo incontro tra il Profeta e l'arcangelo Gabriele che gli recava il messaggio di Dio si svolse in una grotta in cui egli si trovava per meditare. Le prime parole dell'arcangelo furono: Leggi! Il Profeta, spaventato, rispose: Io non so leggere. Al terzo invito, egli cominciò a leggere. Una volta tornato dalla moglie, ella le disse di non preoccuparsi.

Come comunità islamica (parlo a nome della Casa della cultura islamica di via Padova) siamo consapevoli di avere un'esperienza ancora iniziale, anche se vogliamo essere parte del processo di trasformazione in atto nella scuola italiana. Questa sfida ci riguarda tutti perché i nostri figli vogliono essere cittadini del futuro e quindi hanno bisogno di una buona istruzione.

Per realizzare ciò ci vuole impegno non solo della scuola ma anche dei genitori. Spesso i bambini si sentono abbandonati al proprio destino.

Cosa chiediamo come comunità islamica ai nostri figli studenti? Desideriamo che la scuola sia laica e pluralistica, ma non vogliamo che i nostri figli vengano assimilati, ma integrati, che partecipino e arricchiscano l'ambito scolastico con la loro cultura, la loro storia, la loro diversità. Come dice il Corano, Dio ci ha creati diversi per gareggiare nel bene.

Ciò che chiediamo è uno spazio per tenerli in contatto con la loro cultura originaria, religiosa e linguistica. Ogni realtà appartiene ad una storia: perché dobbiamo privare i nostri figli di un ponte tra il presente e il passato?

*(testo ripreso dal registratore e non rivisto dall'Autore)*

## COMUNICAZIONE

Valerio Tagliaferri

*Segreteria Nazionale Coordinamento Genitori Democratici – Lodi*

1. Assistendo nei giorni scorsi al film *Le crociate* di Ridley Scott, mi è tornato in mente un ricordo di scuola: uno storico (purtroppo non mi riesce di trovare il riferimento) sosteneva la tesi che l'Europa non è uscita dal Medio Evo, né ha avuto inizio l'Evo Moderno, con la scoperta dell'America. Anche se la storia è un continuum, la cesura che ha segnato il passaggio dalla stagnazione allo sviluppo (economico, culturale, politico...) va ricercato nelle Crociate. E' lo *scontro* tra culture diverse che conduce all'*incontro* e quindi alla contaminazione e alla ricerca di nuove prospettive. Anche la D.ssa Acerboni ci ricordava oggi come la nostra cultura debba agli Arabi la conoscenza migliore di Aristotele, e molto altro.

Questo ricordo scolastico mi tornava in mente prima, durante la tavola rotonda tra i rappresentanti del mondo cattolico, protestante, ebraico e islamico.

2. Naturalmente l'incontro tra culture non è un processo lineare e automaticamente positivo. Non lo era mille anni fa e non lo è neppure oggi. Ci basta pensare ai massacri di Srebrenica, all'attentato di Madrid, alla strage nella scuola di Beslan...

Occorrono risorse intellettuali, forze politiche, movimenti organizzati di persone che perseguano obiettivi di pace e di democrazia (nella consapevolezza che vi sono anche tendenze opposte).

Nell'Europa che nel XX secolo ha vissuto due guerre mondiali, stermini di massa, movimenti di profughi, oltre agli episodi drammatici recenti che citavo, è in questa Europa che noi oggi ci muoviamo alla ricerca di un terreno comune, di regole condivise, di una "laicità" capace di permeare le istituzioni e in primo luogo le istituzioni preposte all'educazione dei nostri figli.

Alle direttive europee in tema di istruzione hanno fatto riferimento, oggi, almeno due relatori (Bagnobianchi e Zappella). Prossimamente una importante scadenza referendaria, in Francia, condizionerà gli ulteriori sviluppi dell'Unione Europea. Ne dovremo riparlare.

3. Mi sia consentito rimarcare una certa sovrapposizione, nel dibattito, di termini che possono avere significati diversi e talora divergenti, anche partendo con le migliori intenzioni: integrazione, multiculturalità, intercultura... Mi spiego con esempi (per brevità) banali:

- io posso accogliere una persona di cultura differente e permetterle di integrarsi nella *mia* cultura;
- posso coabitare con una persona di cultura diversa, *tollerando* la nostra reciproca diversità;
- ancora posso coabitare e cercare di capire e di *scambiare* segmenti delle nostre rispettive culture, non per creare un'unica totalizzante cultura, ma sapendo che alla fine del percorso entrambi saremo diversi (e più ricchi).

