

# Alfabetizzazione religiosa e contesti educativi plurali<sup>1</sup>

**Antonio Cuciniello**

Università Cattolica del S. Cuore, Milano

**Stefano Pasta**

Università Cattolica del S. Cuore, Milano

## Abstract

Dato il crescente ambiente multireligioso quale quello italiano, l'articolo prende in considerazione il concetto di analfabetismo religioso, specificamente nei contesti educativi, come fenomeno che può comportare costi sociali in termini di incidenti (inter)culturali, se non conflitti nei luoghi della quotidianità, e ostacolare la convivenza e l'integrazione sociale. Inoltre, a partire dal corso "Lo spazio trans-mediterraneo e il mondo islamico: l'integrazione nel contesto scolastico", realizzato dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del S. Cuore di Milano nell'ambito del progetto PriMED, si riportano i primi dati dell'analisi delle UdA dei docenti partecipanti. Specificamente, agli insegnanti è stata fatta richiesta di progettare interventi didattici per la classe che potessero contrastare l'analfabetismo religioso e/o affrontare il tema della diversità religiosa. I risultati emersi possono essere enucleati in un evidente bisogno di educazione interreligiosa per il dialogo, la pace e la coesione sociale, come strumento necessario per formare gli studenti ad una cittadinanza globale.

Given the growing multireligious environment such as the Italian one, the article takes into consideration the concept of religious illiteracy, specifically in educational contexts, a phenomenon that can entail social costs in terms of (inter)-cultural incidents, if not conflicts in everyday places, and hinder coexistence and social integration. Moreover, starting from the course "The trans-Mediterranean space and the Islamic world: integration in the school context", implemented by the Research Center on Intercultural Relations of the Catholic University of the Sacred Heart of Milan as part of the project PriMED, an initial analysis of several LU (Learning Units) of teachers participating in the course is reported. Specifically, they were asked to design didactic interventions for the class group that could counteract religious illiteracy and/or address the issue of religious diversity. The

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto di entrambi gli autori, che ne hanno discusso insieme ogni sua parte. Ai fini dell'attribuzione delle authorship si segnala che: Antonio Cuciniello è autore dei paragrafi 1, 2, 4 e degli abstract, e Stefano Pasta è autore del paragrafo 3.

results that emerged can be enucleated in an obvious need for Interreligious education for dialogue, peace and social cohesion, as a necessary tool to train students in global citizenship.

**Parole chiave:** scuola; competenze interculturali; religioni; pluralismo religioso; analfabetismo religioso

**Keywords:** school; intercultural skills; religions; religious pluralism; religious illiteracy

## 1. Introduzione

Il processo di secolarizzazione ha da tempo prodotto una marginalizzazione dell'esperienza religiosa che, contrariamente, potrebbe rappresentare uno degli aspetti che promuovono il dialogo con l'altro<sup>i</sup>. Nonostante ciò, negli ultimi anni l'attenzione sulle religioni in generale – e su quella musulmana in particolare – si è certamente riaccesa (Ambrosini et al., 2018). Uno dei motivi di tale interesse si può scorgere negli attentati terroristici che pretendono di richiamarsi alla fede, in special modo quando coinvolgono giovani con un background culturale migratorio, nati e cresciuti in Europa (Kristeva, 2016), che non hanno per niente vissuto l'esperienza della migrazione se non attraverso il racconto dei genitori o dei nonni (Cuciniello & Pasta, 2021).

Nello sfondo delle migrazioni internazionali, mediante mutamenti che ridisegnano la geopolitica religiosa di molte aree del mondo, anche la società italiana non sfugge alla multireligiosità. È un dato di fatto che si è passati dalla religione italiana all'Italia delle religioni (Pace, 2013; Saggiaro, 2020). Per queste ragioni, le competenze interculturali e interreligiose di chi vive e lavora in spazi così caratterizzati risultano indispensabili (Porcarelli, 2020). Al contempo, nel ripensamento sulla pedagogia interculturale critica, le differenze religiose vanno intese quali risorse positive nei processi di crescita delle società e delle singole persone. Cercando di prevenire l'aumento dell'analfabetismo religioso, le diverse fedi possono rappresentare un'importante occasione per riscoprire la propria identità culturale, così come quegli elementi comuni che si prestano a favorire confronti, oltre a prevenire forme di chiusura su base religiosa, anche da parte delle giovani generazioni (Meuret, 2015).

La scuola italiana, soprattutto in alcune aree del Paese, si trova da tempo a gestire classi multiculturali in cui ci sono alunni nati da genitori stranieri<sup>ii</sup>. Come prima agenzia di istruzione formale è anche spazio di socialità e convivenza democratica, in cui si imparano a conoscere, rispettare e valorizzare le differenze in termini di apprendimento, genere, etnia, cultura, lingua e religione (Cuciniello, 2017). Specificamente, l'istituzione scolastica dovrebbe sostenere anche una conoscenza reale – e non meramente nozionistica – delle «grandi religioni individuando gli aspetti più importanti del dialogo interreligioso» (MIUR, 2012, p. 70), oltre ad aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli a più ampie prospettive educative (Giorda & Saggiaro, 2011; Moscato, 2020). A tal riguardo risulta paradigmatico quanto dichiarato nel *Libro bianco del dialogo interculturale*: «L'insegnamento di fatti religiosi e relativi a convinzioni in un contesto interculturale, permette di diffondere conoscenze su *tutte* le religioni e convinzioni e sulla loro storia, offrendo così agli alunni la possibilità di capire e di evitare i pregiudizi» (Consiglio d'Europa, 2008, p. 32).

