

## **Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale**

**Cristiana Ottaviano<sup>1</sup>**

Università degli Studi di Bergamo  
cristiana.ottaviano@libero.it

### **Abstract**

L'intervento è basato sui risultati di una ricerca recentemente pubblicata focalizzata sul tema della possibile convivenza – nella scuola multiculturale – di pratiche, segni e simboli di religioni diverse. In una scuola caratterizzata dalla presenza sempre più rilevante di nazionalità e appartenenze religiose diversificate, la questione del confronto interreligioso appare ormai ineludibile; tuttavia, paradossalmente – a fronte di una costante presenza nelle strutture scolastiche del “fatto religioso” in termini di pratiche quotidiane, a volte foriere di “incidenti critici” (tradizioni legate alle feste natalizie, problematiche alimentari, ecc.) – la “questione religiosa” viene scarsamente affrontata e poco tematizzata in modo esplicito. La ricerca – condotta tramite interviste semistrutturate agli operatori scolastici di scuola primaria e secondaria di primo grado in due realtà lombarde ad alta concentrazione di stranieri (Bergamo e Brescia) – ha permesso un' esplorazione del tema, a partire dai diversi punti di vista dei soggetti coinvolti: dirigenti, insegnanti, mediatori, e ha consentito di indagare sulle diverse modalità con le quali tali operatori affrontano la presenza multireligiosa, soprattutto nei suoi aspetti più concreti quali alimentazione, abbigliamento, feste religiose... Ciò che ne è emerso evidenzia la consapevolezza che la multireligiosità è risorsa educativa, in quanto opportunità diretta e concreta di conoscenza di pratiche e simbologie altre. Tale opportunità, tuttavia, solo raramente si traduce in vera progettazione didattica, sia a livello d'istituto, sia nell'iniziativa dei singoli docenti. Ciononostante, molti insegnanti dimostrano, in più di un'occasione, la disponibilità a mettersi in gioco e a costruirsi competenze specifiche, seppur non esaustive, e un' articolata capacità di mediazione con i ragazzi, ma anche con le famiglie, in occasione di “incidenti critici” legati a determinate usanze riferibili a tradizioni religiose.

---

<sup>1</sup> Cristiana Ottaviano è professore associato e docente di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bergamo.

**Parole chiave:** Scuola; educazione; società multiculturale; simboli religiosi; dialogo interreligioso

---

### **Premessa**

Quando, nell'ottobre 2003, i media diedero ampia risonanza a uno degli episodi di conflitto che periodicamente investono le scuole pubbliche in relazione alla presenza di segni religiosi (la sentenza del tribunale de L'Aquila che disponeva la rimozione del crocifisso da un'aula scolastica di un istituto di Ofena), apparve evidente – anche a chi non si occupa di educazione e/o di intercultura – che la questione del confronto interreligioso, in una scuola caratterizzata dalla presenza sempre più rilevante di nazionalità e appartenenze religiose diversificate, era ormai ineludibile. L'esperienza in ambito formativo confermava e conferma tuttora che – a fronte di una costante presenza nelle strutture scolastiche del “fatto religioso” in prassi quotidiane (tradizioni legate alle festività, forme di abbigliamento, problematiche alimentari ecc.), a volte foriere di “incidenti critici” – un po' paradossalmente la “questione religiosa” non viene né affrontata né tematizzata in modo esplicito. La riflessione intorno alla questione della presenza di pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola pubblica e delle loro implicazioni appare tanto urgente, quanto complessa e di difficile approccio.

Questo articolo riprende un lavoro di ricerca contenuto in un volume recentemente pubblicato (L.Mentasti, C.Ottaviano, *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale*, Unicopli, 2008), che aveva l'obiettivo di contribuire sia all'approfondimento di un tema poco affrontato soprattutto in ambito sociologico, sia all'apertura di un confronto libero da posizioni difensive o di mero schieramento ideologico.

### **Percorso della ricerca**

La ricerca si è articolata in diverse fasi: innanzitutto, una riflessione teorica nella quale ci si è posta la finalità di evidenziare – senza alcuna pretesa di esaustività – le diverse tematiche che sono implicate in un lavoro che assume come specifico oggetto le pratiche, i segni e i simboli religiosi nella scuola (la presenza delle diverse religioni nella scuola italiana, la situazione legislativa, il rapporto tra religione e laicità dello Stato e della scuola pubblica...); in secondo luogo, si è cercato di offrire uno sguardo sulle cornici storico-giuridica e sociale all'interno delle quali si colloca – con riferimento al contesto europeo e a tre situazioni nazionali (Francia, Spagna e Italia) – il rapporto Stato-religione, con particolare attenzione alle questioni legate all'esposizione del crocifisso, all'uso del velo islamico nei luoghi pubblici – e, in

specifico, scolastici – e al concetto di laicità. Dopo questa parte di lavoro *desk*, ci si è mossi sul campo attraverso due diverse ricerche *field*: la prima, realizzata nel corso del 2006, ha coinvolto cinque testimoni privilegiati con i quali, attraverso interviste qualitative, sono state affrontate alcune questioni cruciali: la realtà multireligiosa della scuola italiana, il rapporto tra scuola e religione e quello tra simboli e identità, il concetto di laicità; la seconda indagine, condotta nel 2007, ha interessato alcuni istituti scolastici di Bergamo e di Brescia, tramite interviste a dirigenti, insegnanti e mediatori<sup>2</sup>, con l'obiettivo di verificare le concrete prassi didattiche ed educative agite nella scuola in relazione alla presenza di alunni di diverse fedi e, in particolare, con riferimento all'oggetto peculiare del lavoro di ricerca. Infine, attraverso uno sguardo di sintesi, sono stati ripresi i temi più significativi emersi, cercando inoltre di evidenziare alcune proposte che in ambito soprattutto italiano – ma con uno sguardo anche ad altre realtà europee – possono rappresentare altrettanti stimoli per un avanzamento della riflessione educativa e della progettazione scolastica in materia di formazione interreligiosa.

### **Simboli religiosi e identità nella società contemporanea**

Nella società attuale, caratterizzata da una sovraesposizione ai sistemi di comunicazione, i simboli assumono un ruolo di grande rilevanza: ampliati e riproposti ossessivamente dai media, essi possono essere più efficaci di qualsiasi discorso. Ma, allo stesso modo, quando sono utilizzati per irrigidire posizioni in “miti identitari”, divengono strumenti che alimentano gravi conflitti. Così, il velo islamico e il crocefisso cristiano sono divenuti, nella trasposizione mediatica, elementi identitari; travalicandone il significato religioso, sono di frequente stati assunti come segni distintivi di altrettante identità collettive, spesso rigidamente contrapposte.

A proposito del primo, basti ricordare come esso – e in particolare il suo uso nella scuola – sia stato periodicamente oggetto in Francia di dispute alquanto aspre che chiamavano in causa di volta in volta i temi della laicità dello Stato, del controllo politico sulle donne e della libertà femminile; nel 2004 si è giunti all'emanazione di una legge che proibisce l'ostentazione di segni e simboli religiosi in ambito scolastico, in quanto contraria al principio di laicità che ispira lo Stato francese.

In Italia il dibattito si focalizza, invece, quasi esclusivamente sulla vicenda dell'esposizione o meno del crocefisso nei luoghi pubblici e, segnatamente, negli ambienti scolastici. Come già citato all'inizio, la questione appare con una certa rilevanza sui mezzi d'informazione italiani nell'ottobre 2003, quando un'ordinanza del Tribunale de L'Aquila dispone, accogliendo la richiesta di un genitore musulmano, la rimozione del crocefisso dall'aula dell'Istituto comprensivo di Ofena. A seguito di questo episodio, i media riferiscono di numerose prese di posizione che

---

<sup>2</sup> Sono state condotte in totale 33 interviste (19 a Brescia e 14 a Bergamo), che hanno coinvolto: 5 dirigenti, una vicaria, 20 insegnanti, 7 mediatori.

rivendicano l'obbligatorietà del crocefisso quale simbolo che travalica il significato religioso per divenire emblema di valori comuni, nonché dell'identità nazionale.

Sono certamente numerose le voci che, anche in campo cattolico, si levano a denunciare i rischi – che riguardano tanto la concezione della laicità dello Stato, quanto l'ambito religioso – derivanti da un utilizzo “politico” della sfera religiosa e dei suoi simboli. Tuttavia, alle posizioni critiche se ne contrappongono numerose altre che affermano tesi opposte: il crocefisso, secondo queste voci, è il simbolo che meglio testimonia la nostra comune appartenenza sociale e civile e come tale trova legittimamente posto nei luoghi pubblici e innanzitutto nella scuola. La riflessione si estende poi fino a proporre una coincidenza tra identità sociale e religiosa<sup>3</sup>.

