

L'Italia in Europa: la Storia delle religioni come proposta laica per la scuola

Fra le sfide dell'Europa di domani c'è, senza dubbio, una scrittura di regole, confini, metodi che possano essere condivisi e condivisibili da parte della massima parte dei cittadini dei Paesi membri. L'idea di un processo costituzionale è andata avanti nel tempo, con alterne vicende: costituzione vuol dire fondazione, ovvero trasferimento dalla sfera delle ipotesi di lavoro alla realtà quotidiana, dalle leggi e dai programmi all'attuazione e all'applicazione. È aleatoria e irraggiungibile, oltre che fondamentalmente sbagliata, l'idea che i valori generali possano essere innestati o trapiantati come se si trattasse di piante da usare per uniformare il paesaggio. Così, la discussione sulle radici, metafora forte ma ambigua, ha impegnato molto e messo in crisi le diplomazie europee. Se una costituzione è scritta per durare, deve saper disegnare, nel suo preambolo, concetti derivati da un passato - e ad esso riferiti - che possa essere visto come unitario e percepito, nella sua durata, ampiezza e complessità come qualcosa che è comune a tutti. Non è, dunque, ipotizzabile un'omogeneizzazione totale dei diritti fondamentali e dei valori ad essi collegati: tuttavia possiamo immaginare che nell'Europa di domani, in qualche modo, non ci si sposterà più mostrando il passaporto alla frontiera e cambiando moneta, come è stato appena fino a qualche anno fa, ma anche non ci si potrà stupire di dettagli di principio più specifici, come se si trattasse di mondi extraterrestri o del tutto alieni gli uni rispetto agli altri.

In questo campo, l'insegnamento relativo al fatto religioso è ancora di là dal costituire un tema su cui gli europei

possano condurre una normale conversazione senza stupirsi per le 'stranezze' assolute dell'altro: essere "altri", in questo caso, significa non solo non condividere tradizioni e passato, ma anche non essere in grado di capire il presente. Le diversità strutturali, infatti, sono ancora tali e tante, che ogni aspirazione a tentare una comparazione resterà delusa. È vero che nell'ambito dell'educazione gli stati membri hanno programmaticamente scelto la via di una totale autonomia: ma a un certo punto sarà opportuno e giusto che gli allievi delle scuole di ogni ordine e grado possano immaginare di studiare liberamente in altre parti dell'Unione Europea, come già avviene con i programmi di scambio abbastanza occasionali. E ciò non potrà avvenire con una totale sovversione del percorso di studio precedente, con una soluzione di continuità fra la propria appartenenza identitaria "originaria" e quella "acquisita". Il nostro Paese in questa dinamica si sentirà sicuramente a disagio, dato che non prova difficoltà ad insistere sui simboli nelle scuole, che siano religiosi o

Per continuare a ricevere Scuol@Europa

Gentile lettore, questo è l'ultimo numero del nostro periodico inviato per posta a tutte le scuole secondarie superiori oltre che ai soci ed un certo numero di simpatizzanti. a seguito dei tagli messi in atto da questo Governo. A partire dal 30 marzo 2010, infatti, sono state cancellate le agevolazioni sulle tariffe postali per gli editori. A queste condizioni spedire per via cartacea il periodico comporta una spesa di parecchie migliaia di euro, insostenibile per i bilanci della FENICE.

Pertanto da ora in poi la versione cartacea del giornale verrà inviata per posta solo ai soci e a chi ne farà espressa richiesta inviando una mail all'indirizzo info@fenice-eu.org.

La versione elettronica del giornale verrà comunque tempestivamente pubblicata sul sito www.fenice-eu.org e inviata gratuitamente per posta elettronica a coloro che ne faranno richiesta.

SOMMARIO

L'Italia in Europa: la Storia delle religioni come proposta laica per la scuola	Pag. 1
Suggerimenti per una scuola aperta al dialogo in Europa e nel Mediterraneo	» 4
Scuola e religioni in una Europa che cambia	» 6
Riflessioni di un musulmano europeo	» 8
Il fatto religioso	» 9
Fenice: cos'è?	» 12

politici, come sistemi di riconoscimento, di individuazione e di celebrazione di tradizioni culturali e religiose molto forti e, per tornare alla metafora da cui abbiamo cercato prima di scantonare, fortemente “radicate” nel territorio e nelle comunità.

Così, il campo dell'insegnamento circa le religioni, al plurale, resta un ambito nel quale sono più le differenze che le somiglianze. Senza entrare qui nello specifico, tuttavia l'istituzionalizzazione di insegnamenti di carattere religioso si distingue di gran lunga da insegnamenti di carattere filosofico, di etica o di educazione civica, o da insegnamenti di carattere storico-culturale e antropologico. Nel nostro Paese, come è noto, l'attuale assetto in materia risale, nella sostanza, ai Patti Lateranensi del 1929. L'insegnamento della religione cattolica, ripreso, insieme al Concordato, dalla Costituzione, è poi divenuto realtà strutturale della scuola repubblicana, passando grosso modo indenne attraverso la revisione del 1984 e stabilizzandosi infine, nell'ultimo decennio, grazie all'azione *bipartisan* dei governi di centro-sinistra e di centro-destra. L'immissione in ruolo a tempo indeterminato dei docenti di religione recepisce e sostanzialmente annulla l'anomalia di una Costituzione laica che conteneva al suo interno il Concordato e, con esso, intrecci profondi fra Chiesa e stato, fra posizioni laiche e istanze confessionali. Completamente diverso è l'orizzonte formativo e educativo di quegli stati che prevedono, per le proprie scuole, insegnamenti di tipo storico-culturale. La Storia delle religioni, insegnata in Italia come materia scientifica nelle Università, parte integrante dei Corsi di laurea magistrale in Scienze storico-religiose, è insegnata altrove, in Europa, sotto varie forme, con titoli diversi, finanche con metodologie, approcci, intenti e prospettive spesso assai differenti. Tuttavia, i due orizzonti restano chiaramente distinti: da una parte insegnamenti di tipo confessionale, votati a rispecchiare, assecondare e rafforzare appartenenze e identità religiose, dall'altra insegnamenti di tipo storico. Questi ultimi non hanno obiettivi di tipo fideistico, ma rispondono esclusivamente a funzioni di tipo conoscitivo e analitico. Saper capire le vicende del passato, avere gli strumenti per analizzare, comparare, distinguere le reazioni e le risposte delle comunità umane di fronte al dramma dell'esistenza e dello stare nel mondo, riconoscere la varietà e la specificità dei modi in cui nella storia l'uomo si è confrontato con le declinazioni del sacro: questi sono gli scopi di una disciplina che intende essere scienza esatta applicata alle religioni e non 'religione' essa stessa.

Quanto alla ridefinizione di linee operative a cui l'Europa possa guardare per seguire la strada di una compatibilità generica dei sistemi educativi in materia religiosa, un testo di fondamentale importanza è stato pubblicato nel

2007. Si tratta di un documento dell'OSCE, l'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (www.osce.org), che ha voluto fornire, con i *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (Varsavia 2007), un orientamento comparativo e propositivo circa le modalità di insegnamento sulle religioni e le credenze nella scuola pubblica dei Paesi membri (56 in tutto). L'orizzonte di questo documento è di straordinaria ampiezza, dato che ha l'ambizione di fornire criteri giuridico-pedagogici per promuovere le conoscenze e lo studio delle religioni nell'ambito dell'educazione interculturale, pur cogliendo, in tutta la sua ampiezza, la difficoltà della differenziazione su base territoriale e locale dei discorsi formativi in materia religiosa. I “principi” di Toledo si possono riassumere in alcuni punti chiave: la presenza di un ambiente rispettoso dei diritti umani, delle libertà fondamentali, e dei valori civili; il coinvolgimento delle famiglie e delle organizzazioni religiose nella trasmissione dei valori alle generazioni successive; il coinvolgimento dei diversi stakeholders nella preparazione ed implementazione dei *curricula* e nella formazione degli insegnanti; l'adeguata formazione degli insegnanti, sia per quanto attiene le competenze tecnico-professionali che le abilità pedagogiche; l'attenzione ai contenuti dei testi e dei materiali educativi per evitare che contengano messaggi discriminatori e stereotipi negativi; il rispetto, nei *curricula*, delle diverse manifestazioni locali di pluralità religiosa della comunità alla quale si rivolgono. Come si vede, si tratta di uno schema operativo generale, che vuole essere al tempo stesso costruttivo e propositivo, in funzione di una rinnovata riflessione, locale e complessiva, in rapporto all'insegnamento sulle religioni.