## 2. Analfabetismo religioso e contesti educativi

In una società pluralista *de facto* quale quella italiana, accanto a un deficit culturale, l'ignoranza della Bibbia e la superficialità con cui si leggono le fedi altrui sono alla base della necessità di immaginare strategie che possano coinvolgere una pluralità di attori, tra cui quelli della ricerca scientifica, al fine di creare e disseminare saperi sulle religioni (Diamanti, 2014; Melloni & Cadeddu, 2019). Secondo Melloni (2014) l'analfabetismo religioso non è un fenomeno analizzabile sociologicamente solo in relazione alla nostra epoca, in quanto la mancanza di mezzi utili per capire il vocabolario del religioso viene dalla storia, non solo quella dei rapporti Stato/Chiesa. La questione comprende diversi paradigmi (culturali, sociali, giuridici) spesso riconducibili alla matrice di fede e, specificamente nella scuola, va ben oltre l'attuale spazio orario e le risorse dedicate al sapere religioso (Caimi & Vian,

2013; Bernardo & Saggiaro, 2015; Bruni, 2020). Inoltre, l'assenza del fatto religioso dai programmi scolastici produce difficoltà di ordine sociale e culturale che non possono essere ricondotte ad analisi legate (quasi) esclusivamente ad una materia di insegnamento. Questo significa che è fondamentale porre interrogativi attraverso un approccio multidisciplinare e, di conseguenza, trovare strategie interdisciplinari. In definitiva, all'interno di una società multiconfessionale e multireligiosa, l'analfabetismo religioso, unitamente a quello di tipo funzionale e a stereotipi e pregiudizi, può essere alla base di incidenti (inter)culturali e implicare costi sociali significativi (Naso, 2014).

Il cosiddetto analfabetismo religioso può essere sostenuto da un'organizzazione politica e giuridica della vita associata che privilegi una determinata religione a discapito delle altre. Analogamente, può essere il frutto di una particolare concezione della laicità, ossia come una specie di filosofia della buona vita che lo Stato deve insegnare ai cittadini, piuttosto che una norma di organizzazione della convivenza sociale (Ferrari, 2014). In concreto, l'ignoranza religiosa incombe su tre decisivi ambiti, la scuola, la produzione legislativa (in merito alla libertà religiosa) e la ricerca, oltre a poter avere effetti non trascurabili sulla qualità delle relazioni interpersonali. Non raramente, infatti, questa ignoranza si traduce perfino attraverso la diffusione di categorie denigratorie applicate al credo degli altri, etichettato come primitivo, irrazionale, violento, fanatico (Cuciniello, 2020).

Il politologo Roy (2009), affrontando la questione del rapporto tra religione e cultura, rileva che le espressioni religiose che hanno più successo (salafismo islamico ed evangelismo protestante) sono contraddistinte da una spaccatura della relazione fra religione e territorio e cultura nella quale si è sviluppata. Vale a dire che sono soggette ad un processo di deculturizzazione che è alla base del radicalismo e del fondamentalismo religioso. Si tratta di una tesi che, per quanto riguarda l'analfabetismo religioso, fornisce il quadro in cui la questione può essere analizzata, ossia la divisione fra riferimenti culturali e religiosi e la relativa difficoltà ad apprendere e comprendere questi ultimi all'interno dei primi. Questa dimensione disegna una prospettiva che va oltre l'inadeguata trasmissione di conoscenze religiose e le sue diverse manifestazioni. Infatti, interessa il rapporto tra cultura, religione e società. Ne consegue che se il tessuto sociale non riconosce le esperienze religiose, la trasmissione di conoscenze religiose rimane estranea – e quindi incomprensibile – alla cultura di un Paese. Pertanto, «la ricostituzione di questo tessuto va ben al di là degli sforzi di teologi, predicatori, catechisti, insegnanti e anche genitori: essa investe l'organizzazione sociale in tutti i suoi molteplici aspetti» (Ferrari, 2014, p. 16). In sostanza, si può affermare che il tema dell'alfabetizzazione religiosa è sensibilmente interconnesso con altre questioni che riguardano l'ambito sociale, quanto quello politico e giuridico, ossia: la diversità religiosa, la secolarizzazione, le minoranze e la libertà religiosa.

Le fedi minoritarie nello spazio pubblico richiamano altresì il ruolo dei contesti scolastici nei processi educativi<sup>iii</sup>. Coinvolgono il confronto sull'istruzione religiosa, nella quale una concettualizzazione/rappresentazione di cittadinanza democratica può essere confermata o meno (Seligman, 2014), e rappresentano una significativa occasione di educazione al pluralismo culturale per impedire anche il pensiero radicale<sup>iv</sup>. Ciò nonostante «per comprendere l'estremismo violento di matrice religiosa, non basta ragionare di immigrazione ed educazione, poiché la questione del terrorismo a matrice fondamentalista non va ricondotta ai soli processi migratori o alla fede religiosa e neppure va imputata alla scuola e all'educazione in generale una responsabilità totale» (Santagati et al., 2017, p. 139).

In questi termini l'istituzione scolastica, dunque, assume anche il ruolo di agente nella prevenzione strutturale di forme di integrismo e dei pregiudizi di matrice religiosa, per evitare che l'ignoranza favorisca l'incomprensione e alimenti comportamenti autoreferenziali. La promozione dell'alfabetizzazione alle religioni, allora, si profila a livello cognitivo come uno strumento necessario per formare gli studenti e le studentesse ad una cittadinanza globale, in modo che possano avere un ruolo consapevolmente attivo anche nel pensare allo spazio delle religioni, come ai modelli di convivenza in una società democratica e laica (Ferrari, 2017). Il diritto di libertà religiosa, pertanto, deve trovare un effettivo riconoscimento e un'efficace tutela, proprio a partire da una rilettura del principio di laicità in termini di accoglienza, alla luce dell'attuazione delle politiche di inclusione (Martinelli, 2018).