Il bisogno d'affermare – attraverso la piena rivendicazione dell'appartenenza alla comunità cristiana – la propria identità contro quelli che vengono letti come tentativi di metterla in pericolo, pone in luce due elementi significativi: da un lato un'evidente crisi del concetto d'identità nazionale, al punto da affidarne la difesa a un simbolo religioso (o, come nel caso della Francia, da vedere nei simboli religiosi qualcosa di pericoloso per la stessa identità statale<sup>4</sup>); dall'altro lato la paura del confronto con le diversità, considerate come una minaccia per il nostro assetto identitario. Schiacciati in rigidi confini identitari, i gruppi sociali sono impossibilitati a praticare quel dialogo che invece, come ci ricorda il grande pedagogista brasiliano Paulo Freire, “come incontro di uomini per la denominazione del mondo, è una condizione fondamentale per la sua reale umanizzazione” (2002, p. 134).

La querelle di Ofena, osserva il teologo Brunetto Salvarani (2006), ha posto in luce alcune importanti questioni. In primo luogo ci ha ridetto, se ce ne fosse bisogno, che l'unico antidoto credibile sarebbe quello di educarci pazientemente al pluralismo, di investire in tale direzione nei nostri media, di esercitarci al rapporto con l'alterità anche come occasione per capire meglio qualcosa delle nostre radici, della nostra identità profonda. In secondo luogo, è bene prendere le distanze da due posizioni altrettanto negative: da un lato, un clericalismo che pretende di “tornare a un *cattolicesimo-religione-civile*” (ivi, p. 175); dall'altro, un laicismo “incapace di valutare

---

<sup>3</sup> Si vedano, tra le altre, le dichiarazioni dello storico Giuseppe Vacca, apparse sul quotidiano *Avvenire* del 29 ottobre 2003: “per quanto riguarda l'Italia, non si può negare che il cristianesimo, nella forma storica del cattolicesimo, sia l'elemento identitario della nostra civiltà, a prescindere da forme più o meno vaste di secolarizzazione” (Grasso, 2003) e quelle di Piero Ostellino apparse sul *Corriere della Sera* del 27 ottobre 2003, nelle quali si sostiene esplicitamente che la civiltà giudaico-cristiana ha caratteristiche che la renderebbero migliore delle altre.

<sup>4</sup> A proposito della già citata legge francese n. 228, Annamaria Rivera osserva che essa “è rivelatrice delle ansie collettive d'una società che, non avendo più la capacità di integrazione di un tempo ed essendo insicura circa la propria identità, finisce per feticizzare quest'ultima nella forma di una laicità rigida e astratta, e l'alterità che sente come minacciosa nel cosiddetto velo islamico” (2005, p. 35).

la reale importanza del senso religioso nella vita delle persone, delle comunità, delle nazioni” (*ibidem*). A queste posizioni è urgente rispondere con una rinnovata riflessione sul concetto di “laicità”, che deve essere inclusiva, “deve aprirsi al pluralismo, condizione indispensabile allo svilupparsi dei sistemi democratici; una laicità definita ‘per addizione’” (*ibidem*).

Un ulteriore messaggio che ci proviene dalla vicenda di Ofena chiama in causa direttamente il contesto scolastico: la scuola deve misurarsi con i cambiamenti in atto nella nostra società e segnatamente con la presenza ormai consolidata al suo interno di molte confessioni religiose. E così ogni ambito dell’educazione e della formazione.

### **Dalla religione degli italiani all’Italia delle religioni: il ruolo della scuola**

Il nostro Paese è caratterizzato da un pluralismo religioso ormai divenuto un tratto forte e ben visibile del comune convivere: ci troviamo, insomma, alla presenza di quello che viene definito “il mosaico della fede” (Naso, 2000) o il “puzzle delle religioni” (Ballabio, 1999) o, ancora, “un Dio al plurale” (Allievi, Guizzardi, Prandi, 2001). Possiamo con buona ragione sostenere di essere in una situazione che segna il passaggio “dalla religione degli italiani all’Italia delle religioni”<sup>5</sup>; tutto ciò rende ancora più ricco – ma certamente anche più complesso – quel panorama di presenza multietnica e multiculturale che caratterizza le nostre città e i luoghi del vivere sociale.

La scuola è fortemente interessata da queste trasformazioni: essa si trova a gestire un quadro poliedrico di presenze, che rimandano a differenze sul piano culturale e religioso e a loro volta determinano comportamenti e sensibilità tra loro anche profondamente diversi. Ciononostante, il confronto interreligioso è assai scarsamente trattato nel contesto scolastico e mancano iniziative di livello nazionale finalizzate a promuoverlo, a stabilirne finalità e modalità di attuazione.

Ciò che dovrebbe ispirare la programmazione scolastica è, invece, la consapevolezza che l’educazione non può evitare di affrontare il “fenomeno religioso”, perché la conoscenza delle diverse tradizioni religiose è un elemento fondamentale per educare alla convivenza e all’incontro con le diversità.

In base alla normativa attualmente vigente nel nostro Paese<sup>6</sup>, la religione (cattolica) entra formalmente nel sistema scolastico come insegnamento confessionale unico. Ma sono molti i modi attraverso i quali il “fatto religioso” condiziona la vita scolastica: “le prassi di vita sono intrecciate con il credo religioso”, ci ricorda Adel Jabbar (2005, p. 9) e questo riguarda tutte le fedi; ogni insegnante si trova a fronteggiare situazioni nelle quali constata che i comportamenti quotidiani, i modi di ve-

---

<sup>5</sup> L’espressione è utilizzata da Brunetto Salvarani (2005a, p. 63).

<sup>6</sup> Accordo di revisione del Concordato lateranense (1984).

stire, l'alimentazione sono segnati dai diversi riferimenti culturali e religiosi degli studenti.

È indubbiamente più facile avere percezione di ciò quando ci si trova di fronte a comportamenti diversi da quelli a cui si è abituati, ma basta riflettere per rendersi conto che la religione cattolica ispira fortemente le prassi scolastiche: “il calendario scolastico è scandito da festività religiose e l'inaugurazione dell'anno scolastico e accademico avviene spesso con una messa” (ivi, p. 8); nelle mense scolastiche è uso non servire la carne il venerdì, osservando così un tradizionale precetto della religione maggioritaria; il Natale e la Pasqua vengono celebrati con canti e recite... L'immaginario religioso e le sue simbologie segnano profondamente la cultura cattolica e ispirano i modelli del quotidiano scolastico in Italia; modelli che fanno riferimento a una specifica scansione del tempo sacro, non condivisa da altre religioni o dai non credenti. Anche a prescindere dalla presenza dell'IRC, dunque, sono molti e diffusi i modi attraverso i quali la religione condivisa dalla maggioranza degli italiani entra negli spazi scolastici. In ogni caso, la tematica religiosa (e cioè ogni singola appartenenza o non appartenenza) entra “di prepotenza” nella ricerca sociologica sull'educazione e sulla scuola – anche quando non ne costituisce lo specifico oggetto di studio – non come dimensione a sé, trascendenza, frequenza ai riti religiosi, ma come elemento che incide in molti aspetti dell'identità e della vita quotidiana, compresi i percorsi di socializzazione e le relazioni.

### **Per una laicità “inclusiva”**

Non è possibile, dunque, estromettere la religione, le religioni, dal contesto scolastico: essa è, oltre che un insieme di aspetti teologici o di fede, anche un fatto storico locale e universale, un fenomeno che attraversa tutte le culture, che ne ispira l'arte, la letteratura, le tradizioni, le credenze.

Quale posto, allora, per le religioni nella scuola pubblica? Il giurista cattolico Arturo Carlo Jemolo scriveva già nel 1978:

Nella scuola, istruzione religiosa e non indottrinamento, non inculcare certezze, spiegare che nella vicenda umana c'è questo elemento della religione, che ci sono stati periodi in cui la cultura, l'arte, sono state eminentemente religiose, che quasi tutti i popoli hanno alla matrice della loro fondazione un dato religioso. [...] Ripeto, istruzione, e non indottrinamento; e poi libertà di scelta; ma non si è liberi di scegliere se si mostra il mazzo di carte in modo che se ne possa scorgere una sola (cit. in Pajer, 2006, p. 6).