Per quanto riguarda il CGD, vi posso dire che non chiediamo mai l'orientamento religioso dei nostri iscritti; ma, per semplici rapporti di amicizia, so che vi sono cattolici praticanti, cristiani di base, protestanti, persone di cultura ebraica, buddisti, atei "duri e puri", agnostici... Non conosco iscritti musulmani; ma ci ripromettiamo di averne presto, per due iniziative intraprese dal Gruppo di Lodi (al quale appartengo) e dagli amici del Gruppo di Milano (me l'hanno comunicato oggi).

Non so dire se riusciamo a essere veramente interculturali (lo "scambio"), ma ci proviamo.

4. Le cose dette questa mattina dal prof. Pantaleo, Presidente dell'Associazione "31 Ottobre", a proposito della laicità della scuola, ci trovano pienamente d'accordo: la proposta per "laboratori di religioni nella storia", la costituzione di un "osservatorio" a tutela della laicità della Scuola, le critiche agli aspetti ideologico-confessionali della gestione Moratti...

Così come condividiamo le osservazioni negative che sono state espresse in merito all'invito all'astensione per l'imminente referendum sulla fecondazione assistita. Per parte nostra, il CGD ha

invitato gli Iscritti a votare e a votare quattro sì, pur avendo presente che noi siamo una Associazione laica di Genitori e non un Partito.

Ma proprio per le caratteristiche “multiculturali” (se non interculturali) della nostra Associazione, noi avvertiamo una particolare responsabilità: anche se “vinceremo” il referendum, o se avremo una buona affermazione (45% di partecipanti, massicciamente favorevoli all’abrogazione), nell’uno e nell’altro caso ci rimetteremo subito al lavoro: questa materia non può non essere regolamentata, e sarà necessario raggiungere un ragionevole e civile accordo (o, almeno, un “compromesso”) con quanti voteranno no o si asterranno per motivi di reale sensibilità religiosa.

5. Fatte queste premesse, sento di poter assumere alcuni impegni di lavoro a nome dell’Associazione che rappresento.

Ho già accennato alle esperienze in corso per favorire la “multiculturalità” (e possibilmente l’interculturalità) nella nostra Associazione.

Lo scorso anno, nell’Assemblea Nazionale di Gela, abbozzammo una (rinnovata) riflessione sul significato della parola “laicità”. Quest’anno, nell’Assemblea Nazionale che avrà luogo a Comacchio dal 24 al 26 giugno, riprenderemo e approfondiremo il tema.

Siamo impegnati per la riuscita del referendum sulla fecondazione assistita. Dovremo riflettere sull’esito di questo referendum e dell’altro sulla Unione Europea (in Francia).

Era già nostra intenzione discutere (nell’Assemblea Nazionale) dei sistemi di valutazione nella Scuola. Oggi è stato richiamato e criticato il re-inserimento della valutazione di “Religione” in pagella. Al Seminario Interregionale promosso dal MIUR a Desenzano abbiamo già sollevato il problema della tutela della privacy. Riprenderemo il tema e vedremo quali iniziative intraprendere a questo riguardo.

L’incontro di oggi è stato senz’altro ricco e stimolante. Desidero rivolgere un sentito ringraziamento alla Associazione 31 Ottobre che ci ha ospitato e agli Organizzatori.

*(testo redatto dall’Autrice)*

## MINORI E FAMIGLIE SENZA DIRITTI: LA SCUOLA DAVANTI AGLI ADOLESCENTI OMOSESSUALI

Marialuisa Muscarà Bellavia

*Agedo Onlus – Genitori di Omosessuali*

Come **madre di un giovane omosessuale**, appartengo all'associazione di volontariato AGE-DO, che è tra i sostenitori di questo convegno insieme alle associazioni "31 ottobre", "Genitori Democratici", "Semaforo blu", "Rete Scuole" e Centro Culturale Protestante.

Noi genitori di omosessuali sappiamo bene come la scuola italiana non pensi ai nostri figli come a dei soggetti da educare secondo la propria identità, e non si preoccupi mai dei nostri problemi che, forse, considera fatti privati.