### **3. L'educazione interculturale di fronte alla diversità religiosa**

Secondo le elaborazioni della Fondazione ISMU (su dati ISTAT e ORIM), al 1° gennaio 2021 il 56,2% degli stranieri residenti in Italia – oltre 2,8 milioni di persone – professa la religione cristiana (32,3% ortodossi, 17% cattolici, 3,3% evangelici, 0,6% copti, 3% altri cristiani), il 27,1% (1,4 milioni) quella musulmana, il 2,8% è buddhista, il 2% induista, l'1,9% sikh, lo 0,9% appartiene ad altre religioni, il 9% dichiara di non professare alcuna religione (Menonna, 2021). Al contempo, crescono gli italiani, spesso con background familiare migratorio, che professano altre religioni: nel 2017, ad esempio, il 44% dei musulmani in Italia era stimato avere cittadinanza italiana (Ciocca, 2019).

Le questioni poste da questo scenario sono state al centro del progetto PriMED – *Prevenzione e Interazione nello spazio Trans-Mediterraneo* (2018-20), promosso con un approccio interdisciplinare da ventidue università, dodici italiane e dieci straniere, con il sostegno del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e capofila l'Università del Piemonte Orientale. L'unità di ricerca dell'Università Cattolica ha curato in particolare la formazione di 385 insegnanti e dirigenti di 225 scuole italiane in risposta all'analfabetismo religioso. Durante la formazione si è discusso degli aspetti legati alle norme e alla giurisprudenza, come la gestione delle mense, le festività e i simboli religiosi, la questione del velo, spesso emblematicamente fonti di incomprensione e conflitti. Inoltre, secondo l'approccio della ricerca-azione, alle attività di formazione sono state affiancate quelle di ricerca rispetto ai compiti proposti agli insegnanti. In una prima fase, corrispondente a un primo compito assegnato ai corsisti, si è scelto lo strumento del racconto di pratiche, inteso come narrazione di una situazione-problema (Desgagné, 2005), poiché permette contemporaneamente l'accesso all'agire del docente, a “ciò che si gioca là” nell'esperienza, e al senso che quest'ultimo attribuisce al suo agire dentro e fuori l'evento, dunque alla sua interpretazione dell'esperienza. In questo modo si coniugano l'aspetto pragmatico e quello ermeneutico di Abdallah-Preteceille (2003) con gli aspetti dell'agire e della conversazione con la situazione del sapere d'azione, messi in evidenza da Schön (1996). Il racconto di pratiche, dunque, permette l'accesso all'agire dell'operatore e al “senso” attribuito a questo agire dal professionista stesso, alla sua logica, al suo “venire a patti” in contesto con la situazione-problema. Emerge così la realtà esperienziale e relazionale percepita dal narratore, in questo caso il docente, e la situazione come l'ha vissuta, “dall'interno”, aiutando i professionisti a descrivere e rileggere il proprio agire, vedendosi dall'esterno mentre agiscono, come sostiene l'approccio teorico e descrittivo di Vermersch (2005).

Nella fase successiva, corrispondente al secondo compito, si è chiesto ai docenti di progettare delle Unità di Apprendimento (UdA) in risposta ai temi al centro delle “situazioni-problema” evidenziate nelle narrazioni

precedentemente raccolte. In questo modo la formazione degli insegnanti non si limita al modello corsuale, basato sull'ascoltare l'esperto che parla e in cui l'insegnante ricava qualche indicazione di lettura e qualche spunto di approfondimento, senza modificare la sua cornice mentale professionale. Alla base di questo vi è, nel rapporto tra università e scuola, il superamento dell'idea che il docente universitario svolga il ruolo del "teorico" e gli insegnanti quello dei "pratici". Tutti i "teorici" in qualche modo vivono anche la scuola; allo stesso modo tutti i "pratici" sanno anche di educazione e didattica, dal momento che in qualche modo sorreggono il proprio fare su un'idea, magari implicita, di scuola (Rivoltella, 2015). Più che di teorici e pratici, si dovrebbe più correttamente parlare di teorici-pratici e di pratici-teorici (Damiano, 2006).

In questa prospettiva, nel prossimo paragrafo sono illustrati alcuni elementi emersi dall'analisi delle UdA progettate dai docenti partecipanti, mentre in un altro testo si è riflettuto sulle competenze interculturali dei docenti di fronte a "situazioni problema" caratterizzate dalla diversità religiosa (Cuciniello & Pasta, 2021).

Occorre, però, fare alcune precisazioni per collocare il rapporto degli studenti – e, in senso più ampio, dei cittadini – con la diversità religiosa nell'educazione interculturale. Quando si ragiona sull'appartenenza religiosa di un alunno, va ricordato che la diretta conseguenza della pluralità delle provenienze si riscontra nella complessità delle pratiche religiose professate e vissute. Se l'appartenenza religiosa può indurre ad un forte sentimento aggregante, è vero anche che l'esperienza religiosa può essere stata influenzata dalle differenti culture etniche e/o familiari della terra natia, dalle diverse interpretazioni della religione, tradizionali o moderne, in cui ci si può identificare come individuo, gruppo o organismo. Inoltre, per chi ha background familiare migratorio, l'inseguimento nel Paese di migrazione ha comportato molteplici trasformazioni, sia nelle pratiche religiose sia nell'appartenenza e nelle modalità di dichiararsi e essere "fedeli"; le motivazioni alla base di questi cambiamenti potrebbero essere riscontrate, in particolare ma non esclusivamente, nell'insufficienza di strutture e/o di possibilità concrete di praticare la fede, ma anche nella diversa modalità di vivere la religiosità in contesti – tra cui le aule scolastiche – in cui il proprio credo è minoritario. In questo modo l'appartenenza all'universo di una "religione altra" include una molteplicità di relazioni individuali che, in misura maggiore che nei Paesi di origine, hanno modo di evidenziarsi (Saint-Blancat, 1999). Ci si può riconoscere in una tradizione perché fortemente legati ad essa dal punto di vista esperienziale, si può mantenere un rapporto distaccato con la pratica oppure valorizzare certi elementi (a scapito di altri) della tradizione teologica, o concepire la religione come fatto identitario, senza per questa ragione rispettare le pratiche. È dunque chiaro che la dimensione religiosa non simboleggia l'unica variabile che contraddistingue relazioni e contesti: quella di genere o quella socioeconomica sono altrettanto importanti, così come altri elementi culturali. In ogni caso, la variabile di natura religiosa rientra appieno nella più ampia dimensione "culturale", intesa come le modalità attraverso le quali dare significato al mondo ed interpretare-esprimere la relazione con l'altro.