Il pedagogista Raffaele Laporta, non credente, ritiene che la scuola debba necessariamente porsi l'obiettivo di affrontare la questione della ricerca del senso del vivere e che, per fare ciò, si debba “introdurre in essa un insegnamento che tenga conto di tutte le risposte, religiose e non, alla domanda del senso della vita” (Pajer,

2006, p. 10), al fine di realizzare il valore ultimo della “laicità, ossia della *libertà di coscienza in atto*” (*ibidem*). La *laicità* è qui assunta come “proiezione delle libertà individuali in ambito sociale” (Laporta, 2002, p. 32) e deve essere nettamente distinta dal *laicismo*, il quale “ha assunto soprattutto nei confronti della Chiesa le forme dell’anticlericalismo” (*ibidem*).

La laicità così intesa si pone non *contro* la religione, ma *a favore* di una società nella quale, attraverso un patto tra diversi e rifiutando, perciò, ogni riferimento a un orizzonte etico-culturale “assoluto”, siano contemplate “la pluralità delle ragioni e degli argomenti, e l’apertura critica verso di essi” (Preterossi, 2005b, p. 3).

La concezione della laicità che trova fondamento nella Carta costituzionale italiana indica alla scuola quali sono i valori su cui poggiare la progettazione educativa, a partire dal libero sviluppo d’ogni persona e dal diritto d’ognuno/a di partecipare a pieno titolo alla vita della società.

Una concezione della laicità che si basa sui presupposti sopra descritti consente di salvaguardare il pluralismo delle differenze all’interno di un sistema condiviso di regole di cittadinanza; è una laicità *inclusiva*, nella quale credenti delle diverse confessioni religiose e non credenti possono ritrovarsi per ricercare insieme forme e valori da porre alla base della convivenza: ci sembra, questa, una possibile cornice entro la quale possono svilupparsi quell’educazione alla conoscenza delle diversità e alla “consapevolezza delle somiglianze e dell’interdipendenza fra tutti gli esseri umani” (Delors *et al.*, 1996, p. 86) che – secondo le indicazioni della Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo – devono ispirare la scuola multiculturale.

La scuola è il luogo privilegiato nel quale sviluppare l’educazione al rispetto e alla convivenza, quali elementi imprescindibili per la formazione dei nuovi cittadini. Essa è lo spazio nel quale la società mista può incontrarsi senza barriere; la conoscenza e la comprensione delle culture, delle credenze, delle simbologie, dei riti che caratterizzano i contesti sociali dai quali provengono i compagni di classe sono il migliore strumento per combattere i fenomeni di razzismo, il rifiuto e la paura dell’altro.

In quest’ottica, la scuola deve contrastare la crescita dei pregiudizi nei confronti di ciò che non si conosce, le facili categorizzazioni che portano ad assimilare sotto una stessa etichetta negativa tutti coloro che provengono da un certo luogo, o vestono in un certo modo, o fanno riferimento a una certa religione e favorire, invece, il confronto fra differenti idee e visioni del mondo ed evitare, così, anche il rischio di una vera e propria “*balcanizzazione* delle ore di religione” (Salvarani, 2006, p. 36), di cui si hanno già preoccupanti segnali nella nostra realtà: basti pensare alle ormai sempre più frequenti richieste di attivazione di corsi di religione musulmana, che si affiancherebbero a quelli di religione cattolica e alle varie scuole confessionali.

Il rischio è il proliferare di “forme di una separazione non più benefica occasione offerta a ciascuno di conservare la propria identità, ma fonte di pericolosa contrapposizione” (Rodotà, 2005).

Queste riflessioni comportano l’urgenza di un ripensamento dell’attuale situazione. Carmelina Canta sostiene, in particolare, che

l’organizzazione attuale dell’IRC, con la possibilità per gli studenti di avvalersi o meno dell’insegnamento della religione cattolica, di fatto rischia di produrre l’effetto opposto dell’interreligiosità e dell’intercultura, ovvero la chiusura all’interno della propria confessione di appartenenza o l’ignoranza del fatto religioso in senso più ampio, per un’esclusione a priori della conoscenza e del confronto con altre culture religiose (2006, p. 230).

Nella direzione della definizione di proposte in grado di promuovere il dialogo interreligioso a scuola si muovono molte iniziative, tra le quali esiste una significativa convergenza attorno – da un lato – alla necessità di prevedere la conoscenza del fatto religioso “quale componente irrinunciabile di un’istruzione critica, democratica, correttamente laica” (Bonaiuti, 2004, p. 231) e – dall’altro – al carattere aconfessionale dell’insegnamento a esso legato:

quello che la scuola può e deve insegnare è la “religione” intesa come fatto storico locale e universale, come fenomeno trasversale a tutte le culture, come fattore di costruzione e istituzione di senso, come universo di linguaggi simboli credenze (*ibidem*).

In una prospettiva di questo tipo, la questione delle pratiche, dei segni e dei simboli religiosi assume tutt’altro significato rispetto a quello attribuitole nel dibattito mediatico: all’imposizione della presenza o dell’assenza dell’uno o dell’altro segno, spesso tra loro utilizzati in una logica contrappositiva, si sostituisce il paziente e capillare lavoro di conoscenza, confronto, comprensione del significato e del valore che le diverse tradizioni religiose hanno in ogni riferimento culturale, la ricerca di simboli condivisi nel loro significato più universale, delle similitudini e dei sensi comuni, la costruzione di modalità pratiche di convivenza e condivisione.

### **La ricerca nelle scuole di Bergamo e di Brescia**

A partire da queste premesse teoriche, saranno di seguito esposti i risultati più significativi della ricerca svolta nelle scuole di Brescia e di Bergamo: quanto è emerso dai colloqui con dirigenti, insegnanti e mediatori è stato organizzato in argomenti distinti e trasversali, dei quali in questo saggio vengono citati gli aspetti più rilevanti.



### *Religioni, culture e atteggiamenti individuali*

Per quanto concerne l'eventuale appartenenza religiosa, da parte delle scuole non viene chiesto alle famiglie di esplicitarla, ma, nell'ottica della programmazione scolastica, viene solamente richiesto di dichiarare se i genitori intendono avvalersi o meno, per i loro figli, dell'insegnamento della religione cattolica (IRC). I riferimenti di fede, comunque, vengono a volte dichiarati dagli stessi genitori per motivare la loro volontà di optare per l'insegnamento alternativo. In altri casi, sono soprattutto elementi "concreti" a indicare agli insegnanti che un alunno fa riferimento a una determinata religione: di solito, la dieta alimentare che viene richiesta per la mensa scolastica, oppure capi d'abbigliamento, come la tipica "cipolla" che raccoglie i capelli dei maschi sikh. Spesso ciò che emerge dalle interviste è la tendenza a operare tra Paese di provenienza delle famiglie e appartenenza religiosa una sorta di automatismo, che porta a desumere quest'ultima dalla conoscenza di quale sia nei contesti territoriali d'origine la religione maggioritaria. Tale processo, in parte certamente legittimo, deve però essere sempre affiancato dalla consapevolezza – presente comunque in buona parte degli intervistati – che ci si può trovare di fronte a persone che non condividono la scelta religiosa operata dalla maggioranza dei connazionali o, comunque, la interpretano secondo modalità originali, non comprimibili in visioni stereotipate. E, soprattutto, occorre tener presente che il modo di vivere e percepire la religione da parte dei figli è spesso diverso da quello dei genitori. Inoltre, come rileva la referente per l'intercultura di un Istituto bergamasco, è necessario considerare che le tradizioni religiose, anche all'interno di una stessa confessione, possono essere alquanto differenti.

Un'altra riflessione interessante riguarda il rapporto tra religioni e culture. Secondo un dirigente bresciano occorre evitare di attribuire una valenza eccessiva ad alcuni elementi di costume, così rischiando d'irrigidirne il senso; è necessario, invece, operare una distinzione tra valori di derivazione religiosa, che perdurano nel tempo, e pratiche legate a tradizioni culturali, suscettibili, com'è evidente anche nel contesto italiano, di veloci mutamenti.