In realtà i problemi degli adolescenti omosessuali e delle loro famiglie hanno una chiara dimensione pubblica, non solo perché i nostri figli non sono un'esigua minoranza e costituiscono il 5-10% della popolazione scolastica, bensì perché un clima scolastico disagevole e disagiato per un adolescente omosessuale si ripercuote sulla famiglia e su tutte quelle persone che lo frequentano: i compagni e le compagne, i docenti, gli educatori, il gruppo dei pari; tutti quelli che si trovano in relazione con una persona che non si sente prevista in questo mondo, che non trova con chi interagire alla pari, con chi confidarsi senza temere lo scherno e il giudizio morale.

Questi nostri figli, adolescenti spesso in crisi per la loro difficile situazione di accettazione personale, trovano nella scuola, tra compagni e insegnanti, nuove difficoltà e sofferenze causate dallo stigma sociale, da azioni di bullismo poco conosciute e non contrastate; vivono nel silenzio più assoluto: c'è una negazione da parte del mondo scolastico, dell'esistenza stessa del problema o, quanto meno, dell'idea che un problema così scottante sia di sua competenza.

Credo che quanto ora vi leggerò, scritto da uno studente sedicenne veronese in forma di lettera – un po' sgrammaticata - possa aiutarvi a d'intuire, almeno parzialmente, lo stato d'animo di un giovane omosessuale, la sua angoscia, la paura di non essere capito in famiglia e nella società. Venne recapitata, su un foglietto, alla sede del movimento gay di Verona.

*"Verona 3 di giugno 1999*

*L'altro giorno mentre stavo con la mia compagna, un ragazzo ha detto che, mentre stava ascoltando la radio dei comunisti ha sentito una trasmissione di froci, i quali parlavano di un ragazzo che si è ucciso perché lo avevano scoperto a scuola, che stava con un altro. Quando ho sentito quello che diceva questo ragazzo, mi è venuto un colpo al cuore, perché questo ragazzo che è morto si chiamava Luca, una volta ci hanno trovati insieme nella doccia della palestra.*

*Io però ho dovuto dire che era stato lui, sennò i compagni di scuola andavano a dirlo ai proff e mi sputtavano anche con la mia famiglia così mio padre mi portava dal psicologo e mi metteva in collegio come ha fatto il papà di Luca prima che si ammazzasse.*

*Volevo dirvi che anche a me come a Luca piacciono i ragazzi invece che le ragazze, e quella volta in palestra ero molto contento [...]. Ci siamo capiti subito perché lui guardava sempre me e io lui. Poi una volta durante la ricreazione io sono andato nei bagni della palestra dove non ci va mai nessuno fuori dell'orario di lezione e l'ho aspettato là fino alla fine della ricreazione, poi lui è arrivato.*

*Quando me lo sono visto davanti mi batteva il cuore per l'emozione e mi tremavano le gambe [...]. ci siamo rivisti ancora altre volte e una anche a casa mia, quando i miei sono andati via. Fino a quando non ci hanno scoperto in palestra! Dopo quella volta non l'ho più visto perché suo padre lo ha ritirato da scuola e siccome lui era di un paese della bassa, non mi ricordo bene quale non sono mai andato a trovarlo.*

*Quando ho saputo che si è ucciso ho pensato di farlo anche io ma dopo non ci sono riuscito [...] volevo dirlo anche al mio parroco, ma non l'ho fatto perché lui una volta in chiesa ha parlato molto male della gente come noi e tutti gli battevano le mani [...] Io stavo ancora peggio [...]. Ho preferito dirle a voi queste cose perché dicono in giro che i ragazzi del vostro gruppo difendono la gente come me e voi.*

*Io so chi siete voi [...]. una volta sono rimasto a guardarvi [...].*

*Prima o poi spero di venirvi a trovare che ho visto il vostro indirizzo [...]. Se usate questa lettera per favore non parlate del nome della mia scuola e del mio che però voglio dirvi.*

*(seguono nome e cognome)*

*P.S. Spero che Luca dall'alto dei cieli mi perdoni e sappia che lo penso sempre e che gli voglio bene e se sapessi dov'è la sua tomba andrei a mettergli i fiori.*

Non vorrei aggiungere molto dopo questa testimonianza.