Seguendo l'ottica della pedagogia interculturale critica (Santerini, 2020a), l'educazione alle relazioni interculturali rimane un'opzione indispensabile anche in scuole non caratterizzate da diversità etnica e culturale; allo stesso modo, dal momento che l'intercultura nella società globale non riguarda solo le differenze etniche ma soprattutto quelle etiche, contrastare l'analfabetismo religioso deve essere un obiettivo anche per classi non contraddistinte dalla presenza di alunni di religione non maggioritaria. Per questo l'educazione alla cittadinanza, riformata con la legge 92/2019 sull'Insegnamento dell'Educazione Civica, è un'occasione non formale basata per costruire nuove competenze non solo cognitive ed emotive, ma soprattutto deliberative.

Negli odierni scenari di convivenza su base multiculturale, multi-etnica e multi-religiosa, educare alla democrazia equivale soprattutto a educare al rapporto con l'altro, includendo la sua eventuale appartenenza religiosa, e al confronto pubblico, basandosi su valori tipici di tradizioni diverse, come evidenzia Amartya Sen, premio Nobel per l'economia nel 1998 (Pagé, 1996). Per questo scopo, che colloca il rapporto con le appartenenze religiose all'interno della sfida del vivere insieme, sono indispensabili almeno tre livelli di competenze a cui la scuola deve formare. Anzitutto, quelle cognitive legate agli strumenti che aiutano a capire il mondo che ci circonda e, specificamente, le società pluri-religiose: sono saperi sociali e giuridico-politici (principalmente in chiave storica) impiegabili nella vita sociale, a partire dalla Costituzione italiana. Inoltre, l'aspetto cognitivo racchiude lo sviluppo dell'autonomia unitamente al senso critico che permette di riflettere su fondamentali aspetti legati alla cittadinanza (libertà, uguaglianza, tolleranza, solidarietà). Alle competenze connesse al sapere e al saper pensare si legano le competenze morali che vanno sviluppate attraverso l'interiorizzazione delle regole e la sensibilità sia ai valori democratici sia ai diritti umani: queste competenze di tipo riflessivo sono alla base di una cittadinanza vissuta nelle società plurali. Infine, l'ultimo livello riguarda le competenze deliberative, di tipo decisionale e partecipativo (saper fare), che riguardano l'impegno e l'assunzione di responsabilità da esercitare quando si è di fronte a situazioni complesse, connettendo il pensiero e l'azione (Santerini, 2020b).

#### **4. Il pluralismo religioso nelle UdA del progetto PriMED**

L'insegnamento del pluralismo religioso a scuola è ancora ritenuto per certi versi un tema di frontiera, dal momento che viene affrontato, secondo Pajer, come una descrizione della pluralità religiosa, piuttosto che come un reciproco riconoscimento di fedi diverse (Pajer, 2017). Questo induce a riflettere sul fatto che bisogna sempre di più prendere atto dei significativi cambiamenti sociali e analizzarne in maniera critica le dinamiche, cercando di agire nel cambiamento. Indubbiamente, ciò è anche alla base di un ripensamento della pedagogia religiosa (Moscato et al., 2017). Tuttavia, non di rado nella scuola si scorgono progettualità che hanno il potere di anticipare innovazioni che solo in un secondo tempo potranno essere effettivamente riconosciute, valorizzate ed essere trasformate in pratiche consolidate.

Nell'ambito del progetto PriMED ai corsisti è stato affidato il compito di progettare delle UdA con lo scopo di affrontare il tema della diversità religiosa e contrastare l'analfabetismo religioso, auspicando in questa prospettiva la connessione con altri percorsi didattici e/o progetti già sviluppati nelle scuole di riferimento. Quindi, a seguito di un percorso di formazione dal titolo "Lo spazio trans-mediterraneo e il mondo islamico: l'integrazione nel contesto scolastico", organizzato dal Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano, i corsisti hanno ideato un'attività per il gruppo classe con cui lavorano abitualmente.

In generale, sono emerse attività interculturali tutte integrate nei percorsi curricolari, in contesti classi che vedono una presenza più o meno significativa di studenti con cittadinanza non italiana. Il monte ore individuato oscilla tra le 8 e le 10 ore, declinato quindi in un arco di tempo che va da uno a due mesi. Solo in rari casi l'intervento si situa in un intervallo di tempo più lungo o all'interno di progetti specifici che coinvolgono l'intera scuola, ossia nel progetto "Intercultura", e che per questa ragione fanno parte anche del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'Istituto. Sebbene vada evidenziata nelle scuole una situazione a "macchia di leopardo" (Tarozzi, 2015), questo aspetto conferma che spesso l'educazione interculturale non è ancora un

elemento di sistematicità e trasversalità. Eppure, già nel 2007, l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale ha sottolineato nel documento *La via italiana per l'educazione interculturale*: «Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze» (MPI, 2007, pp. 3-4).