Più in generale, affiora la convinzione che il tema della religione – intesa nei suoi aspetti spirituali – rimanga abbastanza in secondo piano tra le questioni dalle quali è investita la scuola multiculturale, anche se già oggi, comunque, la tematica religiosa affiora in una molteplicità di situazioni, nelle quali le diverse appartenenze di fede – rese visibili da pratiche, segni e tradizioni che le caratterizzano – divengono, di volta in volta, occasioni di riflessione e conoscenza sia per gli insegnanti sia per gli alunni in classe, stimolano a cercare, nel rapporto con le famiglie, soluzioni di mediazione a momenti critici e suggeriscono alla scuola cambiamenti nelle prassi organizzative e nella didattica.

### *Gli insegnanti di fronte alle diversità religiose*

Le docenti ritengono che anche il loro ruolo abbia subito cambiamenti, che riguardano sia le metodologie da utilizzare sia le modalità relazionali sia i contenuti della didattica. Alcune, anche se con accenti diversi, sottolineano il carattere problematico di questa situazione, determinato, non tanto dalla convivenza di persone con riferimenti culturali differenti, quanto soprattutto dalla presenza di ragazzi e ragazze che hanno una scarsa conoscenza della lingua italiana e dalla necessità di operare, quindi, una forte diversificazione riguardo all'insegnamento, per rispondere a esigenze spesso tra loro distanti.

Per quanto riguarda in specifico l'aspetto religioso, la convivenza in classe di alunni provenienti da famiglie che professano fedi diverse fornisce ai docenti – più che nel passato, quando questo tipo di diversità era scarsamente presente – l'opportunità di affrontare temi in vari modi riferibili alle singole credenze ed esperienze religiose e questa viene rappresentata come un'importante occasione di crescita. Contemporaneamente, però, la necessità di cogliere le occasioni nelle quali emerge in classe la domanda o la curiosità di capire il motivo di determinate pratiche o simbologie (dal digiuno del Ramadân alle feste sikh, dall'uso del velo al mercoledì delle ceneri) impone di abbandonare una rigida logica programmatrice, per sviluppare invece la capacità di gestire l'imprevisto, di adattare il proprio lavoro alla situazione che si crea di volta in volta.

La multireligiosità non viene però considerata da tutte le insegnanti come un elemento di cui farsi carico direttamente, o come stimolo a rinnovare il proprio modo d'insegnare; in qualche caso si ritiene, piuttosto, che questa tematica debba essere delegata all'insegnante di IRC, anche sollecitando una revisione dei contenuti della cosiddetta "ora di religione", che dovrebbe cessare di essere un momento dedicato esclusivamente al cattolicesimo, per diventare invece una disciplina di studio delle diverse religioni. In questo modo si darebbe a tutti gli alunni l'opportunità di partecipare e si creerebbe un'importante occasione di confronto.

La sensazione diffusa tra le insegnanti intervistate è di non essere sufficientemente preparate a gestire la classe multireligiosa. È soprattutto la mancanza d'informazione sui caratteri salienti e sul significato di pratiche e simbologie riferite alle singole religioni a determinare questa sensazione di parziale inadeguatezza. Avere tali informazioni consentirebbe sia di riuscire meglio a relazionarsi agli alunni stranieri, sia di utilizzare gli elementi che segnano le singole fedi per farne oggetto di confronto e incontro nel lavoro in classe. Sicuramente l'esperienza acquisita nell'attività d'insegnamento è importante, ma anche le insegnanti con maggiore anzianità di servizio rimarcano come di fronte alle diversità religiose ci sia il bisogno di avere supporti conoscitivi.

Tale diffusa convinzione di non essere sufficientemente preparati a gestire le situazioni che la presenza in classe di riferimenti religiosi diversi può creare non impedisce, tuttavia, a molti insegnanti d'affrontare in classe tematiche che si riferiscono

alle tradizioni proprie delle singole fedi. Questi insegnanti sono accomunati dall'impegno a cogliere e offrire ai propri alunni occasioni per conoscere il significato di pratiche e segni delle diverse religioni, quale importante strumento per riconoscere il valore di ogni singola fede, nonché per trovare elementi unificanti ed educare, così, ad adottare il confronto e la reciproca attenzione e accettazione come antidoti a pregiudizi e stereotipi. Accanto a questo gruppo d'insegnanti ne emerge però un altro, che esprime la convinzione che sia meglio non dare risalto alle differenze tra gli alunni, per evitare di far "pesare" la diversità. Questa, dunque, non viene percepita come una ricchezza da valorizzare, come un'occasione per incrementare la conoscenza di mondi "altri", ma piuttosto come fattore di problematicità e, dunque, da accantonare o sottacere.

Complessivamente, comunque, emerge dalle interviste una discreta capacità di gestire anche situazioni problematiche, legate, ad esempio, al rifiuto espresso da alunni stranieri – o dai loro genitori – di partecipare ad attività programmate dalla scuola (nuoto, musica) o riferite ad altri episodi nei quali i contenuti trattati in classe paiono confliggere con determinate credenze religiose. In queste situazioni, i docenti svolgono un ruolo teso solitamente a trovare forme di conciliazione tra quanto proposto dalla scuola e le posizioni assunte dai ragazzi o dalle loro famiglie.

Si evidenzia, dunque, l'esercizio di un interessante ruolo di mediazione, che mira – fin dove è possibile – a non escludere questi alunni dalla partecipazione a quanto previsto dall'organizzazione e dal curriculum scolastico e contemporaneamente a offrire possibili soluzioni che salvaguardino la particolare sensibilità religiosa o culturale del singolo.

### *Il crocefisso*

E veniamo a uno dei temi che, nella trasposizione mediale, sono rappresentati come tra i più caldi nella quotidianità della scuola: il *crocefisso in aula*. L'esposizione del crocefisso nelle aule scolastiche – così come in altri luoghi pubblici – è stata, come sappiamo, una delle tematiche maggiormente trattate ed enfatizzate nel nostro Paese, soprattutto a opera dei mezzi di comunicazione, a partire dal "famoso" episodio di Ofena. Ma, forse inaspettatamente, la presenza o meno della croce sui muri delle aule è uno dei temi che trova meno enfasi nelle parole di dirigenti, insegnanti e mediatori, se pur direttamente sollecitati sulla questione.

Nella maggior parte delle scuole, il crocefisso nelle classi è appeso da sempre e non è stato tolto, né per iniziativa del personale scolastico né per le richieste (in realtà, mai avanzate) di qualche genitore. Di fatto, la sua presenza non ha mai creato problemi; da alcuni intervistati (dirigenti o insegnanti), inoltre, viene richiamata l'obbligatorietà d'esporglo per legge. Naturalmente, sottolineano alcuni, bisogna riflettere anche sulla possibilità che nelle classi si affianchino altri segni religiosi. Nella maggioranza delle scuole, tuttavia, secondo quanto dichiarato dagli insegnan-

ti, non vi è alcuna simbologia riferibile a confessioni diverse dalla cattolica e nessuno ha mai chiesto d' esporre qualcosa. Le uniche eccezioni sono riferibili alle classi quinte di una scuola elementare bergamasca dove, accanto alla bandiera della pace (appesa vicino alla croce), sono state collocate alcune fotografie di personaggi di rilievo, in alcuni casi collegabili a fedi diverse da quella cattolica (per esempio, Gandhi) e a una scuola secondaria di primo grado di Brescia, nella quale – secondo il dirigente – insegnanti particolarmente sensibili valorizzano la presenza multireligiosa degli alunni attraverso cartelloni con segni di diverse fedi.

Per quanto concerne il significato del crocefisso, ciò che emerge nella maggioranza delle interviste è che, in genere, non capita di parlarne e non sembra esserci l'esigenza di farlo né da parte delle insegnanti né da parte dei ragazzi. Capita invece, più frequentemente, di parlare in classe del significato di altri segni, non necessariamente religiosi ma a volte sì, quasi sempre su sollecitazione degli alunni che si dimostrano molto interessati a confrontarsi e ad approfondire vari aspetti delle tradizioni culturali e religiose altrui. È il caso delle bandiere dei Paesi islamici oppure l'approfondimento sui diversi luoghi di preghiera, come la moschea o la sinagoga.

Dunque, la questione del crocefisso – almeno nell'esperienza delle scuole coinvolte nella nostra ricerca – non costituisce occasione di conflitto o di incidenti critici e, in generale, nemmeno occasione di particolari confronti, al di là di casi isolati. Viene allora da pensare che la questione dei segni non sia in sé determinante, ma continuo piuttosto la pratiche vissute attorno a questi segni, il dialogo e il confronto interculturale che possono essere attivati attorno alla loro presenza e/o alla loro assenza.

