**Università Pontificia Salesiana**
Facoltà di Scienze dell'Educazione
Istituto di Catechetica

# CONVEGNO IRC

# Religione e cittadinanza attiva

**ROMA- DOMUS URBIS 18-19 MARZO 2017**

# ELENCO ISCRITTI
## Religione e cittadinanza attiva

| | |
|---|---|
| ALESSANDRI Alessandra | alessandri.alessandra63@hotmail.it |
| ANOCHILIONYE Gabriel Osita | gabano2004@gmail.com |
| ATTANASIO Rosaria | r.attanasio@paoline.it |
| BARBIERI Patrizia | roverinoz@alice.it |
| BALYAHAMAWABO M. LUGERERO Jeannette | balugewalonti@ymail.com |
| BELLIENI Giorgio | gbellieni@virgilio.it |
| BORRELLO Caterina | gbellieni@virgilio.it |
| CAPERNA Fabio | fabio.33@virgilio.it |
| CARNEVALE Cristina | cristinacarnevale@tiscali.it |
| CARROZZINO Valeria | valeria.carrozzino@istruzione.it; |
| CICATELLI Sergio | sergiocitatelli@libero.it |
| COLONNA Luigina | colonna@alice.it |
| COMPAGNINO Francesca | francescacompagnino@gmail.com |
| CONTE Maria Beatrice | mbconte10@gmail.com |
| CUGINI Daniela | piazza cugini@hotmail.com |
| CURSIO Giuseppe | cursio.peppino@libero.it |
| D'APOLITO Giovanna | giodap09@libero.it |
| DAVINI Patrizia | davini.patrizia@alice.it |
| EKE IKECHUKWU Henry | ekehenryk@yahoo.com |
| ETZI Maria Pinella | mariapinella.etzi@gmail.com |
| FARINA Andrea | prof.farina@gmail.com |
| FELIX NOGUEIRA Ana Maria | mirinafelixno@hotmail.com |
| FERRARI Paola | paolaferrari@ymail.com |
| FISICARO Rosalba Aurora | aurorafisicaro@libero.it |
| FRIGERI Rossana | rossana.frigeri@libero.it |
| GIANNI Renata | renatagianni@libero.it |
| GORI Romano | gori.romano@tiscali.it |
| LABILA PLACIDE Thadei | labtamaplas@yahoo.com; |
| LICITRA Giancarlo | lucadibarlici@libero.it |
| LORECCHIO Maria Cristina Elisabetta | crysma64@gmail.com |

| | |
|---|---|
| MANTELLI Carla | mantellicarla59@gmail.com |
| MARCUCCI Enza | enza.marcucci@gmail.com |
| MATSULEVICM Nadzeya | s.serafina86@gmail.com |
| MAZZAGLIA Maria | mariamazzaglia@live.it |
| MORAL de la PARTE José Luis | moral@unisal.it |
| MORANTE Giuseppe | morantegppe@gmail.com |
| MUSUALA MBEBUE Yolande | yolandemusuala@gmail.com |
| NALUBEGA Maria | smarinha@gmail.com |
| NANNI Carlo | nanni@unisal.it |
| OKAFOR Celestine | ariwakafor@yahoo.com |
| ORLANDO Vito | orlando@unisal.it |
| PAGLIONI Ivo | ivengi@libero.it |
| PAJER Flavio | f.pajer@lasalle.org |
| PASSALACQUA Laura | laurapassalacqua@yahoo.it |
| PASTORE Corrado | pastore@unisal.it |
| RIGHI Tiziana | tizianarighi@alice.it |
| SANGRIGOLI Carmela | melisan@hotmail.it |
| SPRINGHETTI Paola | p.springhetti@gmail.com |
| UCCELLANI Luca | lucapaola.94@vodafone.it |
| USAI Giampaolo | pescatore66@libero.it |
| TYTULIAK Sviatoslav | sviatoslavtytuliak@gmail.com |
| VALISENA Margherita | marghevalisena@yahoo.it |
| VERONESE Stefano | stefano.veronese@me.com |
| WIERZBICKI Miroslaw | wierzbicki@unisal.it |