È interessante osservare che alcune UdA, pensate in modo specifico nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, partono dall'indirizzo di studio (e.g. Servizi Enogastronomici e Ospitalità Alberghiera, Costruzioni, Ambiente e Territorio, Servizi Socio-Assistenziali) per approfondire questioni che in una società plurale si richiamano anche alle fedi nei diversi modi di vivere il quotidiano e di guardare alla vita. Le diverse attività progettate presentano tra le finalità, in primo luogo, quelle dell'educazione alla cittadinanza e del dialogo inter-religioso atte a sollecitare la pace e la coesione sociale. Nonostante queste competenze non siano sempre esplicitamente dichiarate e compresenti, va detto che non si escludono, anzi si alimentano a vicenda nella dimensione del "saper essere" insito nel costruito stesso di competenza (Castoldi, 2009).

I nuclei tematici emersi, unitamente alle peculiarità pedagogiche, possono essere così suddivisi: arte e religioni, bioetica e religioni, cibo e religioni, dialogo interculturale e interreligioso, pluralismo religioso, storia religiosa (Cuciniello & Pasta, 2021, pp. 134-144).

Le UdA presentate prevedono tutte un approccio didattico interdisciplinare finalizzato a percorsi di conoscenze e competenze trasversali, caratterizzate da un alto potenziale nello stimolare innovazione attraverso ricerca e sperimentazione. Del resto è un *modus operandi* in linea anche con le *Indicazioni nazionali* relative all'insegnamento della Religione cattolica (IRC) che «al di là di una sua collocazione nell'area linguistico-artistico-espressiva – si offre anche come preziosa opportunità per l'elaborazione di attività interdisciplinari, per proporre percorsi di sintesi che, da una peculiare angolatura, aiutino gli alunni a costruire mappe culturali in grado di ricomporre nella loro mente una comprensione unitaria della realtà» (MIUR, 2012, p. 89). Questo approccio testimonia che il sapere religioso può essere proposto anche in maniera interdisciplinare. Ogni disciplina, quindi non solo l'IRC, può trattare il tema delle religioni, senza per questo sconfinare epistemologicamente dalla propria materia. In questa prospettiva, i lavori che coinvolgono più discipline consentono agli stessi docenti di colmare lacune (proprie e degli studenti) in materia religiosa, attraverso una didattica interculturale.

Ad esempio, nell'ambito dell'IRC per una classe seconda di un Istituto professionale (ind. Costruzioni, Ambiente e Territorio), nella quale sono presenti anche ragazzi e ragazze di fede musulmana di seconda generazione, l'UdA *L'islam in Spagna. L'arte islamica come testimonianza di una bellezza portata dall'"altro"*<sup>mi</sup>, concepita in un'ampia prospettiva di Istituto quale il progetto "Intercultura", si propone di sviluppare competenze specifiche nel cogliere l'apporto culturale dell'islam e l'importanza degli scambi culturali con esso, riconoscere l'arte come espressione di una cultura e di un pensiero e ricomprendere l'arte come possibile strumento di dialogo interculturale (Ries et al., 2019). Tra i diversi elementi che contraddistinguono le culture, difatti, l'espressione artistica è una delle più emblematiche. È anche strumento di comunicazione del messaggio religioso che permette di evidenziare come il credo possa essere interpretato e comunicato. Infine, è altresì luogo di riflessione e interazione tra idee, nonché trasmissione della memoria. L'UdA si presenta come un percorso comparativo e interdisciplinare. Infatti, seguendo l'inclinazione professionale dell'indirizzo di studio, prevede il coinvolgimento di altre materie di insegnamento: Geometria e Tecniche di rappresentazione grafica per la parte

riguardante la decorazione nell'arte islamica con specifici riferimenti all'Alhambra di Granada (Martelli, 2006); Storia per l'approfondimento sull'espansione dell'Impero musulmano, la conquista della Penisola Iberica e la civiltà dell'Andalusia islamica; IRC per l'illustrazione delle caratteristiche della Grande Moschea di Cordova (oggi cattedrale dell'Immacolata Concezione di Maria Santissima in Cordova), nonché la trattazione dei concetti di (ir)rappresentabilità di Dio, idolatria, bellezza della forma come modalità di accesso al Divino nell'islam e nel cristianesimo. Infine, il Consiglio di classe, proprio a partire dal progetto "Intercultura", ha aderito alla visita ad una moschea della città di Milano. Collocandosi in una progettazione didattica con un chiaro focus, ossia l'arte come dimensione integrata con altre discipline dell'area storico-geografico-sociale, l'UdA riesce a interessare gli apprendenti perché aderente a una tematica del loro percorso specifico di studio. In questa prospettiva, pertanto, il processo di alfabetizzazione religiosa e la specificità professionale dell'Istituto trovano piena corrispondenza.

Allo stesso modo, in linea con le competenze e le abilità di riferimento proprie del curriculum di studio, l'UdA *Il cibo della festa*<sup>vii</sup> si pone come un progetto che interessa diverse materie: Alimentazione, Cittadinanza e Costituzione, IRC, Laboratorio di cucina, Storia. Pensata per una classe seconda di un Istituto professionale (ind. Servizi enogastronomici e ospitalità alberghiera), gli argomenti di studio sono utilizzati come collante tra l'alfabetizzazione religiosa e l'inclinazione professionale dell'Istituto. Attraverso la raccolta, l'esposizione e la realizzazione di dolci legati alle diverse feste (e.g. Carnevale, 'Id al-fitr, Purim), il percorso sollecita il riconoscimento del legame tra cibo e cultura, conduce alla riflessione partecipata sui tabù alimentari, sull'osservanza e sul significato del digiuno, sui cibi delle feste nelle diverse tradizioni religiose (Branca et al., 2015) e illustra l'origine e l'importanza di alimenti introdotti dagli arabi e/o legati a tradizioni ebraiche (e.g., zucchero di canna, acqua di rose, agrumi, bucce grattugiate o candite di agrumi, mandorle) nella preparazione di dolci tipici della tradizione italiana. Fra i molti aspetti che caratterizzano e differenziano le culture, il cibo è forse è uno dei più rilevanti e simbolici. Per questa ragione, nel contesto della classe gli insegnanti possono promuovere l'accoglienza delle diversità e la riduzione dei pregiudizi, proponendo una lettura delle varie culture degli studenti attraverso un'azione naturale molto stimolante, quale quella di nutrirsi. Infine, una conoscenza più diffusa delle principali norme previste dalle religioni più diffuse in Italia senz'altro rende più semplice la vita quotidiana e la convivialità (Salani, 2017).