#### *Alimentazione, abbigliamento, ornamenti*

Abbiamo poi trattato un'altra tematica “calda”, considerando quali segni individuali – qui intesi nell'accezione ampia di comportamenti, pratiche o altre caratteristiche esteriori – identificano, negli alunni delle scuole considerate, l'appartenenza a una determinata religione. La prima osservazione riguarda il fatto che tutti gli operatori scolastici intervistati iscrivono tali segni in quattro categorie: *l'alimentazione, l'abbigliamento, altre pratiche ornamentali* e – per le ricadute sulla frequenza scolastica o per il racconto che a scuola ne viene fatto – *la frequentazione di riti tradizionali*. Gli alunni che, attraverso una o più di queste categorie, vengono identificati come appartenenti a una determinata religione sono quasi esclusivamente musulmani e sikh; nella quasi totalità delle testimonianze (fa eccezione una mediatrice che lavora con gli alunni cinesi) non viene segnalato alcun segno che consenta di risalire ad altre credenze.

In generale, comunque, l'impressione complessiva che si ricava dalle interviste è di una scarsa visibilità assunta da questi aspetti, o meglio, di una loro ridotta evidenziazione come elementi di differenziazione. Ciò è motivato, soprattutto,

dall'abitudine ormai consolidata negli alunni (nonché nei docenti e genitori delle scuole considerate) a convivere con tali diversità e, in parte – secondo un'insegnante bergamasca di scuola media – anche dalla scarsa propensione e dallo scarso interesse che i ragazzi hanno a manifestare la propria religiosità.

Per quanto riguarda l'abbigliamento, il capo di vestiario che viene più volte segnalato quale elemento distintivo da un punto di vista religioso è, come prevedibile, il velo islamico. Anche a questo riguardo, tuttavia, gli intervistati descrivono una situazione molto tranquilla, nella quale l'uso del *foulard* – peraltro non frequente in tutta la fascia d'età qui considerata e pressoché assente nelle alunne della scuola primaria – non suscita reazioni negative, ma, piuttosto, atteggiamenti di curiosità da parte dei compagni; alcune insegnanti colgono l'occasione delle domande poste dagli alunni per far riflettere su similitudini che, riguardo a questa usanza, vi sono tra diversi contesti, ricordando come la tradizione di coprirsi la testa fosse tempo fa diffusa tra le donne anche in certe aree dell'Italia e come persista tuttora in qualche zona del Paese. L'uso del velo sembra essere, in ogni caso, abbastanza “flessibile”: a volte, esso viene indossato solo per qualche giorno, quasi a voler segnalare ai compagni e all'insegnante una propria peculiarità distintiva, per poi toglierlo allorquando si è raggiunto l'obiettivo e si è avuta l'occasione di raccontare delle proprie tradizioni. In altri casi, si alternano periodi nei quali viene indossato a periodi in cui non è utilizzato; altre volte ancora, la testa viene coperta in determinati contesti allargati e non in situazioni più ristrette e conosciute, come, ad esempio, la propria aula scolastica.

Più in generale, ciò che provoca nell'ambito scolastico qualche difficoltà non è il velo in sé, quanto, piuttosto, uno stile d'abbigliamento, soprattutto riferito alle femmine, che rende loro difficile la partecipazione a determinate attività scolastiche, quali l'educazione fisica e, laddove previsto, il nuoto.

In alcune situazioni, dunque, viene richiesto – soprattutto alle bambine e alle ragazze – il rispetto del modo di vestire proprio del patrimonio culturale e religioso dei Paesi di provenienza, quasi a considerare il corpo della donna come una sorta di “tempio portatile”, “luogo per eccellenza” dell'identità collettiva. Ma se queste caratteristiche si conservano spesso – se pur non sempre – linearmente visibili nelle persone adulte, esse sono assai meno mantenute nelle generazioni più giovani e in particolare nelle seconde generazioni, che sono nate in Italia e da sempre vivono in un contesto sociale che propone loro stili d'abbigliamento diversi. Ciò che avviene, allora, è quella che alcuni insegnanti definiscono una “mescolanza” tra i costumi del Paese d'origine della famiglia e quelli del territorio nel quale queste giovani vivono.

Un'altra caratteristica che orna il corpo e segnala una chiara appartenenza religiosa è rappresentata dall'uso sikh di non tagliare i capelli dei maschi e di raccogliarli, fin da piccoli, in una specie di piccolo turbante, un “cipollotto” – come viene spesso definito dagli insegnanti – di stoffa inizialmente bianca. Questa particolare accon-

ciatura desta curiosità nei compagni e, in alcuni casi, può anche essere motivo di scherno. In queste situazioni l'intervento degli insegnanti diviene fondamentale, per trasformare quello che potrebbe essere un momento critico, di disagio e isolamento, in un'occasione di comune riflessione e arricchimento conoscitivo sul significato di questa usanza e, più in generale, della tradizione religiosa sikh. Comunque, aggiunge una docente bresciana di scuola primaria, l'atteggiamento di derisione viene presto abbandonato e l'abitudine alla convivenza con bambini sikh fin dalla scuola dell'infanzia porta al superamento di errate considerazioni.

#### *Festività religiose a scuola*

Il calendario scolastico in Italia è scandito per la maggior parte da festività religiose cattoliche e la stessa vita della scuola – soprattutto nella primaria – in queste occasioni si arricchisce di eventi, tradizioni e simbologie (non sempre religiose, in realtà) a esse collegate; basti pensare al presepe, all'albero o alle recite natalizie. La presenza sempre più numerosa di alunni d'altre confessioni religiose, tuttavia, oggi pone a dirigenti e insegnanti la questione di come riproporre queste tradizioni senza urtare la sensibilità non tanto dei bambini, quanto piuttosto di quelle famiglie che possono faticare a ritrovarsi in rituali a loro estranei.

La risposta delle scuole non è univoca; se pur sembra condivisa la consapevolezza che è bene porsi il problema, c'è chi lo risolve “facendo il meno possibile”, cioè dando pochissima enfasi alle feste cattoliche e soprattutto “annacquandole” nel loro significato più religioso (in fondo, quello che la società in generale ha fatto già da tempo, soprattutto con il Natale) e chi, invece – pur nel rispetto delle diversità – ritiene più opportuno conservare queste abitudini, seppur sottolineandone sempre meno l'aspetto propriamente religioso, perché sono parte della storia e della tradizione del nostro Paese (che è anche quello che ospita le famiglie straniere); in qualche modo – sembrano suggerire tra le righe alcune insegnanti – un diritto/dovere da parte degli italiani d'offrire un'altra opportunità per conoscere la terra in cui queste famiglie sono emigrate.

E ancora, c'è chi (non sono molti, a dire il vero) si domanda, in forma retorica, se non sia ormai giunto il momento – soprattutto in quegli istituti dove la percentuale degli stranieri supera il 50% – di dare uno spazio significativo alle festività di tutte le religioni presenti in classe, magari a rotazione.

Più nello specifico, guardando alle singole feste celebrate a scuola, il Natale è sicuramente l'occasione che viene più sottolineata, soprattutto nella scuola primaria. Anche in questo caso, comunque, le scelte sono diverse; in un IC bergamasco, per esempio – come ci hanno raccontato il dirigente e una maestra – il presepe nella scuola non si fa, non per la presenza d'alunni stranieri, ma perché non è mai stato fatto. C'è invece la tradizione d'organizzare una festa a cui partecipano tutti i bambini della primaria, durante la quale vengono proposti dei canti natalizi, ma senza nominare Gesù bambino; questa scelta pare dettata da un atteggiamento di “rispet-

to preventivo”, perché in realtà, anche quando sono stati proposti cori a carattere religioso, non è emerso nessun tipo di problema. Un’insegnante della scuola secondaria dello stesso IC, invece, racconta che – fino a qualche tempo fa – nella sua classe lei stessa allestiva un piccolo presepe, ma che negli ultimi anni non l’ha più fatto, in apparenza per la “sparizione” di alcune statuine. In realtà, la docente ritiene che non ci sia più sensibilità per queste tradizioni da parte degli alunni italiani e, considerata anche la presenza degli stranieri, va da sé che non esiste più una grande motivazione a proporle.

Nell’altro IC di Bergamo la dirigente mostra un atteggiamento che mira a valorizzare soprattutto lo spirito più universale e laico del Natale. Il presepe, almeno in alcune delle scuole che compongono l’Istituto viene allestito, ma non è visto tanto come elemento che rivela una dimensione confessionale, quanto piuttosto come promemoria del significato di una festività nella quale si celebra l’“unione fraterna” e la ricerca di “dimensioni d’amore nelle relazioni con il prossimo”. Inoltre, la stessa dirigente coglie questa occasione per mandare i suoi personali auguri a tutte le famiglie, sottolineandone gli aspetti più generali e che non riguardano soltanto i cattolici.