Un documento altrettanto importante per respiro generale è un Libro bianco sul Dialogo interculturale (*Living together as equals in dignity*), pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2008. Accompagnato da una raccomandazione ai ministri dell'educazione (*Dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale*: Raccomandazione n. 12, Strasburgo, dicembre 2008), anche questo strumento è un segno molto evidente della volontà di portare il discorso sulle religioni al centro dell'educazione interculturale. Gli obiettivi del Libro bianco consistono nello sviluppare una cultura della diversità, nel rafforzare la partecipazione e la cittadinanza democratica, nel predisporre interventi per l'acquisizione di competenze culturali, nel provvedere alla creazione di spazi di dialogo aperti e realizzare iniziative di cooperazione che rafforzino le relazioni e gli scambi tra i paesi (il Libro bianco è scaricabile in italiano dal sito www.fondazioneintercultura.it). Questi obiettivi si intrecciano ognuno con temi e problemi riferiti all'esperienza religiosa e alla relativa formazione: l'intercultura, in altre parole, non può

Editore: *Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa - Piazza Quattro Giornate, 64 80128 Napoli - Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05*

Direttore responsabile: *Giampiero de Cristofaro*

Direttore: *Bruno Schettini*

Comitato Scientifico: *Professori Laura Carlucci (Univ. Granada), Roberta Piazza (Univ. CT), Mario Salomone (Univ. BG), Maria Rosaria Strollo (Univ. Federico II, NA)*

Grafica: *Tipografia Bartolotta*

Le immagini delle pagine 4, 5 e 11 sono tratte da Des Maîtres Et Des Dieux écoles et religions en Europe, curato da Jean-Paul Willaime in collaborazione con Séverine Mathieu per le edizioni Belin.

prescindere dal tema della conoscenza in materia di tradizioni e appartenenze religiose.

Se questi sono gli scenari internazionali, l'Italia deve scegliere se assomigliare più alla "cattolicissima" Spagna o alla "religiosissima" Grecia. Nella prima, infatti, si sono succeduti in tempi recenti tre momenti differenti di revisione dell'insegnamento in materia religiosa, nel 1995, con Felipe González, nel 2003 con José Maria Aznar e nel 2007 con José Luis Rodríguez Zapatero. Entrambi paesi latini di tradizionale maggioranza cattolica, Italia e Spagna prevedono un'istruzione religiosa offerta dallo stato, ma scelta facoltativamente dai genitori o dall'allunno stesso; in entrambi i casi, poi, i corsi sono confessionali per contenuto (libri di testo, programmi), ma statali quanto alla gestione delle scuole. In Spagna, tuttavia, è previsto, accanto all'insegnamento religioso cattolico, anche un insegnamento religioso derivato da accordi con le principali confessioni religiose presenti sul territorio: ebraica, islamica, protestante. Dopo altri tentativi di allargare al pluralismo religioso l'insegnamento delle/sulle religioni, introducendo una materia alternativa nominata "Sociedad, Cultura y Religion" (1995), o "Sociedad, Cultura y Religion no confesional" (2003), l'ultima proposta è stata avanzata nel 2007 con il nome di "Historia y Cultura de las Religiones", questa volta non obbligatoria, ma oggetto di valutazione e attivata solo nella scuola secondaria obbligatoria (12-15 anni). Il *focus* di questo insegnamento è la trasmissione di strumenti per la comprensione della realtà pluri-religiosa della Spagna contemporanea, da una prospettiva non confessionale e non apologetica. In Grecia, invece, l'insegnamento confessionale è quello greco ortodosso, che vincola la scuola e che permane come interferenza religiosa sulla politica, tanto da essere una costante trasversale, sostanzialmente immutabile nel tempo, a prescindere dall'orientamento politico delle forze di governo (sulla situazione europea – anche, in particolare, in Spagna e in Grecia - si veda la *theme section* di Studi e Materiali di Storia delle Religioni, 2/2009: *L'insegnamento della Storia delle religioni in Europa*). Anche se si può facilmente opinare che la balcanizzazione degli insegnamenti di tipo religioso, impartiti da personale 'garantito' dalle comunità di riferimento, è di sicuro deprecabile e fuorviante rispetto alla costituzione di uno scenario di conoscenze condivise e, in una parola, nell'ottica della fondazione di una scuola interculturale aperta e moderna, tuttavia, la "cattolicissima" Spagna mostra la via di un intervento, fosse anche per tentativi e per errori, in una materia che in Italia continua a restare tabù, paralizzata da veti incrociati, o da risposte politiche che vanno ben oltre ogni aspettativa di parte cattolica.

Nella situazione di fatto in cui siamo, è necessario dare uno sguardo al mondo universitario per avere un'idea di come possa evolversi la questione nel nostro Paese. Nata all'inizio del '900, la Storia delle religioni è disciplina accademica con una discreta diffusione nei principali atenei pubblici. Alla fine del secolo appena trascorso la revisione del sistema universitario nel 3+2 ha anche previsto la possibilità di istituire corsi di laurea triennali e specialistici nelle materie storico-religiose. Tale istituzione è avvenuta con esiti alterni nelle varie sedi. L'aspetto interessante, su cui ci si può qui soffermare, è dato dal fatto che questi corsi di laurea hanno costituito, almeno

per un decennio, il contesto di riferimento della ipotetica formazione di docenti per una materia, la Storia delle religioni, che nella scuola italiana non c'è. Al tempo stesso, essi sono stati anche fucina di formazione e di messa in discussione per i docenti di una materia che nella scuola, invece, c'è, la religione cattolica, ma che nell'università pubblica non viene insegnata. In effetti le scienze delle religioni sono materie che spaziano dalla storia del cristianesimo, alla storia dell'islam, dell'ebraismo, delle religioni orientali, all'antropologia religiosa, le scienze storiche dell'antichità, le scienze politiche, sociali etc.: in comune hanno un approccio laico, del tutto non confessionale, semmai filologico e analitico, con una forte vocazione al comparativismo storico. Il ritorno allo studio ha dunque comportato per i docenti di religione una presa d'atto notevole rispetto a metodi, orizzonti, approcci decisamente 'altri' rispetto a quelli che avevano costituito il loro bagaglio formativo. A far da guida ritengo che possa essere, in sintesi, l'esigenza di costruire patrimoni di conoscenze e competenze atte a rispondere a una mutata situazione delle scolaresche. Accanto ai corsi di carattere accademico, si è dato il via a percorsi formativi originali, in cui le discipline 'tradizionali' dell'insegnamento universitario si traducevano anche in applicazioni alla realtà socio-culturale che l'Italia sta oggi vivendo: è il caso, fino ad oggi inimitato, del Master di primo livello in "Religioni e mediazione culturale" istituito dalla Sapienza di Roma, che ha appena visto la conclusione della sua prima edizione con ottimi risultati sia sul piano della risposta da parte degli allievi, sia sul piano del coinvolgimento di un'ampia rosa di docenti.

In sostanza, l'università è oggi a far da sponda, come istituto della formazione superiore, alla possibilità che anche l'Italia avvii processi di revisione e trasformazione dei propri sistemi di formazione e educazione: da un approccio di tipo religioso e confessionale, si dovrebbe pensare ad un segmento didattico di tipo laico e storico-scientifico, un'ora di Storia delle religioni, appunto. Tale insegnamento, oltre a costituire uno spazio di conoscenza e approfondimento rispetto alle tradizioni culturali e religiose del nostro Paese, dovrebbe essere anche luogo di incontro e di conoscenza reciproca per gli allievi della scuola pubblica, migranti di prima o seconda generazione, detentori di culture e religioni diverse. Solo il piano della conoscenza storica, solo un'ora, dunque, di carattere del tutto aconfessionale, laico e scientifico, può essere terreno franco – attenzione: non neutrale! – di conoscenza, di costruzione di dinamiche sociali e culturali condivise, di convivenza rispettosa, consapevole e pacifica. Va da sé che l'Italia, se solo guardasse con maggiore attenzione all'Europa, non penserebbe alla moltiplicazione degli insegnamenti di carattere religioso, ma mirerebbe a valorizzare la tradizione degli studi storici e scientifici in materia religiosa. Da questo patrimonio può e deve attingere la scuola italiana per cercare, in materia di insegnamento circa il fatto religioso, risposte, progetti, programmi (e poi anche strumenti didattici, testi, formazione per i docenti) non minati da preconcetti di tipo fideistico o confessionale, non proiettati su adesioni, fanatismi, esotismi, ma improntati ad uno studio e a una ricerca scientifica di tipo storico.