Avrete notato come un ragazzo di sedici anni, abbandonato in piena adolescenza a se stesso, senza reti sociali, senza strumenti di accettazione, senza modelli positivi e pubblici, viva la sua identità nel silenzio, nella paura e si viva nella negazione dell'affettività e del diritto a pronunciarla, del tutto privo della spensieratezza che vorremmo fosse prerogativa di ogni adolescente.

Noi riteniamo che la scuola, come luogo di sapere e di conoscenza, dovrebbe approfondire i suoi saperi sui problemi dei giovani, e quindi anche di questi giovani; come luogo di educazione, dovrebbe schierarsi dalla parte di chi ancora non ha diritti. Ma si trovano mille scuse: l'omosessualità è una questione personale; oppure è una malattia, oppure è una libera scelta. Perché dunque importunare la scuola?

E' certo, però, che l'omosessualità non è una patologia e non è neppure una scelta (sarebbe davvero una scelta molto scomoda): è un dato di fatto che non si può negare col silenzio.

Riteniamo che la condizione personale degli studenti, di ogni studente, dovrebbe essere la base di partenza per agire in qualità di educatori...eppure sappiamo che le scuole non affrontano la fatica di offrire sostegno educativo a questi adolescenti ...si ha paura che gli altri siano sconvolti o corrotti da questo esempio.

Immaginate cosa significhi trascorrere l'adolescenza sentendo utilizzare la propria identità come il peggior insulto possibile tra i banchi di scuola, nei corridoi, nei bagni. E osservare che i tuoi insegnanti, i bidelli non reagiscono, le considerano "ragazzate".

Se queste stesse azioni ed espressioni vengono rivolte, però, a minoranze etniche o appartenenti a confessioni religiose minoritarie, allora vengono prese seriamente in considerazione.

Certamente i docenti non possono essere riempiti di nuove competenze ad ogni nuova emergenza; si tratta, qui, di una scelta di sensibilità che comporta, quanto meno, la censura e l'utilizzo di testi scolastici che promuovano la discussione e una seria ricerca su questi argomenti. Ad esempio, perché in molti testi di scuola non si dice che molti omosessuali sono stati sterminati nei campi di concentramento? Perché si tace sempre sulla sessualità di persone geniali come Michelangelo, Tasso, Leopardi, Saffo?

Perché i nostri figli non possono trovare dei modelli, in queste persone, che permettano loro di crescere sentendosi persone previste e positive in questo universo?

E ancora, come è possibile che i nostri ragazzi cerchino il suicidio, a volte senza riuscirci (per fortuna) e che vi sia un alto tasso di dispersione scolastica a carico di questi adolescenti e che quasi nessun docente, nessun preside si interessi alla questione?

Noi genitori, purtroppo, veniamo molto spesso a conoscenza della loro omosessualità dopo il periodo della scuola: ormai hanno trascorso l'intera adolescenza nel silenzio e nel disprezzo.

Ma se noi riconosciamo la nostra mancanza, per non essere riusciti a capire prima, perché le scuole restano ferme e insensibili ad ogni nostra sollecitazione?

Ogni input esterno ed interno resta impermeabile alla questione che poniamo noi oggi: se si parla di educazione sessuale, si cita solo la relazione tra uomo e donna; se si parla di multiculturalismo, si trattano solo le culture etniche; se si parla di diritti delle minoranze, si parla solo delle minoranze straniere e religiose; se si tratta di prevenzione al suicidio, si parla solo di anoressia...Sembra si voglia escludere la questione delle famiglie con figli omosessuali da ogni programma. Perché?

Vorrei ora rendervi partecipi del nostro sgomento con una semplice cifra: secondo l'Istat in Italia gli adolescenti tra i 14 e i 19 anni sono 3.500.000 circa. Ebbene il 5-10% sono omosessuali, cioè fino a trecentocinquantamila.



Immaginate ora tutti questi ragazzi e queste ragazze condannati a non esistere. E diteci cosa provate.

Se la scuola davvero vuole essere laica e plurale, se vuole – cioè - insegnare a “parlare” a chi non ha mai avuto il diritto di farlo, dovrebbe iniziare ad ascoltare i suoi ragazzi, oppure chi cerca di dare loro una voce per farli uscire dal silenzio.

*(testo redatto dall'Autrice)*