A Brescia, nella scuola primaria dell’IC nel quale gli stranieri sono in maggioranza, la scelta è quella di valorizzare la simbologia della tradizione cattolica. Sia le dirigenti che le insegnanti insistono con un certo orgoglio soprattutto sull’allestimento del presepe, che non solo viene costruito dai ragazzi (cattolici e non) di tutta la scuola, ma portato anche all’esterno, in una sorta di mostra dei presepi cittadini organizzata dalla circoscrizione di cui l’Istituto fa parte. Inoltre, sempre a Natale, ogni anno si preparano decorazioni varie e viene proposto uno spettacolo di canti e poesie, nei quali ciascuno può trovare significati sia religiosi sia laici; tale organizzazione non è, tuttavia, una novità degli ultimi anni, ma una tradizione della scuola volta a valorizzare una prospettiva trasversale, il più universale possibile.

Nella scuola media – sempre dello stesso IC – coinvolta nella nostra ricerca, invece, il tono è più dimesso: gli insegnanti spiegano che qualche addobbo si fa, si mangia il pandoro o il panettone... ma su iniziativa personale del singolo e non come progetto collettivo e condiviso dal corpo docente; il presepio, se c’è, è allestito dal personale ausiliario del plesso scolastico e non certo dagli alunni.

Nell’altra scuola primaria bresciana la prospettiva è quella di “sfruttare” il Natale come occasione di festa e incontro delle famiglie (italiane e straniere), senza sottolinearne assolutamente il significato religioso. Si costruisce l’albero e si allestisce anche il presepe, ma sempre nella prospettiva più laica possibile, che possa coinvolgere allo stesso modo tutti gli alunni. Non è un caso che il dirigente, forse più di quelli delle altre scuole, interpreti questa “laicizzazione” delle feste religiose come una forma di rispetto, anche preventivo, nei confronti delle famiglie non cattoliche, un atteggiamento prudente per non urtarne la sensibilità.

Per quanto concerne l'altra grande ricorrenza cattolica, cioè la Pasqua (a dire il vero, la più importante dal punto di vista religioso), dalle interviste emerge che la maggior parte delle scuole non propone alcun tipo di festeggiamento e sono pochi anche i segni che compaiono; quando si organizza qualcosa, si propongono dei "lavoretti" (solo nella scuola primaria): dipingere l'uovo, disegnare la colomba, costruire un bigliettino di auguri... e cose simili, generalmente senza sottolinearne il significato religioso.

Naturalmente non esistono solo festività cattoliche o tradizioni italiane, anche se la scuola di fatto considera soltanto quelle. Nelle classi multietniche, infatti – almeno nei racconti dei bambini e dei ragazzi – “entrano” altri eventi, legati alle diverse confessioni religiose e/o alle varie tradizioni culturali.

Sicuramente il più citato tra questi è il Ramadân, il periodo di digiuno dei musulmani, e la festa che ne segna la fine, Aid al Fitr. Praticamente in tutte le interviste se ne parla, ma l'impressione che se ne ricava, in generale, è che si tratti “di una cosa che riguarda soltanto loro”. C'è, è vero, qualche insegnante che utilizza l'occasione per far parlare gli alunni musulmani di questa loro esperienza, per dar loro spazio e, soprattutto, per permettere agli altri alunni di conoscere direttamente da un compagno un evento di cui altrimenti sentirebbero solo parlare dagli adulti; tuttavia, prevale un atteggiamento di tacita accettazione, di rispetto, senza prevedere a priori degli spazi per questo scambio di conoscenza e senza valorizzare elementi che potrebbero essere condivisi nei loro significati più universali.

È dunque evidente che non sono molto diffuse intenzionalità e progettualità volte a valorizzare didatticamente le esperienze di festività religiose e tradizionali diverse da quelle cattoliche; la questione è lasciata al caso e a occasioni contingenti: se i ragazzi ne sentono l'esigenza se ne parla, altrimenti non succede, anche se esistono, sia a Brescia che a Bergamo, casi – seppur isolati – d'insegnanti che affrontano tali questioni con atteggiamenti molto diversi, con l'obiettivo di promuovere il confronto tra tradizioni e simboli diversi, alla ricerca, tuttavia, di ciò che unisce.

#### *IRC e attività alternative*

Secondo quanto dichiarato dai dirigenti, nelle scuole di Bergamo e Brescia coinvolte nella ricerca si evidenziano, per quanto riguarda il numero di coloro che si avvalgono o non si avvalgono dell'IRC, notevoli differenze. Nei due IC bergamaschi, infatti, la percentuale degli avvalentisi varia dal 70% all'85% circa, mentre a Brescia si va dal 50% dell'Istituto comprensivo a un 60% circa di una scuola media e una scuola elementare (a fronte del dato nazionale che supera il 90% in entrambi gli ordini di scuola).

Risulta piuttosto difficile individuare con certezza le ragioni della diversità tra i due contesti territoriali considerati nella nostra indagine, anche perché dalle interviste a presidi e insegnanti appare, nella maggioranza dei casi, una sorta di semplice presa



d'atto da parte loro della scelta del genitore, senz'alcuna volontà o curiosità d'indagarne i motivi.

Soprattutto negli ultimi anni, ovviamente, la quasi totalità di coloro che non frequentano l'IRC è costituita da alunni stranieri che, in genere, professano altre religioni. Non mancano, tuttavia, casi isolati di ragazzi italiani che fanno riferimento ad altre fedi (ad esempio, testimoni di Geova), oppure di famiglia atea o agnostica. Abbastanza numerosi, invece, a Brescia i casi di genitori cattolici che, ciononostante, decidono per i figli attività alternative, rivendicando il diritto/dovere di provvedere in altro modo all'educazione religiosa dei propri figli e nella consapevolezza – secondo una delle dirigenti intervistate – che per una vera maturazione di fede non serve l'insegnamento della religione a scuola, quanto piuttosto una testimonianza forte nel proprio contesto di vita.

Dal punto di vista dei contenuti, il programma nazionale dell'IRC prevede l'approfondimento di valori, con una prospettiva di storia delle religioni e di confronto tra il cattolicesimo e le altre fedi religiose. Questa impostazione si distingue da quella dal passato, che prevedeva un approccio dottrinale e catechetico; tuttavia, anche se nella maggioranza dei casi i docenti di religione adottano uno stile aperto e propongono questi nuovi contenuti, secondo alcuni insegnanti intervistati, tale cambiamento non è stato ancora accolto nel sentire comune...

Per ciò che concerne le proposte delle scuole in alternativa all'IRC, va, innanzitutto, rilevata una differenza sostanziale tra la realtà bergamasca e quella bresciana, almeno in parte legata sicuramente a quelle differenze di dati richiamate sopra.

Laddove la percentuale di non avvalentisi è limitata, di fatto l'alternativa spesso si riduce ad attività di recupero o sostegno, se non di semplice studio assistito. In particolare, agli stranieri vengono proposte ore di alfabetizzazione e di L2, per potenziarne le competenze linguistiche. Accade, inoltre, in molti casi che l'orario venga organizzato, soprattutto nella scuola secondaria, in modo tale che l'insegnamento della religione sia collocato alla prima o all'ultima ora, così che i ragazzi possano entrare più tardi o uscire prima. O ancora, può accadere che gli alunni non frequentanti l'ora di religione escano dalla loro classe per partecipare a lezioni in altre aule.

A Brescia, nell'IC dove le percentuali di chi si avvale e di chi no si equivalgono, la situazione è decisamente diversa. Esiste un progetto generale, ben strutturato, sul quale ogni anno si costruiscono interventi specifici; in particolare, nella scuola primaria negli ultimi anni si è lavorato sull'ecologia, approfondendo la questione ambientale, le energie alternative ecc.; mentre nella secondaria si sono affrontate varie tematiche dal punto di vista interculturale: gli sport, i cibi, le feste, le religioni... In nessun caso, comunque, si organizza l'orario in modo tale che i ragazzi possano entrare dopo o uscire prima: le ore di alternativa sono considerate programma scolastico a tutti gli effetti.