Alessandro Saggioro

Sapienza Università di Roma

Suggerimenti per una scuola aperta al dialogo in Europa e nel Mediterraneo

Carmel Borg & Peter Mayo

L'area del Mediterraneo, come il resto del mondo, è da anni coinvolta nel fenomeno comunemente chiamato "globalizzazione", fenomeno da sempre caratteristico dell'organizzazione produttiva capitalistica che rende necessaria la continua ricerca di nuovi mercati. Comunque, sarebbe più appropriato, ormai, parlare di *intensificazione* della globalizzazione. La conseguenza più evidente di questo fenomeno è la grande mobilità dei lavoratori anche al di fuori delle aree di origine, con flussi migratori che vanno dal sud verso il nord, cioè verso zone più sviluppate dal punto di vista industriale. Questa mobilità è favorita dal fatto che i bisogni delle nazioni industrializzate crescono, ma non riescono ad essere soddisfatti dalla forza lavoro locale, nonostante l'alto tasso di disoccupazione esistente. Di conseguenza, aumenta sempre più il numero di lavoratori stranieri, attirati dalla possibilità e dalla speranza di assicurarsi una vita migliore. È purtroppo vero, invece, che, oltre al distaccarsi dalle proprie radici, si trovano a fronteggiare sfruttamento e discriminazioni di ogni tipo che determinano condizioni di vita e di lavoro terribili. Per ironia della sorte, le stesse nazioni che oggi importano forza lavoro ne sono state esportatrici in un passato non troppo lontano con lavoratori che abbandonavano l'Europa per l'America, l'Australia, il Canada, ecc. Sarebbe bene, quindi, nell'affrontare i problemi di oggi, riandare con la mente alle difficoltà incontrate dai nostri avi in quegli spostamenti di massa sia all'interno del proprio paese (dal Mezzogiorno verso il Nord Italia, ad esempio) che verso paesi stranieri.

L'afflusso di lavoratori stranieri sta portando a grandi cambiamenti all'interno delle nostre città, sempre più cosmopolite e dove la coesistenza dei simboli delle religioni monoteiste – cupole e minareti – stanno diventando un'importante caratteristica del panorama architettonico. Si può parlare ormai di un ibridismo culturale al cui interno si possono riscontrare le tensioni che hanno caratterizzato la regione per secoli.

Molti di coloro che si spostano in cerca di lavoro – questo flusso migratorio non è confinato alla sola area del Mediterraneo, ovviamente – sono musulmani. Basta guardare la realtà circostante per rendersi conto che il numero sempre crescente di musulmani ha portato al diffondersi di una vera e propria fobia verso l'Islam. D'altra parte, diffidenza e intolleranza verso l'Islam fanno parte della nostra eredità culturale in quanto per secoli l'Occidente e l'Islam sono stati antagonisti o considerati tali. Nawal El Saadawi scrisse nel 1997 che il problema dell'umanità è sempre stato l'"oggettificazione", l'annullamento dell'altro, che esiste solo come oggetto da sfruttare ed opprimere. Secondo Nawal El Saadawi, la Cristianità o la cultura Occidentale hanno una visione dell'Islam o della cultura Araba come "altro", quindi qualcosa da ignorare, respingere, distruggere, qualcosa che si deve "satanizzare".

Oggi, invece, ci si aspetta che questi due mondi che per secoli sono stati antagonisti, coesistano all'interno dello stesso spazio geografico.

Essendo questa a grandi linee la situazione, compito degli educatori dovrebbe essere di incoraggiare la gente a supe-

rare i propri confini culturali e mentali.

Superare i confini implica l'incrociarsi dei processi di scolarizzazione dominanti e delle famiglie migranti allo scopo di far uscire dalla marginalizzazione il capitale culturale di queste popolazioni. Questo superamento dei confini è un processo dinamico e non si limita ad un consumo passivo di informazioni riguardanti una cultura diversa dalla propria. Superare i confini implica che gli educatori vadano oltre la pura e semplice curiosità o il desiderio di conoscenze esoteriche; significa anche non nutrire atteggiamenti "assimilazionisti", non tendere alla riproduzione di identità dominanti, ma riconoscere la diversità.

È tu, è questo il tuo dio?



Per sviluppare un approccio critico e antirazzista all'educazione, bisogna far sì che le diverse culture che formano la nostra società, diventino parte integrante dei processi educativi e, secondo i concetti espressi da Paulo Freire nella sua *Pedagogia della Libertà*, bisogna "ascoltare". Con questa parola, ben diversa dal semplice "sentire", Freire vuol dire che dobbiamo aprirci al mondo dell'altro da noi senza ridurci all'altro.

La scuola non riesce a capire le difficoltà che questi nuovi nomadi incontrano e non sa quali acquisizioni e abilità potrebbero essere loro utili per vivere meglio.

Lo straniero viene spesso forzato ad assimilare la cultura della scuola piuttosto che contribuire alla sua reinvenzione. Così succede che le famiglie assumano atteggiamenti di resistenza, mentre gli insegnanti non siano particolarmente desiderosi di partecipare a progetti di emancipazione. Bisogna anche rendersi conto che la prima generazione di emigranti non vede l'integrazione come prioritaria in quanto è solo interessata a guadagnare un po' di soldi per comperare una casa o un pezzo di terra al proprio paese in modo da assicurarsi una vita migliore nel momento del ritorno.

Queste brevi considerazioni ci fanno capire perché gli sforzi siano sporadici e disorganizzati e portino a ghettizzazione e a fenomeni di rigetto.

I conflitti che si vivono nella comunità, i suoi stereotipi e pregiudizi si riversano nella scuola. È essenziale superare i confini e lo si può fare in molti modi.

Hasbi (2003) dice che bisogna superare “le trappole dello stupido moralizzare” e sottrarsi al credere che l’altro sia barbaro o inferiore.

In un ambiente veramente multi-etnico è necessario studiare le religioni diverse dalla propria con grande serietà e con la migliore preparazione possibile in modo da evitare caricature che distorcano la realtà o le tolgano umanità. Il mondo occidentale ha sempre guardato male al mondo islamico. In molte nazioni del Sud Europa, ci troviamo di fronte ad un’eredità culturale che riflette un passato coloniale ed un passato segnato dalle crociate contro l’impero ottomano per cui si guarda all’“Altro” con un senso di superiorità, lo si demonizza, o si insiste su stereotipi che ne denigrano la cultura. Gli educatori dovrebbero essere consapevoli degli effetti di questo tipo di eredità culturale per cui ci si dovrebbe impegnare in una lettura critica dei testi largamente diffusi (immagini dei media, informazioni giornalistiche, documentari, ecc.) in modo da controbattere pregiudizi e posizioni antagoniste. Inoltre, poiché la “diversità” è spesso collegata all’idea di inferiorità, sarebbe utile agli educatori riconoscere e saper sottolineare i contributi che il mondo arabo, islamico e non eurocentrico, ha dato a quel sapere che noi siamo abituati ad associare alla cultura occidentale (scienze, medicina, matematica, legge, teologia, filosofia, ecc.).

Una forma di produzione culturale che può essere un efficace strumento educativo e può aiutare gli educatori a capire gli immigrati è quella teatrale, come testimoniano operatori e documentazioni in varie parti del mondo. Anche senza voler divinizzare l’attività, il teatro può incoraggiare la solidarietà interetnica e la comprensione delle differenze culturali in quanto aiuta la riflessione collettiva, il dialogo e la formazione di una coscienza sociale, incoraggiando la solidarietà tra le etnie e la comprensione al di là delle differenze culturali.