**SEGRETARIA**

| | |
|---|---|
| POMPONI Marcella | pomponi.marcella@gmail.com |

## DIREZIONE DEL CONVEGNO

PASTORE Corrado, pastore@unisal.it;

WIERZBICKI Mirosław

USAI Giampaolo

**RELATORI**

MORAL José Luis

NANNI Carlo

CICATELLI Sergio

PAJER Flavio

CARNEVALE Cristina
CURSIO Peppino
USAI Giampaolo

**PANEL**
**MODERATORE:** WIERZBICKI Miroslaw
FARINA Andrea
ORLANDO Vito
SPRINGHETTI Paola

## PROGRAMMA DEL CONVEGNO «IRC»

# Religione e cittadinanza attiva

### ▶ IDENTITÀ–OBIETTIVO DEL CONVEGNO

Il Convegno IRC 2017 si muove nella linea della Progettazione 2014-2017: *Educazione, apprendimento e insegnamento della religione* e costituisce uno dei tre momenti della terza tappa, dedicata a *Religione e Cittadinanza,* successivo all'analisi della situazione dell'IRC affrontata nel 2014-2015 e al rapporto educazione-apprendimento nel 2015-2016.

Una sfida attuale per l'IRC sta nel contribuire ad esprimere e valorizzare l'umano positivo attorno alla questione della *cittadinanza*. È questa non solo un'urgenza dettata dall'attualità, ma un valore che catalizza l'attenzione della società civile e chiama in causa le Religioni. È come un perno sul quale centrare una nuova prospettiva educativa, che coinvolge anche l'appartenenza religiosa delle persone, l'approccio alla cultura e l'esperienza scolastica.

Come obiettivo si propone di determinare il significato della religione nella costruzione del cittadino (cosmopolita, attivo e responsabile), cercando anche di contestualizzare i processi implicati – da un lato – nel rapporto «persona–comunità–società civile» e – dall'altro – nella relazione tra «politica– etica–religione».

## ▸ PROGRAMMA

**Sabato 5 [marzo 2016]**

08.30 *Accoglienza*

09.00 *Apertura del corso*
*Preghiera e saluto delle Autorità*
*Presentazione del Programma e Metodologia di lavoro*

09.30 **R1**: «*Rapporto tra IRC e cittadinanza attiva*» (JOSÉ LUIS MORAL)

10.15 *Dialogo in assemblea*

10.30 *Intervallo*

11.00 **R2:** «*Cittadinanza attiva. Dimensione politica*» (CARLO NANNI)

11.45 **R3**: «Cittadinanza e insegnamento della religione: la situazione europea» (FLAVIO PAJER)

12.30 *Dialogo in assemblea*

13.00 Pranzo

15.00 **Panel**. «*IRC e cittadinanza attiva: aspetti sociali, politico-giuridici e interculturali*». - Moderatore: MIROSLAW WIERZBICKI

Intervengono: P. SPRINGHETTI - A. FARINA - V. ORLANDO

16.30 *Intervallo*

16.45 Laboratori: «Religione e cittadinanza: il contributo dell'IRC a scuola»

Gruppi di lavoro: Coordinatrici: M.P. ETZI - R. GIANNI

19.00 *Conclusione dei lavori*

19.10 Eucaristia.

## DOMENICA, 19 MARZO 2017

09.00 *Introduzione dei lavori*

09.30 **R4**: «*Relazione IRC e cittadinanza attiva alla luce delle Indicazioni Nazionali*» (C. CARNEVALE - G. USAI - P. CURSIO)

10.15 *Dialogo in assemblea*

10.45 *Intervallo*

11.00 *Una disciplina alla prova*. Presentazione dei risultati della IV Indagine Nazionale sull'IRC (S. Cicatelli)

11.45 *Dialogo*

12.00 *Conclusione: Verso il corso estivo:*

«*Cittadinanza, valori e IRC: progetto e itinerari educativi*».