Infine, l'UdA *Progetto Sarajevo, una finestra sul mondo contemporaneo – "la tua città del futuro"*<sup>viii</sup> è stata pianificata per una classe terza di una scuola secondaria di primo grado, nell'ambito dell'insegnamento di Lettere e di un progetto che l'Istituto porta avanti da circa dieci anni per le classi terze. Ha come obiettivi e competenze da promuovere negli alunni: il saper rintracciare nella storia del XX secolo le dinamiche che hanno prodotto l'attuale assetto sociale, politico ed economico; il saper leggere il tempo presente nei suoi profondi cambiamenti storici, culturali e sociali e saper individuare e denunciare come derivate inadeguate e pericolose il populismo e il nazionalismo; il considerare l'impegno per costruire un modello integrato di società come una scelta personale e collettiva, superando le paure e i pregiudizi e valorizzando le differenze culturali e religiose presenti sul territorio; il saper supportare le attività di volontariato sul territorio a favore di un modello inclusivo di società. A partire dalla didattica curricolare, l'accento è posto su alcuni passaggi storici per comprenderne le dinamiche e renderli chiave interpretativa per l'oggi (e.g. le guerre nel mondo dopo il secondo conflitto mondiale). Le attività sono integrate dall'incontro con la figura di un imam per approfondire la religione islamica. In tal mondo si

rafforza la rete tra istituzione scolastica e comunità religiose, premessa per una fruttuosa collaborazione in diversi ambiti sociali (e.g. scuola e quartieri), auspicata in alcuni documenti italiani e europei che richiamano la *religious education*. Così operando, la religione non viene più vista solo come impianto dottrinale, ma come incontro fra persone e comunità che si definiscono credenti, per sviluppare il dialogo e favorire un coinvolgimento attivo per la promozione dei diritti umani<sup>ix</sup>. La proposta didattica ha, altresì, come punto di originalità un viaggio, il *viaggio della memoria*, nella città di Mostar e di Sarajevo, per visitare luoghi di culto (chiesa, moschea, sinagoga), scuole, musei, ONG, e per ascoltare testimoni privilegiati legati alla guerra degli anni '90. Non da ultimo, gli studenti hanno la possibilità di riflettere sulle potenzialità di una città multi-etnica come Sarajevo che, da una situazione di ricchezza e varietà culturali, si è trovata improvvisamente in un conflitto etnico-religioso scaturito da intolleranza, nazionalismi e populismo. A seguito del viaggio, agli studenti sono proposte alcune azioni di volontariato, con la finalità di riflettere sulla loro città, in particolar modo sul quartiere in cui vivono, individuando criticità e punti di forza. Da queste considerazioni, il compito loro affidato è quello di ideare una città che garantisca ai suoi cittadini una convivenza pacifica. In questa prospettiva assume particolare rilievo la dimensione civile del dialogo interreligioso, centrata anche sui temi della cittadinanza attiva e della coesione sociale (Porcarelli, 2020). Come è facile immaginare, essendo coinvolti nel progetto PRIMED insegnanti di ogni ordine e grado, con esperienze professionali eterogenee (e.g. anni di servizio, materia di insegnamento), le attività elaborate si presentano altrettanto eterogenee in termini di sistematicità, qualità e originalità, oltre a tutti quegli aspetti che sono alla base degli approcci alla progettazione didattica.

I lavori raccolti, nell'ambito della letteratura riguardante la *religious education* in cui si riscontrano differenti approcci e strategie pedagogiche in base alla prospettiva disciplinare (Davis & Miroshnikoca, 2013), si collocano essenzialmente in: *learning about religion*, un apprendimento in cui sono coinvolte diverse scienze che si occupano di religione (e.g. storia, antropologia) ma non la teologia; *learning from religion*, un apprendimento fondato sull'interazione delle comunità religiose in cui gli elementi teologici presenti sono accanto ad altri saperi (e.g. storia, scienze sociali); *learning from religious studies*, un apprendimento che mette insieme la storia delle religioni, le esperienze del religioso e gli aspetti morali e etico-religiosi degli studenti, perciò l'aspetto teologico trova una collocazione soggettiva (Pajer, 2014; Macale, 2020). Sono tre paradigmi non alternativi che non si escludono l'un l'altro, anzi delle volte correlati tra loro, complementari tanto che li si trova coesistenti all'interno di una stessa proposta didattica che contempla il fatto religioso.

In conclusione, pur sottolineando il fondamentale elemento dell'interdisciplinarietà riscontrato, oltre alla progettazione di UdA *ad hoc* finalizzate a promuovere la conoscenza delle varie religioni, centrate sul valore del pluralismo e del dialogo interreligioso, è evidente che nella didattica quotidiana forte è ancora il bisogno di proposte più strutturate, con un maggiore coinvolgimento del capitale sociale scolastico della cittadinanza.