Molti sono i problemi che gli educatori consapevoli nel sud dell’Europa si trovano ad affrontare. I seguenti suggerimenti potrebbero essere di aiuto:

- Non si dovrebbe pensare che il gruppo di emigranti sia portatore di deficit. I programmi e le esperienze messe a disposizione dovrebbero essere tali che i vari gruppi etnici coinvolti siano visti come “soggetti” e non come “oggetti” dell’apprendimento.
- Si dovrebbe evitare di stabilire programmi che sappiano di assistenzialismo (termine usato da Freire).
- Gli educatori consapevoli dovrebbero evitare di dare rappresentazioni erranee dello studente emigrante e di renderlo “altro” sulla base di una cultura occidentale egemonica.
- Questi educatori hanno bisogno di capire l’economia politica (Gelpi, Darfer, Walters et al.) e di sapere come il sistema economico segregi su linee etniche e nazionali.
- Essi devono “superare i confini” (Giroux, 1992), in modo da cominciare a capire qualcosa della cultura degli altri, incluse le religioni.

- Essi devono riconoscere il contributo altrui allo sviluppo della propria civiltà e il contributo che culture non europee hanno dato alla cosiddetta civiltà occidentale.
- L’approccio pedagogico dovrebbe essere basato sui principi chiave dell’educazione liberatoria che si trova nelle opere di Freire e di altri teorici per quando riguarda il concetto di dialogo che implica ascoltare piuttosto che semplicemente sentire. Gli educatori dovrebbero riconoscere che l’essere un immigrato è un aspetto delle soggettività multiple e mutevoli di una persona e che la cultura d’origine si incrocia con una varietà di altre culture, soprattutto un multiculturalismo che incorpora genere, classe, razza, sessualità, età e religione.
- Un’educazione critica dovrebbe portare a considerare l’immigrato come un attore sociale (Martin 2001) in una democrazia multiculturale.
- Le scuole non dovrebbero essere isolate dal resto della comunità, ma parte integrante di essa e del contesto circostante (riferirsi al lavoro di Freire come ministro dell’educazione, 1993).
- In relazione a quest’ultimo punto le scuole dovrebbero essere dei luoghi di apprendimento comunitari capaci di servire vari scopi, coinvolgendo i curricoli (ore di scuola e attività al di fuori dell’orario), l’amministrazione, la formazione degli insegnanti, l’architettura. Gli immigrati e gli altri gruppi dovrebbero poter sentire un senso di proprietà e di appartenenza sia durante le ore di lezione che dopo, per cui è importante creare spazi per accogliere gli adulti della comunità.



Questa non è una lista completa, ma vuole stimolare il dialogo tra quegli educatori che vogliono creare condizioni educative tali da rispondere ai bisogni di emancipazione della popolazione studentesca straniera, dialogo assolutamente necessario a causa della crescente globalizzazione e del flusso di migranti dal Sud dell’equatore verso il Nord.

Questo articolo dei proff. Carmel Borg e Peter Mayo, dell’Università di Malta, è stato pubblicato in inglese con il titolo *Challenges for Critical Pedagogy: A Southern European Perspective* nella rivista *Cultural Studies – Critical Methodologies*, nu.6, 2006 e come capitolo nel libro, *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*, Boulder: Paradigm, 2006.

La traduzione è della prof. Marina Villone.

Scuola e religioni in una Europa che cambia

Marcello Vigli

Fra i problemi strutturali che il processo per la costruzione dell'Europa unita incontra, non ultimi si collocano gli interrogativi sulla formazione di una coscienza condivisa a fondamento di una comune cittadinanza europea.

Un contributo alla loro soluzione può venire dalla ricerca e realizzazione di interventi sui sistemi formativi nazionali per ottenerne un pieno coinvolgimento nell'integrazione, senza annessionismi, delle diverse culture. La scuola è uno dei luoghi sociali privilegiati per promuovere una cultura "europea" presso le nuove generazioni. Certo non può avere, per la creazione dell'Europa federale, lo stesso valore che ha avuto nella formazione degli stati nazionali, per la concorrenza di altre e più potenti forme per la creazione e diffusione d'informazioni e di modelli, ma è indubbio che il suo apporto resta decisivo.

Non si tratta di promuovere l'omologazione dei sistemi scolastici dei 27 paesi dell'UE, né solo di riformarne i programmi per rendere equiparabili i titoli di studio. È necessario accelerare la formazione di un comune patrimonio di cultura scolastica, che contestualizzi le differenze e sia funzionale all'individuazione di principi e valori condivisi.

Un contributo notevole potrà venire, ad esempio, dalla riscrittura dei programmi di storia. Secoli di dura conflittualità etnica e politica non possono, certo, essere cancellati, ma si possono presentare come tappe di un processo verso l'unità. Allo stesso modo si può incrementare lo studio delle lingue, aumentandone il numero nel corso dell'intero curriculum scolastico. Anche nell'insegnamento della matematica e delle materie scientifiche, si possono individuare standard comuni; altrettanto può valere nella realizzazione di forme di integrazione di linguaggi non verbali, diventati oggi così diffusi e determinanti.

Può giovare a questo processo di progressiva integrazione il rafforzamento della funzione d'indirizzo e di controllo dell'intero sistema scolastico da parte degli Stati, al di là degli attuali rapporti istituzionali fra pubblico e privato: è un processo lungo e non da tutti condiviso ma necessario.

In questo contesto va posto il problema del rapporto religioni e scuola con le sue specificità: ad esso sono, infatti, interessate, chiese e confessioni, rabbinati e centrali islamiche, che si considerano titolari della formazione religiosa delle nuove generazioni.

Pur radicalmente diverse fra loro e nel modo di rapportarsi con la società, queste istituzioni sono tutte condizionate dalla necessità di conciliare l'impegno per la formazione culturale e civica dei giovani con la legittima esigenza di promuovere proselitismo confessionale. Per questo sono tutte interessate, pur se in misura diversa, al problema dell'insegnamento della religione nelle scuole.

A dare rilievo e importanza alla questione contribuiscono non poco, da un lato, l'influenza che da sempre le religioni hanno avuto nella costruzione dell'identità delle diverse nazioni, dall'altro, il rapido incremento della compresenza di diverse fedi e chiese in quasi tutti gli stati europei, anche in

quelli fino a ieri monoconfessionali o segnati dall'ateismo di stato. In essi negli ultimi decenni al pluralismo di confessioni cristiane si sono aggiunte diaspore significative di altre religioni, oltre quella ebraica, e la forte presenza islamica. Questa rappresenta un'autentica novità e pone problemi per le implicazioni politiche, che la caratterizzano, e per l'estraneità di alcune norme coraniche e di consuetudini etnico-religiose ad esse ispirate, alle legislazioni e al comune sentire dei Paesi europei.

Tale importanza del resto è confermata dal riconoscimento, nei diversi documenti "costituenti" dell'Unione, di ruoli e competenze a livello istituzionale delle confessioni religiose, pur se non è stata accolta la richiesta della Curia romana di far riferimento in essi alle *radici cristiane dell'Europa*.

Non ci si limita a sancire il rispetto di quanto stabilito nei singoli Stati membri sulla condizione giuridica di chiese, associazioni o comunità religiose ma si prevede che l'Unione abbia regolari relazioni con chiese e confessioni, per questo presenti a Bruxelles con uffici di rappresentanza.

Questa "istituzionalizzazione" della presenza delle religioni, alle quali sono equiparate, tra l'altro, le *organizzazioni filosofiche e non confessionali*, avviene in verità, mentre, da un lato, avanza in forte accelerazione la secolarizzazione, specie negli stati a maggioranza cattolici e in quelli dell'est, dall'altro, si diffondono Islam e neo-religioni con la conseguente frammentazione culturale ed etica delle società nei diversi paesi.

Gli effetti di questo aumento della multiculturalità stanno condizionando le forme, in cui nelle scuole è proposto l'insegnamento della religione. Gli esiti sono diversi per la varietà, che emerge dai numerosi studi, dei sistemi esistenti: dei loro ordinamenti, dei sistemi di formazione e selezione degli insegnanti, del rapporto con le istituzioni confessionali e del diritto e delle opportunità di scelta per gli studenti.