Questa tensione positiva verso un coordinamento delle attività didattiche che coinvolga anche gli insegnanti di religione non pare essere condiviso da gran parte dei docenti intervistati. Emerge al contrario un certo disinteresse nei confronti, non solo di quanto viene proposto durante l'IRC, ma della stessa scelta e delle relative motivazioni da parte delle famiglie d'avvalersi o meno.

Allo stesso modo, si rileva un certo disinteresse, o forse una scarsa considerazione delle attività alternative; come abbiamo visto, infatti, in molte scuole essa si "riduce" – quando è prevista – al potenziamento linguistico per gli stranieri o, più in generale, allo studio assistito, oppure a un'attività con scarsa "dignità culturale". È quanto fa notare una maestra bresciana, particolarmente critica.

#### *L'esperienza delle diversità religiose nel gruppo dei pari*

Un ulteriore passaggio è stato quello di provare a riportare il punto di vista degli alunni, se pur attraverso la voce degli adulti intervistati. Come vivono i ragazzi la presenza, nelle loro classi, di religioni diverse, con le rispettive tradizioni, abitudini, pratiche e segni esteriori?

Il primo dato che si evidenzia è che, in generale, le differenze religiose non emergono, non sono tematizzate nei rapporti tra coetanei e, soprattutto, non divengono mai occasioni di scontro o di emarginazione a scuola. Quando, raramente, i ragazzi affrontano l'argomento, il contenuto dei discorsi concerne quasi esclusivamente gli aspetti esteriori: l'abbigliamento, le abitudini alimentari, le festività... Inoltre, in molti casi si tratta di alunni che, avendo già frequentato la scuola dell'infanzia (o quella primaria), sono ormai abituati a convivere nel contesto italiano con culture e tradizioni differenti, anche religiose; per questo, pettinature, vestiti o segni particolari non suscitano spesso particolari reazioni; più frequentemente sono dati per scontati, non vengono nemmeno notati. Certo, sottolineano gli intervistati, sono fondamentali l'atteggiamento degli insegnanti e il clima educativo generale che si respira. Se ciò che colpisce o incuriosisce viene loro spiegato e contestualizzato, i ragazzi – più facilmente degli adulti, sembra suggerire un dirigente tra le righe – si adattano molto naturalmente e non percepiscono alcun tipo di difficoltà a convivere con qualunque diversità venga loro proposta, nel rispetto reciproco.

In generale, si può evidenziare che le diversità religiose non sono mai vissute come occasione di conflitto o scontro tra i ragazzi, quanto piuttosto come un'opportunità di dialogo e di scambio. Molti docenti e dirigenti, infatti, sono concordi nel sottolineare che anche attraverso la religione – in particolare le diverse festività e le tradizioni a esse legate – avviene la conoscenza reciproca tra ragazzi di etnie e provenienze differenti e l'accettazione della diversità.

Infine, ci sembra opportuno mettere in evidenza un ultimo elemento che ricorre nelle interviste e che riguarda l'impressione di alcune insegnanti che gli alunni stranieri siano, in linea di massima, più religiosi degli italiani. Ciò vale tra i cristiani – l'esempio è di due ragazze africane che frequentano con particolare entusiasmo la

chiesa e il coro *gospel* a fronte di molti italiani spesso piuttosto “tiepidi” e poco frequentanti, anche quando si dichiarano credenti – e pure nel confronto tra cattolici e musulmani, non solo sul fronte della frequenza ai luoghi di culto, ma anche su quello della conoscenza della propria fede.

#### *La scuola di fronte alla multireligiosità*

Al termine dell'illustrazione dei singoli aspetti emersi, si propone uno *sguardo più generale*, in qualche modo comprensivo di tutto quanto analizzato finora; o, meglio, uno sguardo unificante, attraverso il quale cercare di comprendere se esiste nelle scuole coinvolte nella ricerca – al di là delle più o meno individuali iniziative fin qui narrate – una progettualità condivisa intorno ai temi richiamati dalla realtà multireligiosa, con quali caratteristiche tale progettualità viene implementata e quali ulteriori obiettivi i vari contesti scolastici si pongono per il prossimo futuro.

Un elemento che appare subito evidente è una certa disomogeneità esistente tra le scuole considerate: sebbene siano tutte realtà con un elevato numero d'alunni stranieri e appartenenti a religioni diverse, le risposte – con riferimento ai temi della multireligiosità – in termini di finalità e metodologie educative, nonché di strumenti messi a disposizione degli insegnanti, sono decisamente diversificate.

Tuttavia, al di là delle diverse modalità con le quali la multireligiosità viene affrontata nei singoli contesti scolastici, la tendenza che accomuna tutti gli intervistati è considerarla come una risorsa importante e circoscriverne il carattere problematico quasi esclusivamente alle situazioni – ipotetiche perché, sottolineano i nostri interlocutori, mai concretizzatesi – in cui ci si trovi di fronte a persone che manifestano rigidità. Tali atteggiamenti di chiusura potrebbero mostrarsi nei genitori o nei ragazzi di religioni diverse da quella cattolica, rendendo così difficile il percorso di integrazione, ma – come osserva una docente di scuola primaria bergamasca – anche i docenti devono evitare di assumere posizioni rigide, che non aiutano il rapporto con le famiglie e rischiano di portare al fallimento del dialogo.

Anche la dirigente della stessa scuola pone l'attenzione sugli insegnanti: l'aspetto di problematicità che individua è riferito, infatti, non tanto agli alunni, quanto ai docenti, nel senso che essi si trovano a dover assolvere, in classi con la presenza di molte etnie, un compito delicato, vale a dire quello di educare alla conoscenza e all'accettazione delle diversità. A questo proposito interviene anche un'insegnante dello stesso Istituto, la quale svolge una considerazione particolarmente interessante, proponendo una riflessione che rappresenta a nostro avviso una sorta di risposta ai timori espressi dal dirigente. La docente, infatti, invita a non rimuovere o accantonare gli aspetti religiosi, perché essi sono parte ineludibile dell'esperienza umana; i problemi, a suo parere, nascono proprio nel momento in cui si sottacciano le differenze religiose o, ancor più, quando queste vengono contrapposte le une alle altre. L'invito è, dunque, a non ignorare questi argomenti, ma ad affrontarli con una modalità dialogica e aperta all'incontro.

Abbiamo accennato poco sopra alla comunanza di pareri tra gli intervistati a proposito del carattere d'importante risorsa che la multireligiosità nel contesto scolastico assume. In che senso, a giudizio degli intervistati, essa riveste tale carattere positivo? Ciò che viene maggiormente messo in risalto è l'opportunità, offerta dalla convivenza nello stesso ambito educativo di alunni con riferimenti religiosi diversi, di una conoscenza diretta e concreta delle alterità.

A questa considerazione se ne aggiunge un'altra, che viene segnalata da alcuni docenti in entrambi i contesti territoriali: la pratica della convivenza tra diversi rappresenta un arricchimento dal punto di vista educativo, perché insegna ad accettarsi reciprocamente, a comprendere che è possibile vivere pacificamente gli uni accanto agli altri, a concepire l'esistenza di altri punti di vista oltre al proprio, aiutando così anche la riflessione critica.

Gli aspetti sopra richiamati e riconosciuti come risorse importanti che la scuola deve saper utilizzare rappresentano, secondo i nostri intervistati, altrettanti auspicabili punti d'approdo per l'intero sistema scolastico. Soprattutto, quelli che vengono segnalati come obiettivi ai quali ispirare le strategie educative nel contesto multireligioso sono la conoscenza delle alterità, il rispetto e la valorizzazione delle diversità, il riconoscimento di valori universali. La conoscenza reciproca, intesa come canale per l'avvicinamento e per la comprensione dei punti di vista altrui, è la chiave per annullare i pregiudizi e, osserva un'insegnante bresciana, per combattere l'ignoranza nella quale proliferano visioni semplificate dell'"altro", immagini stereotipate che danno spazio ai vari fondamentalismi e impediscono l'incontro. La docente aggiunge che la situazione è matura per praticare una nuova concezione dell'integrazione, non più basata sul "semplice" intervento finalizzato ad affrontare i problemi contingenti e a trovare soluzioni concrete per la convivenza, ma mirante ad avvicinare davvero le persone e a dar spazio a un riconoscimento della diversità percepita come ricchezza. Questa concezione della diversità come elemento di arricchimento e come valore viene ripresa da parecchi intervistati, che aggiungono però la necessità di proporre anche aspetti unificanti, educando gli alunni al rispetto dei valori universali, esposti – segnalano due dirigenti bresciani – nei documenti condivisi a livello internazionale o direttamente individuabili nei principi di legalità, solidarietà, pace e libertà.