In questa prospettiva, potrebbero essere di grande sostegno specifiche realtà già operative a livello locale/regionale/nazionale (e.g. Forum delle Religioni, Tavoli interreligiosi, Comitati Interfedi, Ufficio nazionale per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso della CEI) (Angelucci et al., 2019), attraverso, ad esempio, percorsi formativi organizzati con "testimoni privilegiati" rappresentanti di altre religioni e/o confessioni, o associazioni di dialogo interreligioso/interconfessionale. Infine, rimangono sempre di grande valore pedagogico e culturale le visite didattiche ai luoghi di culto, dal momento che riescono a sollecitare anche occasioni di incontro con i fedeli che li

frequentano e creano opportunità di scoprire il modo in cui le diverse realtà religiose stabiliscono legami con il territorio in cui sono presenti (Regalia et al., 2016).

---

<sup>i</sup> Si vedano la Dichiarazione finale della Conferenza europea “La dimensione religiosa del dialogo interculturale” (2008) e il *Libro bianco sul dialogo interculturale* (2008) del Consiglio d’Europa; cfr. Branca, Cuciniello (2021).

<sup>ii</sup> Nell’a.s. 2019/2020 la scuola italiana ha accolto complessivamente 8.484.000 studenti di cui circa 877.000 di cittadinanza non italiana; si veda MI (2021).

<sup>iii</sup> In un progetto dell’Università Cattolica di Milano, “Migrazioni e appartenenza religiosa”, sono stati presentati gli esiti di una ricerca che ha indagato la componente religiosa nelle relazioni interetniche fuori e dentro la scuola. È emerso che le appartenenze religiose sono piuttosto ignorate negli scambi quotidiani, quindi si evince un’elevata invisibilità delle religioni a scuola; si veda Argentin, Colombo, Santagati (2019).

<sup>iv</sup> A questo proposito si rimanda alle raccomandazioni contenute nel *Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools* pubblicate dalla *Radicalisation Awareness Network* (RAN) nel 2015.

<sup>v</sup> Direttore scientifico: Roberto Mazzola. Si veda <https://primed-miur.it/> (consultato il 22 marzo 2022).

<sup>vi</sup> UdA progettata dalla prof.ssa Pusterla Muriel, IIS Carlo Cattaneo di Milano.

<sup>vii</sup> UdA progettata dalla prof.ssa Daolio Elisabetta, IPSEOA Caterina de’ Medici di Gardone Riviera (Bs).

<sup>viii</sup> UdA progettata dalle prof.sse Cortese Lucia e Del Vento Stefania, Scuola secondaria di primo grado Arcadia di Milano.

<sup>ix</sup> A questo riguardo, si vedano il *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d’Europa (2008) e il *Vademecum. Religioni, dialogo, integrazione* a cura del MINT (2013), Dipartimento per le libertà civili e l’immigrazione, Direzione Centrale degli Affari dei Culti.

## Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène: Pour un humanisme du divers*. Anthropos.
- Ambrosini, M., Naso, P., & Paravati, C. (Eds.). (2018). *Il Dio dei migranti: Pluralismo, conflitto, integrazione*. Il Mulino.
- Angelucci, A., Bombardieri, M., Cuciniello, A., & Tacchini, D. (Eds.). (2019). *Chiesa e islam in Italia: Incontro e dialogo*. EBD.
- Argentin, G., Colombo, M., & Santagati, M. (2019). Religiosity and school integration among Italian and non-Italian students. Results from a survey in multi-ethnic classrooms. *Studi di Sociologia*, 2, 197-210.
- Bernardo, A., & Saggiaro, A. (Eds.). (2015). *I Principi di Toledo e le religioni a scuola*. Aracne.
- Branca, P., & Cuciniello, A. (2021). *Per una fratellanza umana: Cristiani e musulmani uniti nella diversità*. Paoline Editoriale Libri.
- Branca, P., Milani, C., & Paravati, C. (2015). *Buono e giusto: Il cibo secondo Ebraismo, Cristianesimo e Islam*. Edizioni Terra Santa.
- Bruni, E. M. (2020). L’“ora di religione”. Una chance per la formazione e per la scuola. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 120-130.
- Caimi, L., & Vian, G. (Eds.). (2013). *La religione istruita: Nella scuola e nella cultura dell’Italia contemporanea*. Morcelliana.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Ciocca, F. (2019). *L’Islam italiano: Un’indagine tra religione, identità e islamofobia*. Meltemi.

- Consiglio d'Europa (2007). *Dichiarazione finale della Conferenza europea su "La dimensione religiosa del dialogo interculturale"*. [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_ItalianVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf)
- Cuciniello, A. (2017). Religioni e scuole nell'Italia che cambia. In F. Caruso & V. Ongini (Eds.), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso* (pp. 135-142). Tau Editrice.
- Cuciniello, A. (2020). Perceptions of Islam in Italy: Interpreting the Muslim World in some Italian Textbooks. *Annali di Scienze Religiose*, 13, 131-158.
- Cuciniello, A., & Pasta, S. (Eds.). (2021). *Studenti musulmani a scuola: Pluralismo, religioni e intercultura*. Carocci.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. La Scuola.
- Davis, D. H., & Mirosnikoca, E. (Eds.). (2013). *The Routledge International Handbook of Religious Education*. Routledge.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Diamanti, I. (2014). *Gli italiani e la Bibbia*. EDB.
- Ferrari, A. (Ed.). (2017). *Libertà religiosa e cittadinanza: Percorsi nella società plurale*. Marsilio.
- Ferrari, S. (2014). Tra santa ignoranza e cattivi maestri: Analfabetismo e organizzazione sociale. In A. Melloni (Ed.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* (pp. 15-26). Il Mulino.
- Giorda, M. C., & Saggiaro, A. (2011). *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola: una proposta*. EMI.
- Kristeva, J. (2016). Come si può essere jihadisti? A proposito del male radicale. *Vita e Pensiero*, 1, 9-18.
- Macale, C. (2020). *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso: Le sfide del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado*. Anicia.
- Martelli, A. M. (2006). *Capire l'Islam attraverso la sua arte*. Edizioni Lavoro.
- Martinelli, E. (2018). Scuola, libertà religiosa del minore e politiche di integrazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15/16), 47-67.
- Melloni, A. (2014). Analfabetismo religioso in Italia: Actio finium regundorum. In A. Melloni (Ed.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* (pp. 1-12). Il Mulino.
- Melloni, A., & Cadeddu, F. (Eds.). (2019). *Religious literacy, law and history: Perspectives on European pluralist societies*. Routledge.
- Menonna, A. (2021). L'appartenenza religiosa degli stranieri residenti in Italia. Prime ipotesi al 1° gennaio 2021, *Fondazione ISMU*, 22 giugno 2021. <https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/06/Lappartenenza-religiosa-degli-stranieri-residenti-in-Italia.-Prime-ipotesi-al-1%C2%B0-gennaio-2021.pdf>
- Meuret, D. (2015). La scuola e il contrasto alla fascinazione per il terrorismo religioso. *Scuola Democratica*, 3, 499-520.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/2020*. Roma. <https://bit.ly/3GEXTuH>
- MINT (Ed.). (2013). *Vademecum: Religioni, dialogo, integrazione*. [https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/vademecum\\_religioni\\_dialogo\\_integrazione.pdf](https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/vademecum_religioni_dialogo_integrazione.pdf)
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