In Francia, Slovenia, Ungheria e Bulgaria nessun insegnamento della religione è previsto nelle scuole pubbliche; è, invece, previsto e obbligatorio frequentarlo, pur se in presenza di diverse opzioni e con diritto alla dispensa, in Austria, Germania, Lussemburgo, Regno Unito, Danimarca, Norvegia, Finlandia, Estonia, Romania; è obbligatorio anche in Grecia, a Cipro e a Malta dove è mono confessionale di fede ortodossa nelle prime, cattolica nell'altra. È previsto, ma la frequenza è facoltativa con l'alternativa di corsi su confessioni cristiane o di etica, in Lituania, Lettonia, Lussemburgo, Polonia, Repubblica Ceca, Spagna, Slovacchia (dove l'alternativa è solo fra etica e religione cattolica). Infine in Irlanda, Italia, Portogallo vengono offerti solo l'insegnamento della religione cattolica e attività o corsi alternativi programmati dalle scuole. Particolare è la situazione in Olanda, dove nelle scuole è previsto un insegnamento di etica che si traduce, di fatto, in insegnamento religioso nelle scuole confessionali che sono la maggioranza.

Numerose sono le iniziative e le ricerche volte ad aggiornare metodi e contenuti, ma anche dove l'offerta di inse-

gnamenti confessionali è ampia e articolata non è possibile soddisfare tutte le esigenze anche per carenza di personale preparato.

Al di là delle differenze non si mette, però, in discussione la premessa che l'informazione sui fatti e fenomeni religiosi debba necessariamente essere affidata ad un insegnamento specifico.

C'è da chiedersi, invece, se questa soluzione, anche la più rispettosa del pluralismo e della libertà di scelta estesa ad opzioni non religiose, sia la più idonea per un approccio alla conoscenza delle religioni che dia conto della loro reale importanza, specie nella produzione di valori e principi etici, ma al tempo stesso ne riconduca la comprensione all'interno dei contesti sociali e delle dinamiche storiche in cui si sono affermate.

Anche nei casi di compresenza di due o più insegnamenti confessionali nella stessa scuola, la religione rimane, infatti, declinata normalmente in una prospettiva particolare, in un rapporto, cioè, fra insegnante e studenti appartenenti alla stessa confessione. Si corre, così, il rischio di omologare, al di là delle "buone" intenzioni, l'insegnamento scolastico ad un'educazione diretta alla fede.

L'alternativa può essere solo l'eliminazione di un insegnamento specifico restituendo l'informazione sui diversi fatti e fenomeni sociali, culturali, artistici, espressione del sentimento religioso e le loro teorizzazioni all'interno delle diverse discipline, a partire dalle "storie" e delle scienze sociali.

Il sistema instaurato a Berlino - un'eccezione non solo per la Germania ma per il resto dell'Europa - dove l'insegnamento curricolare verte sull'etica e la religione viene insegnata come materia alternativa su richiesta degli interessati può offrire occasione di riflessione per individuare la soluzione adeguata ad un problema reale.

È indubbio che a scuola i giovani debbano trovare sollecitazioni per costruirsi un patrimonio di idee e valori che li aiutino a dare senso alla vita, oltre che formazione culturale, competenze da spendere nel mondo del lavoro e preparazione all'esercizio della cittadinanza, ormai a livello europeo. Dovranno riceverle attraverso l'opera di tutti i docenti e dall'ambiente scolastico nel suo complesso, ma non possono mancare per tutti specifiche informazioni su

quanto la ricerca filosofica e le elaborazioni teologiche hanno prodotto nel tempo.

C'è da rivisitare il cammino ideale che ha prodotto le Carte dei Diritti fino alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e alla creazione di un pur fragile governo del pianeta.

Di questo cammino sono parte integrante tutte le "narrazioni", con cui nei secoli e nei diversi paesi le comunità si sono identificate e progressivamente integrate, superando le loro contraddizioni, fino a costruire, grazie alle sempre più ricche forme di comunicazione, quel complesso e articolato habitat culturale, che oggi ha bisogno di essere reso funzionale a garantire, a livello planetario, condizioni di vita accettabili per oltre sei miliardi di persone.

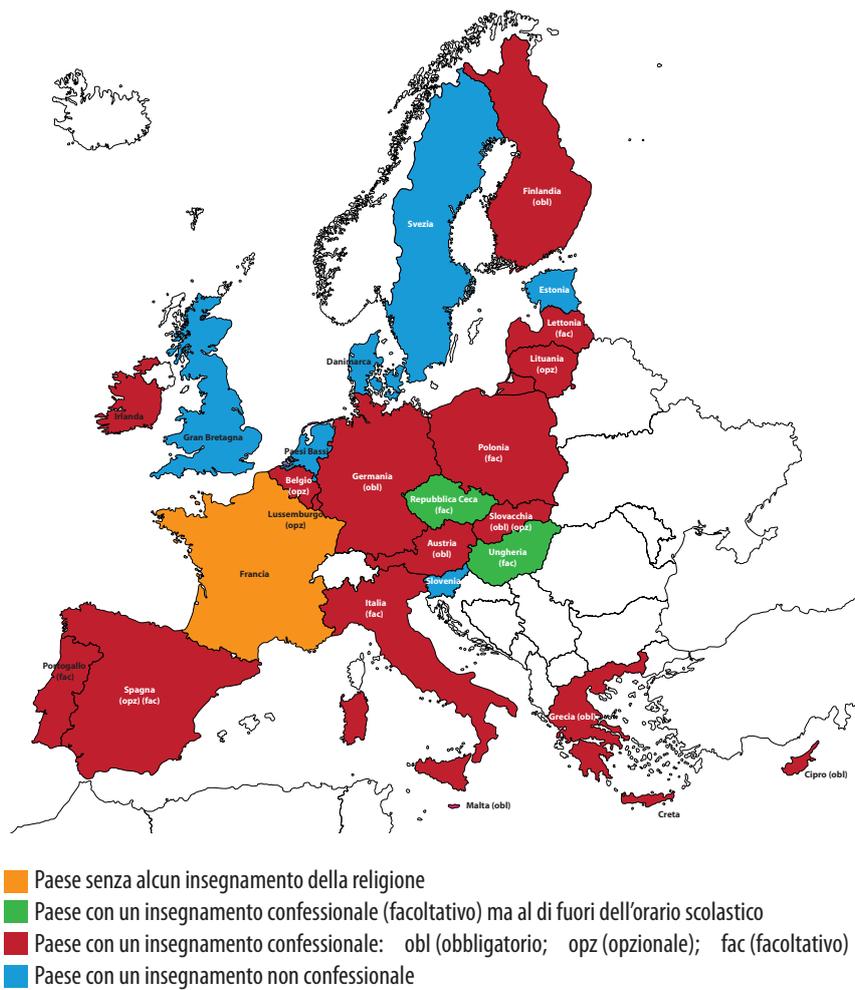
All'operazione può contribuire il rilancio della laicità che, in Europa, ha promosso la tolleranza, prima, e la convivenza, poi, delle diverse concezioni di vita, religiose o ideologiche, contrastando i tentativi di legittimare l'esistenza di una verità più "vera" delle altre.

Una cultura della laicità va oltre la sua riduzione a strumento di definizione dei rapporti fra stato e chiesa, fra religione e scienza com'è intesa particolarmente nei paesi latini a prevalenza cattolica. La cultura europea ha, infatti, maturato l'idea di laicità nel porre una netta distinzione fra funzioni dello Stato e funzioni della Chiesa, tra peccato e reato, ma l'ha sviluppata cominciando a costruire i modelli etico-politici

"come se Dio non ci fosse". La laicità è diventata la coscienza della dimensione storica "dell'avventura" umana nella quale tutte le fedi e tutte le culture si sono formate, talvolta attraverso processi di contaminazione, e sono chiamate a convivere nel riconoscimento della loro parzialità e specificità.

È necessario, perciò, riscoprire il nesso profondo che lega la nascita della laicità, come cultura oltre che metodo, all'insorgere della razionalità critica e alla progressiva conquista dell'autonomia nella cultura, nella ricerca scientifica e nella gestione delle sue conquiste.