L'altro dirigente bresciano, ribadendo quanto già più volte da lui sostenuto, richiama l'importanza che la scuola pubblica abbia una visione laica, intesa come garanzia di attenzione e rispetto per i diversi approcci alle tematiche religiose e, contemporaneamente, come bussola per l'individuazione di finalità educative unificanti. Anche un dirigente bergamasco torna sul tema dei compiti del sistema scolastico pubblico, ricordando come esso non possa trasmettere il messaggio che esiste una religione "migliore" delle altre, ma debba operare ponendosi l'obiettivo di educare al rispetto dei diversi riferimenti culturali e religiosi.

Alcune insegnanti sottolineano l'importanza della scuola come ambito privilegiato per apprendere a vivere insieme, luogo di sperimentazione di una convivenza basata su regole chiare di tolleranza, conoscenza e rispetto; contemporaneamente, ritengono che questa agenzia educativa debba porsi anche l'obiettivo di "abituarne i ragazzi stranieri a quelle che sono le tradizioni del Paese in cui vivono"; perché, aggiunge una docente bergamasca, l'accoglienza dell'altro presuppone la propria consapevolezza di appartenere a un determinato contesto culturale, senza che ciò divenga affermazione di detenzione del giusto, a scapito delle caratteristiche altrui.

### **Osservazioni conclusive**

La ricerca realizzata nei contesti bresciano e bergamasco offre sicuramente interessanti materiali per la riflessione su quanto concretamente accade nell'istituzione scolastica. Emerge in modo evidente la consapevolezza, da parte di dirigenti, insegnanti e mediatori, che la multireligiosità è risorsa educativa, in quanto opportunità diretta e concreta di conoscenza di pratiche e simbologie altre. Tale opportunità, tuttavia, solo raramente si traduce in vera progettazione didattica, sia a livello d'istituto sia nell'iniziativa dei singoli docenti. Infatti, nella maggior parte dei casi, l'occasione per affrontare i temi delle diversità e del confronto religiosi è fornita dalle domande o curiosità degli alunni o da eventi occasionali, come la festa cittadina dei sikh o il digiuno islamico.

Le possibili risposte all'apparente contraddizione – rappresentata dal riconoscimento della multireligiosità come risorsa e dalla scarsa presenza, per contro, del tema nell'attività scolastica programmata – sono varie: da un lato, certamente, l'urgenza di affrontare altri aspetti legati alla realtà multietnica (*in primis*, la questione linguistica); dall'altro, la carenza d'indicazioni ministeriali specifiche e, soprattutto, l'assenza nei programmi curricolari del "fatto religioso" nelle sue diverse manifestazioni storiche e culturali; ancora, la percezione – in particolare da parte delle insegnanti – della propria insufficiente preparazione in termini di conoscenze su caratteristiche e significati delle pratiche e dei segni religiosi. Ciononostante, queste stesse insegnanti dimostrano, in più di un'occasione, la disponibilità a mettersi in gioco e a costruirsi competenze specifiche, seppur non esaustive, e un'articolata capacità di mediazione con i ragazzi, ma anche con le famiglie, in occasione di "incidenti critici" legati a determinate usanze riferibili a tradizioni religiose.

Tutto ciò non può non essere riconosciuto come un'ulteriore risorsa per la scuola multiculturale e multireligiosa. La sollecitazione, rivolta all'istituzione scolastica a tutti i livelli, è, quindi, quella di valorizzare tali risorse, evitando la dispersione delle iniziative realizzate e l'isolamento degli insegnanti che si attivano autonomamente, con l'obiettivo di migliorare e diffondere le buone pratiche attuate in specifici contesti, per trasformarle in sapere condiviso e riproducibile.

Partito da Ofena e dal dibattito sull'opportunità o meno della presenza del crocifisso nelle aule scolastiche, il percorso di riflessione e di ricerca ha condotto a un approdo diverso.

Il tema della valorizzazione della multireligiosità a scuola, infatti, non è risolvibile nel dibattito sulla conservazione, introduzione o rimozione di segni religiosi in contesti pubblici (in quanto tali, almeno in Italia, chiamati a rispondere a principi laici costituzionalmente intesi), quanto piuttosto attraverso l'adozione di prassi di conoscenza, innanzitutto, e poi di confronto dialogico – teso a valorizzare i significati comuni, pur nelle diversità – sulla presenza di pratiche e segni religiosi, presenza da sempre (almeno nella sua espressione cattolica) caratterizzante la scuola italiana e oggi arricchita di ulteriori pratiche e segni, che giocoforza entrano in classe insieme agli alunni di molteplici confessioni.

Dunque, il nodo della questione non è solo giuridico o politico, ma anche e soprattutto *culturale* ed *educativo*: il fenomeno religioso, nelle sue diverse manifestazioni, non è eludibile in quanto fa parte dell'esperienza umana; certo, quando la fede è proposta come visione unica ed esaustiva del mondo (i diversi fondamentalismi), oppure quando, come di recente, si tornano a sottolineare le distanze apparentemente incolmabili tra le diverse religioni, rischia di essere motivo di conflitto, anche violento. Proprio per identificare e denunciare tali rischi, ma anche per valorizzare l'universalità di significati e valori sottesi, la scuola diviene luogo privilegiato nel quale far conoscere i messaggi provenienti da credi diversi (religiosi, ma anche aconfessionali) e promuovere il confronto su di essi, avendo come linea guida unificante i principi fondamentali contenuti nella Costituzione italiana.

La sfida, non semplice, è quella di riuscire a far convivere la piena valorizzazione delle diversità con l'affermazione di valori comuni, per la costruzione di una cittadinanza plurale e condivisa.

Una risorsa importante può essere rappresentata dalla capacità d'individuare, al di là delle pratiche e dei segni culturalmente connotati, simboli universali, segni che – per la loro caratteristica strutturale di rimandare ad altro, ma di possedere anche un significato in sé – possono essere condivisi nella loro valenza ontologica e aprire così lo spazio per la ricerca di terreni di dialogo, per la messa in comune di significati che avvicinino persone e culture: lo spazio possibile per l'incontro interreligioso.

### **Riferimenti bibliografici**

Allievi S., Guizzardi G., Prandi C. (2001), *Un Dio al plurale. Presenze religiose in Italia*, EDB, Bologna.

Ballabio F. (1999), *Le religioni e la mondialità. Per una fede capace di ascolto e di dialogo*, EMI, Bologna.

- Bonaiuti R. (2004), "La cultura religiosa nella scuola e la costruzione di identità nella società pluralistica", in De Vita, Berti, Nasi (a cura di).
- Canta C.C. (2006), "Fare scuola in epoca di pluralismo religioso", in Colombo, Giovannini, Landri (a cura di).
- Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di) (2006), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.
- Delors J. et al. (1996), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma.
- De Vita R., Berti F., Nasi L. (a cura di) (2004), *Identità multiculturale e multireligiosa*, F. Angeli, Milano.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Grasso G. (2003), "Io, non credente, in quella croce credo", *Avvenire*, 29 ottobre.
- Jabbar A. (2005), "Mondo globale: culture, religioni e innovazione educativa", *Rassegna dell'Istituto Pedagogico di Bolzano*, n. 26, aprile.
- Laporta R. (2002), *L'irriducibile laicità. La battaglia fra Stato e Chiesa per la scuola in Italia*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Naso P. (2000), *Il mosaico della fede. Le religioni degli italiani*, Baldini&Castoldi, Milano.
- Ostellino P. (2003), "I valori da difendere, senza fanatismi", *Corriere della Sera*, 27 ottobre.
- Pajer F. (2006), "Presentazione", in Salvarani.
- Preterossi G. (2005b), "Contro le nuove teologie della politica", in Preterossi (a cura di).
- Preterossi G. (a cura di) (2005a), *Le ragioni dei laici*, Laterza, Bari.
- Rivera A. (2005), *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*, Dedalo, Bari.
- Rodotà S. (2005), "Se l'Occidente è una fortezza", *la Repubblica*, 27 agosto.
- Salvarani B. (2005a), "Per un'ora delle religioni... Verso una pedagogia attenta al pluralismo delle fedi", *Rassegna dell'Istituto pedagogico di Bolzano*, n. 26, aprile.
- Salvarani B. (2005b), "È l'ora delle religioni!", *Cem Mondialità*, ottobre.
- Salvarani B. (2006), *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*, EMI, Bologna.