- Moscato, M. T. (2020). Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 81-100.
- Moscato, M. T., Caputo, M., Gabbiadini, R., Pinelli, G., & Porcarelli, A. (Eds.). (2017). *L'esperienza religiosa: Linguaggi, educazione, vissuti*. FrancoAngeli.
- MPI (2007). *La via italiana per l'educazione interculturale*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf)
- Naso, P. (2014). I costi sociali dell'analfabetismo religioso. In A. Melloni (Ed.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* (pp. 43-57). Il Mulino.
- Pace, E. (Ed.). (2013). *Le religioni nell'Italia che cambia*. Carocci.
- Pagé, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In F. Gagnon, M. McAndrew & M. Pagé (Eds.), *Pluralisme, citoyenneté, éducation* (pp. 165-188). L'Harmattan.
- Pajer, F. (2014). Scuola e università in Europa: Profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica. In A. Melloni (Ed.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* (pp. 59-97). Il Mulino.
- Pajer, F. (2017). *Dio in programma: Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. La Scuola.
- Porcarelli, A. (2020). Il dialogo interreligioso in prospettiva pedagogica. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 101-123.
- RAN, (2015). *Manifesto for Education – Empowering Educators and Schools*. RAN. <https://euroclio.eu/wp-content/uploads/2016/03/Manifesto-for-Education-Empowering-educators-and-schools.pdf>
- Regalia, C., Giuliani, C., & Meda, S. G. (Eds.). (2016). *La sfida del meticcio nella migrazione musulmana: Una ricerca sul territorio milanese*. FrancoAngeli.
- Ries J., Delahoutre, M., Varenne, J., Lafontaine-Dosogne, J., & Clemento, O. (2019). *Le religioni e l'arte*. Jaca Book.
- Rivoltella, P. C. (2015). Università, tecnologie, formazione degli insegnanti. In L. Petti & S. Triacca (Eds.), *ICT: Insegnare Con le Tecnologie* (pp. 19-27). Junior.
- Roy, O. (2009). *La santa ignoranza: Religioni senza cultura*. Feltrinelli.
- Saggiaro, A. (Ed.). (2020). *Definire il pluralismo religioso*. Morcelliana.
- Saint-Blancat, C. (Ed.). (1999). *L'islam in Italia: Una presenza plurale*. Edizioni Lavoro.
- Salani, M. (2017). *A tavola con le religioni*. EDB.
- Santagati, M., Giorda, M. C., & Cuciniello, A. (2017). Immigrazione, terrorismo, educazione: Prime coordinate per l'analisi. In G. Lazzarini, L. Bollani & F. S. Rota (Eds.), *Aggressività e violenza Fenomeni e dinamiche di un'epoca spaventata* (pp. 123-144). FrancoAngeli.
- Santerini, M. (2020a). Per una pedagogia interculturale critica: La ricerca tra “emergenza” e integrazione. In G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1231-1241). Pensa Multimedia.
- Santerini, M. (2020b). Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza. *Rivista di Scienze dell'educazione*, 58 (3), 345-356.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif*. Éditions Logiques.
- Seligman, A. B. (2014). *Religious education and the challenge of pluralism*. Oxford University Press.
- Tarozzi, M. (Ed.). (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale: Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro: Nuovi strumenti di base per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicazione*. Carocci.

**Antonio Cuciniello**, arabista e islamologo, è Assegnista di ricerca in Storia dei paesi islamici presso il Dipartimento di Scienze Religiose dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Collabora dal 2005 con la Fondazione ISMU all'interno del Settore Educazione. Si occupa di studi e ricerche nell'ambito del dialogo interculturale e interreligioso. Tra le sue ultime pubblicazioni: *(San) Francesco e i musulmani. Incontro e dialogo* (Ananke Lab, 2019); (con Paolo Branca) *Per una fratellanza umana. Cristiani e musulmani uniti nella diversità* (Paoline Editoriale Libri, 2021); (con Stefano Pasta) *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura* (Carocci, 2021).

**Contatto:** antonio.cuciniello@unicatt.it

**Stefano Pasta** è Ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove insegna Metodologia delle attività formative speciali ed è membro del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) e del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* (Scholé Morcelliana, 2018); (con Antonio Cuciniello) *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura* (Carocci, 2021); (con Milena Santerini) *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online* (Franco Angeli, 2021).

**Contatto:** stefano.pasta@unicatt.it