Si scoprirebbero così le vere radici dell'Europa da cui trarre linfa non solo per nutrire la cultura scolastica nelle scuole dell'Unione, ma anche per promuovere ancora interazione e contaminazione fra diverse culture per costruire insieme la società planetaria multiculturale.



Riflessioni di un musulmano europeo

Nicolás Roser Nebot*

Mi è stato chiesto di scrivere una riflessione sulla condizione di un musulmano nel quotidiano in Europa, cioè come una persona di fede islamica sente di essere percepita dai suoi concittadini non musulmani e su come egli li percepisce nella quotidianità. Ovviamente ciò che scrivo qui si riferisce alla realtà spagnola.

La prima cosa che mi viene in mente è la reazione di smarrimento che provoca la mia condizione di musulmano tra le persone di fede cristiana, che costituiscono la maggioranza della popolazione europea fino ad ora o di alcune minoranze religiose non cristiane, nelle relazioni con il sottoscritto. Al contrario altre minoranze religiose non cristiane non suscitano lo stesso tipo di reazione, infatti all'inizio vivono una condizione per certi versi simile alla mia; in seguito i rapporti si evolvono in maniera differente a seconda del tipo di minoranza di cui si tratta.

E quando parlo di "reazione di smarrimento" nei miei interlocutori cristiani (nel senso sociologico o socioculturale del termine, non nel senso della pratica religiosa), mi riferisco a persone del mio ambiente accademico e a persone di un certo livello socioculturale e socioeconomico. Tra le persone semplici non si verifica questo tipo di reazioni, dato che esse pensano direttamente, per il mio modo di parlare e di comportarmi, che sono straniero e, pertanto, applicano nei miei confronti il trattamento riservato agli stranieri, sia che siano immigrati sia che siano turisti.

La "reazione di smarrimento" non è causata tanto dalla sorpresa che qualcuno con una certa formazione culturale e professionale sia musulmano praticante, bensì dalla sorpresa che esista un'alternativa di vita al proprio modello di esistenza e che questa alternativa di vita sia l'Islam ovvero quella che loro ritengono tanto differente e in contrasto con il loro modello.

La scoperta della differenza che c'è tra loro e chi è musulmano ha due effetti. In primo luogo, crea nei miei interlocutori il dubbio esistenziale se la scelta del loro modo di vivere sia giusta o sbagliata. In secondo luogo, stimola la necessità di convincermi, quando non di impormi, l'idea che io sono quello che ha fatto la scelta sbagliata.

E questa intenzione di convincermi del mio errore può arrivare a vere e proprie dichiarazioni di inimicizia e a cercare di boicottare tutte le azioni che porto avanti, siano esse connesse o non alla mia condizione di musulmano. Ciò provoca in me l'impressione di non essere accettato da quelle persone, non già come musulmano, bensì come individuo con nome e cognome, con viso e caratteri fisici definiti e specifici.

Ma il problema principale consiste nel fatto che in questa situazione non si parla mai apertamente di conflitto e, perciò, non è possibile discuterlo, trattarlo o arrivare ad una soluzione concordata e soddisfacente per tutti. Il motivo per cui questo conflitto non viene mai apertamente affrontato è che ciò supporrebbe riconoscere da parte dei non musulmani un atteggiamento che potrebbe essere qualificato come razzista o xenofobo, mentre in realtà si tratta di un incontro

tra mentalità e forme di vita che devono cercare una soluzione concordata per convivere. Ma senza il riconoscimento e la negoziazione del conflitto è impossibile trovare una soluzione accettabile ed efficace per il problema.

Naturalmente, in questa negoziazione del conflitto, ognuna delle parti dovrebbe cedere alcuni dei suoi diritti o dei suoi comportamenti per giungere ad un spazio comune di interazione tra musulmani e cristiani europei. E non c'è niente di male in ciò purché i diritti e i comportamenti non colpiscano il nucleo del vissuto di un musulmano o di un cristiano in Europa.

Questo avviene sul piano individuale. Quando i musulmani interagiscono come gruppo con i non musulmani cristiani che formano la maggioranza degli europei, entrano in scena altri fattori.

In primo luogo, la maggioranza dei musulmani in Europa sono immigrati. E si sentono tali perché pensano sempre di ritornare nei loro paesi di origine. E tale sentimento si estende ai figli degli immigrati malgrado le loro condizioni socio-giuridiche, ed anche socioculturali, siano diverse da quelle dei loro genitori.

Per questa ragione, i musulmani in Europa, sia come gruppo che come individui appartenenti a tale gruppo, non sentono la necessità di spiegare nessuna delle loro abitudini islamiche ai loro vicini. Ma non lo fanno anche perché pure i musulmani hanno certi pregiudizi verso i non musulmani e credono che quanto più i non musulmani verranno a conoscenza delle abitudini islamiche più grande sarà il loro rifiuto dei musulmani. A ciò si unisce il fatto che la maggioranza dei musulmani in Europa, ed anche nei loro paesi di origine, sono molto ignoranti dei principi e norme della loro religione, e conoscono solo il modo di vita che hanno visto nel loro ambiente familiare e sociale.

In realtà, questa ignoranza sulla vera essenza dell'Islam come ideologia e credenze si eleva a livelli allarmanti nei figli e discendenti degli immigrati fino al punto che, nonostante si definiscano musulmani e si identifichino come tali, ignorano gli obblighi minimi che l'Islam esige dai suoi fedeli.

Conoscere l'Islam non è solo conveniente per la maggioranza cristiana europea che accoglie nella sua società i musulmani, bensì anche per gli stessi musulmani che vivono in Europa. Per loro è, oltretutto, un obbligo.

Tutti gli sforzi che si faranno in Europa per conoscere la lingua e cultura araba porteranno ad una maggiore comprensione dell'Islam e dei musulmani, come pure una migliore conoscenza di questi della loro religione e dei loro doveri sia verso i loro correligionari che verso i non musulmani con i quali si devono relazionare. In questo senso il progetto LEARNINGARABIC promosso dall'Unione Europea è un'eccellente iniziativa in quanto ha prodotto un sito (www.learningarabic.eu), contenente elementi di cultura araba ed un corso di iniziazione all'arabo per uomini d'affari.

*(Università di Malaga)

(Traduzione di Chiara Pacifico e Adriana Vecchia)

Il “Fatto” religioso

Doria Sannino

Religione di Stato o ragion di Stato? Crocefisso esposto? Crocefisso riposto? Sono le annose domande che si alimentano della non risposta, come il *pilpoul* per gli Ebrei. Perché la politica italiana, di destra di sinistra o di centro, si è conservata nella filiazione della Democrazia Cristiana e ha sempre imbastito buoni rapporti con le autorità ecclesiastiche, creando così il paradosso di una laica cristianità che, inalberato all'interno dell'UE come un vessillo made in Italy, fa sorridere i nostri partner.

Ma gli Italiani si riconoscono totalmente nell'istituzione cattolica?

L'82% della popolazione ritiene che il crocefisso debba essere affisso nelle aule e il 75 % che alle alunne musulmane debba essere vietato di portare il velo. Circa il 60% degli italiani pensa che lo Stato dovrebbe finanziare in parte o in toto le scuole confessionali, ma nel '72, al referendum sul divorzio, si è pronunciata in favore buona parte dei cittadini esplicitamente cattolici, rompendo con disinvoltura il tradizionale legame di obbedienza alla Chiesa.

E sulle questioni fondamentali quali l'eutanasia, la procreazione assistita, le unioni fra omosessuali, i due terzi della popolazione difende l'indipendenza dello Stato e ritiene che nessuna religione dovrebbe arrogarsi il diritto di veto sulle leggi del Parlamento.

Anche la pratica religiosa è “all'italiana”. Gli Italiani non si confessano più e vanno in chiesa sempre meno. Osservano i sacramenti per convenzione più che per convinzione. Al matrimonio preferiscono la convivenza e divorziano senza remore di sorta.

In un contesto di così stabile incoerenza, non stupisce, ovviamente, che i nostri rappresentanti al governo della Nazione si adoperino per ufficializzare tale paradosso.

L'attuazione di un finanziamento indiretto alle scuole confessionali si deve, infatti, al partito dell'Ulivo nel breve periodo del suo governo. Un provvedimento subito perfezionato il 15 agosto 2003 dal partito di centro-destra ad esso subentrato, con l'immissione in ruolo degli insegnanti di religione cattolica. Provvedimento definito un pasticcio senza precedenti, in palese contrasto con i principi laici e democratici della Costituzione.

Furono 22.225 gli insegnanti di religione cattolica immessi in ruolo nel 2004! Altri sono entrati successivamente e per essi lo Stato avrebbe approntato periodici concorsi miranti “*all'accertamento della preparazione culturale e didattica come quadro di riferimento complessivo, e con esclusione di contenuti specifici della religione cattolica*”.

Grazie a questo decreto, è stato creato un vero e proprio canale di reclutamento del personale della scuola parallelo a quello Statale, per accedere al quale bisogna essere *eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana*. Un forte condizionamento etico, in totale contraddizione con i principi Costituzionali che garantiscono libertà di pensiero e di coscienza, nonché uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge. Ma garantisce altresì dal timore che

una laicizzazione radicale dell'insegnamento allontani le famiglie dalla scuola pubblica.

Stato laico, quindi, purché non rimetta in discussione la rappresentazione sociale del cattolicesimo come radice culturale dell'identità nazionale. Siamo aperti e tolleranti sulla carta, purché si dia per assunto che è il cattolicesimo la religione di tutti e ben vengano tutti gli accomodamenti possibili tra il principio di laicità dello Stato, sacrosanto e irrinunciabile, e la difesa della religione cattolica come patrimonio di valori condivisi.

Il futuro pluralismo religioso dipenderebbe, allora, dal grado di secolarizzazione all'interno della Chiesa.

L'ORTICELLO MINACCIATO

Oggi, nella scuola italiana, sono rappresentati 181 paesi; dall'Asia, all'Africa, passando per l'America latina, culture e religioni molto diverse siedono gomito a gomito nelle nostre classi. Gli strumenti didattici e pedagogici tradizionali non sono più idonei ad educare le giovani generazioni di una società multietnica. La tradizione parla di Noi. Nel presente si parla degli Altri. Il futuro dovrà parlare di Tutti. L'arrogante sicurezza che ieri derivava dalle frontiere che contenevano la nostra cultura è inficiata dalla globalizzazione. L'Europa degli anni ottanta guardava con superficiale ottimismo ai “poveri” che venivano da “paesi sottosviluppati”. Ma quando il numero diventa minaccia, quando l'economia vacilla, il discorso non è più politicamente corretto e si fa minaccioso per il futuro dell'Unione. Quando il fenomeno della migrazione raggiunge livelli preoccupanti per la stabilità economica e la gestione delle politiche migratorie diventa di alta politica, la parola chiave è “sicurezza” e viene usata come un'arma impropria. Un saggio emblematico è stato offerto dall'atteggiamento inflessibile del presidente Sarkozy nei confronti dell'etnia rom, ampiamente condiviso dal ministro Maroni, e per il quale Benedetto XVI, all'Angelus del 22 agosto scorso, ha implorato la fratellanza universale, richiamandosi al principio di fraternità che, insieme a *liberté* e *égalité* costituiscono i fondamenti della moderna Repubblica.

E che dire della scuola pubblica di Adro, comune bresciano di 6.400 abitanti salito alla ribalta quando il sindaco, padre padrone di una giunta monocolore leghista, annunciò la primavera scorsa che avrebbe lasciato digiuni i figli delle famiglie non in regola con il pagamento della mensa?

L'edificio, intitolato a Gianfranco Miglio, ospita da quest'anno 650 alunni di materne, elementari e medie. È un tempio consacrato all'immaginario del Carroccio, nel quale ogni angolo è timbrato dal simbolo della Lega Nord e la mensa non prevede deroghe per gli alunni che abbiano una diversa cultura alimentare. I crocefissi nelle aule non sono semplicemente appesi al muro, sono fissati con le viti “*perché a nessuno venga in testa di toglierli o di coprirli*. Viviamo in uno stato laico, ma la nostra religione non

Paese	Condizione di erogazione e accesso	Religione o confessione insegnata	Discipline alternative
Austria	Obbligatoria con dispensa. Facoltativa nelle scuole professionali	Cattolica, protestante, ebraica, islamica, buddista	Nessuna
Belgio	Opzione obbligatoria: corso confessionale o corso di morale	Cattolica, ebraica, ortodossa, protestante, islamica	Morale
Croazia	Facoltativa nella primaria e nella media, opzionale successivamente	Cattolica	Etica (solo ella secondaria)
Danimarca	Obbligatoria con dispensa	Luterana o altre religioni (insegnamento non confessionale)	Nessuna
Francia	Nessun insegnamento. (Salvo in Alsazia – Lorena)	In Alsazia - Lorena: cattolica, luterana, riformata, ebraica	Nessuna
Germania	obbligatoria con dispensa	Cattolica, protestante, ebraica e islamica a livello locale	Etica, regole e valori, o filosofia pratica, o storia delle religioni
Grecia	Obbligatoria dispensa	Ortodossa	Nessuna
Inghilterra e Galles	Obbligatoria con dispensa	Educazione religiosa multiconfessionale con priorità alla tradizione cristiana	Nessuna
Irlanda	Facoltativa (obbligatoria nelle scuole confessionali)	Cattolica	Nessuna
Italia	Facoltativa	Cattolica	Attività decise scuola per scuola oppure nessuna attività
Lussemburgo	Facoltativa, come alternativa al corso di etica	Cattolica, luterana, calvinista	Etica
Polonia	Facoltativa, come alternativa al corso di etica	Cattolica, protestante, ebraica, ortodossa	Etica
Portogallo	Facoltativa, come alternativa al corso di etica	Cattolica	Etica
Romania	Obbligatoria nella primaria, opzionale nella secondaria	Ortodossa, cattolica e altri 12 culti	Nessuna
Russia	Facoltativa	Ortodossa, islamica (ebraica e buddista solo in teoria)	Storia delle religioni
Spagna	Facoltativa	Cattolica, protestante, ebraica, islamica	Nessuna
Svezia	Obbligatoria in alcune località	Multireligiosa	Nessuna
Svizzera	Nessun insegnamento in alcuni cantoni, obbligatorio in altri, facoltativo in altri	Cattolica, protestante e altre religioni	Nessuna
Turchia	Obbligatoria con dispensa	Islamica (non confessionale)	Nessuna
Ucraina	Obbligatoria o facoltativa secondo le scuole	Etica cristiana (occidente), cultura ortodossa (oriente)	Attività locali
Ungheria	Facoltativa extrascolastica	Cattolica protestante	Nessuna

si discute, neppure in una scuola frequentata per il 7% da immigrati¹, precisa il sindaco Lancini con un atteggiamento a dir poco fondamentalista! Nel terzo millennio, la scuola leghista si chiude a riccio, insegna l'autarchia, l'isolamento e educa all'intolleranza.

Una società multietnica comporta pluralità di religioni e la scuola ha il compito di favorire l'integrazione nella stessa società di giovani che abbiano provenienza, culture e religioni diverse, abbandonando l'antica egemonia di un modello occidentale di istruzione, e di educare al rispetto della diversità come principio irrinunciabile del vivere civile.

Un processo già in atto in molti paesi europei, come si evince dal quadro sinottico qui sopra riportato².

L'INSEGNAMENTO DELLE RELIGIONI IN EUROPA

Dalla sintesi emerge che in Europa l'insegnamento della religione è maggioritario, ma non si tratta ovunque della religione cattolica o di una religione unica e che, laddove l'insegnamento è multi religioso, sono state previste più

confessioni, anche non cristiane. E in tutti i casi l'insegnamento della religione è stato trasformato in insegnamento sulle religioni.

In Gran Bretagna, ad esempio, paese che ha una lunga tradizione di apertura all'immigrazione soprattutto proveniente dal sud-est asiatico, dall'Africa e dai Caraibi, sue ex colonie, si attua un processo di *multifaith religious education*.

Infatti, i programmi elaborati nel 1994 dalla Commissione di valutazione dei programmi scolastici, perfezionati nel 2003-2004, prendono in conto il cristianesimo, il giudaismo, l'islam, l'induismo, il buddismo, la religione sikh, temi riconosciuti come fondamentali per lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale dell'allievo. Lo Stato finanzia scuole confessionali di vario indirizzo, anche di religioni diverse da quella cristiana.

La Germania mantiene una storica cooperazione tra Stato, chiesa cattolica e Chiesa protestante e in molti Länder (Berlino, Brandeburgo, Amburgo, Brema...) si sperimenta un'alternativa di insegnamento religioso transconfessionale. Lo Stato ne ha la responsabilità, ma in accordo con le comunità religiose alle quali è delegata la scelta dei contenuti.

Anche in Svizzera, nel cantone di Zurigo che è il volano delle trasformazioni, l'insegnamento, prima "confessionale" è stato trasformato in "ecumenico" per poi diventare "scienze delle religioni".

¹ Corriere della sera 12 settembre 2010

² Il quadro sinottico, che qui considera 22 dei 32 paesi riportati per ragioni tipografiche, è redatto da Pino Patroncini e pubblicato sulla rivista laicità, settembre 2009.

Negli Stati Uniti, benché la religione sia un dato importante nella vita sociale, e ritenuta utile per formare cittadini devoti e responsabili, i corsi confessionali di religione sono del tutto esclusi dai programmi scolastici, in ottemperanza al primo emendamento della Costituzione.³

Gli Americani, infatti, notava Tocqueville già poco dopo il 1880, pur essendo molto religiosi, preferiscono una moralità personale alla dottrina ufficiale. La religione può figurare nei programmi scolastici come oggetto di studio in quanto storia del ruolo delle religioni, studio letterario della Bibbia o studio sociologico della religione come fenomeno culturale. L'obiettivo pedagogico è quello di capire come si esprime nella politica, nella cultura e nella letteratura la religione dell'individuo e dei popoli.

E qual è la relazione fra scuola e religioni nella laicissima Francia?

Risale al 1905 la legge che vieta di esibire nelle aule scolastiche qualsiasi simbolo religioso quali crocifisso, immagini, statue. Lo Stato centralizza e quindi organizza l'intero sistema educativo in totale indipendenza dalla Chiesa, riservando tuttavia alle regioni un certo margine, per esempio nella gestione dei licei.

I programmi scolastici muovono dal principio che è indispensabile inculcare negli allievi il sentimento di appartenenza nazionale fondato sulla memoria – e dunque, sulla storia – ma anche di favorirne la vocazione a diventare cittadini attivi in seno alla Repubblica.

Tuttavia, il dibattito sociale sull'insegnamento delle religioni, iniziato nella seconda metà degli anni '80⁴, attribuiva all'assenza di cultura religiosa le difficoltà che gli alunni incontravano nel comprendere tematiche letterarie, storiche, filosofiche o artistiche, perché mancavano dei necessari riferimenti culturali. Gli avvenimenti dell'11 settembre 2001 hanno accelerato il corso della riflessione. Le nozioni di islam, d'islamismo, di guerra santa; l'intervista a Jean Baudrillard sulle ragioni del terrorismo; la relazione di Régis Debray, commissionata nel 2002 dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Jack Lang, "*L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*", hanno decisamente accelerato il corso della riflessione.

IL " FATTO " RELIGIOSO COME OGGETTO DI CULTURA

Nel suo rapporto, R. Debray definisce laicità mal compresa, suicida a termine, quella che bandisce dalla scuola pubblica la storia delle religioni e ne attribuisce la ragione al timore di un indebolimento del potere, per quanto riguarda i politici e per quanto invece riguarda l'autorità ecclesiastica, al timore di relativizzare e di separare l'approccio intellettuale da quello fideistico.

Il "fatto" religioso, per dirla sempre con Debray, dovrebbe dunque essere considerato non come "oggetto di culto" ma come "oggetto di cultura" e integrato nei programmi dell'istruzione pubblica che ha il compito di far riflettere sul contributo che le diverse religioni apportano all'istituzione simbolica dell'umanità. I tempi sono ormai maturi per una laicità intelligente. Abbiamo il dovere di

³ Il Congresso non deve promulgare leggi che favoriscano l'istituzionalizzazione di una religione né impedirne l'esercizio.

⁴ Il volume *Des Maîtres Et Des Dieux écoles et religions en Europe*, curato da Jean-Paul Willaime in collaborazione con Séverine Mathieu per le edizioni Belin fornisce informazioni preziose in merito.

comprendere i mutamenti che si producono sotto i nostri occhi e di aprirci alla diversità dei popoli, delle civiltà. Di comprendere il mondo contemporaneo, collocando gli avvenimenti nel loro contesto storico e culturale. La pluralità di culture e di confessioni può diventare uno stimolo fecondo se, trascendendo l'ottica fideistica, investiamo sulla dimensione spirituale- che è stato di funzionamento della coscienza-, sui problemi universali che riguardano la conoscenza e l'azione, la verità e il bene, il sentimento così umano del rapporto con l'universo che nel buddismo, nel taoismo, si riveste di etica. Quando la religione diventa esplorazione della mente, i concetti diventano speculazione, vissuti spirituali non dettati dal precetto ma da una gnosi consapevole che indirizza la coscienza verso un modello relazionale centrato sulla persona, sulla promozione della sua libertà, sul valore della vita umana nelle sue molteplici dimensioni.



Il ruolo che la Scuola è chiamata a svolgere è nobile e gravoso, ma è anche una sfida sociale per imbastire il dialogo tra comunità, per educare gli allievi alla convivenza, a riconoscere le diversità ed accettarle senza sentirsi minacciati, a conoscersi, a rispettarci, a stimarsi. In breve, dice bene Lino Duilio, per "raccolgere la domanda antropologica che pare caratterizzare il tempo presente"⁵.

E gli insegnanti non possono essere lasciati soli in un progetto di così ampio respiro. Essi vanno sostenuti, incoraggiati, devono essere attrezzati intellettualmente e professionalmente con una formazione finalizzata e continua. Come sarebbe opportuno arricchire il ventaglio culturale con nuovi moduli didattici che entrino nel cuore delle religioni e forniscano agli alunni gli strumenti idonei a percepirne le credenze, la dimensione spirituale e simbolica, tanto nelle espressioni artistiche, letteratura, architettura, pittura, musica, quanto nel vissuto quotidiano di ricorrenze e festività, di riti e di celebrazioni che appartengono alle nostre radici e dai quali non possiamo prescindere. Rifiutarli o ignorarli vorrebbe dire rompere con il passato e rendere difficile la comprensione del presente.

⁵ Lino Duilio: "Cristianesimo, seconda repubblica e politica" Articolo pubblicato nel terzo numero della rivista *Italiani Europei* 2010

cos'è



FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione intende sostenere tutte le iniziative che prevedano l'integrazione della scuola, in termini di risorse intellettuali, nei processi di crescita culturale della società, di innovazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale, di incontro tra le aspirazioni dei giovani e la domanda di nuove professionalità richieste dal mercato del lavoro.

In particolare promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di 17 progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e Gioventù e **Lifelong Learning**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (oltre 130 corsi di formazione in 27 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org e www.edutheatre.it ed una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata a circa 4600 organismi attivi nel campo dell'istruzione e della formazione di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

Lifelong Learning Programme	Comenius Multilateral	“Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language” (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	“Be My Guest: Russian for European Hospitality” Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; “Learning Arabic language for approaching Arab countries” Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	“French and Spanish language competence through songs” (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 “Languages & Integration through Singing” (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 “Competences in e-Learning and Certification In Tourism” (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - E-Quality Label 2009
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	“Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica” “INNOschool” (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	“Integrated Intercultural Language Learning” (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	“Le français par les techniques théâtrales” (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	“Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning” , (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	“Training of Educators of Adults in an intercultural Module” (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	Progetti Pilota	“e-GoV – e-Government Village” (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); ”Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento“ (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); “ Un Portale per la New Economy” (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); “TES – Telework Education System” : un Sistema di Formazione, Orientamento ed Informazione sul Telelavoro”, (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788);