12.30 Ritiro Questionari di rilevazione dei bisogni formativi

Consegna degli Attestati

13.00 Conclusione dei lavori

Pranzo

# R1: José Luis Moral –

# Rapporto tra «IRC» e cittadinanza attiva
## Vita, conoscenza e comprensione nelle società democratiche

La nostra carta d'identità contiene questi dati primari: «Africano, nato 2,5 milioni di anni fa, cugino di scimpanzé e scimmie». Davanti e dietro ci sono tante altre cose ugualmente fondamentali per capirci. Il più *grande racconto* chi si possa concepire comincia più di tredici miliardi di anni fa; solo all'interno del medesimo, così come lo si può *rappresentare* attualmente – indicando ciò che è ipotetico, ciò che è ignoto, ciò che è misterioso – troveremo la *lucidità* sufficiente per continuare a camminare. Ebbene, la vita è apparsa sul nostro pianeta poco meno di 4 miliardi di anni fa e gli ominidi, come dicevo, comparvero 2,5 milioni di anni fa. Infine, tra 200.000 e 150.000 anni fa, venne al mondo *Homo sapiens* (nonché *demens*).

Ancora ci resistiamo a parlare di noi stessi come ciò che siamo, come animali, preferendo parlare – tante volte e per così dire – di «angeli caduti». Per riferirci al mondo *miracoloso* della vita non c'è bisogno di cadere né nell'animalismo né nella superstizione; esso è compatibile con le leggi della natura e con le creazioni della cultura.

Appena 200 anni fa, per indicare un periodo particolarmente significativo come l'Illuminismo, si avviò uno degli ultimi cambiamenti più scottanti nella storia umana: cambiamento innescato dall'idea di autonomia, forse la base della trasformazione di tutti i processi moderni; a questa si associa la storicità, che imprime l'impronta più singolare nella coscienza contemporanea; quindi, una nuova idea di libertà, così come la secolarizzazione e la laicizzazione, la scienza e la tecnica e, infine, la democrazia ci serve per completare questo sintetico elenco degli elementi con cui possiamo definire gli «effetti del passato» (così recente se consideriamo il «grande racconto»!) più determinanti per interpretare la situazione socio-culturale odierna.

## 1. Scuola, «IRC» e «cambio di paradigma»

E siamo ancora sotto questi effetti, anzi viviamo una mutazione culturale senza precedenti; un vero e proprio cambio epocale o «cambio di paradigma», cioè, un modello esplicativo generale radicalmente nuovo, all'interno del quale entrano in crisi tutte le convinzioni tradizionali sull'oggettività della nostra conoscenza. Più che vedere le cose come sono, tutti interpretiamo: sono le nostre teorie – direbbe K. Popper – a decidere che cosa possiamo osservare; l'oggettività della conoscenza non è data dall'oggetto, ma dal soggetto e, soprattutto, dalle strutture dell'intersoggettività generata dal linguaggio. In definitiva, bisogna riconoscere il carattere interpretativo di ogni conoscenza e scienza, così come lo stretto rapporto che esiste tra «conoscenza-scienza-società», con i relativi interessi ideologici, economici, politici, ecc. che comporta. Infine, sia la svolta antropologica che quella linguistica liberano il soggetto dall'oggettivismo e da ogni forma di dogmatismo; tuttavia, allo stesso tempo, ci lasciano alle

intemperie e privi di tante certezze che finora costituivano la base del nostro «mondo della vita».[1]

### *1.1. Scuola, «IRC» e conoscenza della conoscenza*

Siamo, serva l'espressione, «condannati all'interpretazione» e abbiamo bisogno di metodi affinché le nostre percezioni, idee, visioni del mondo siano il più possibili affidabili. Purtroppo ovunque si insegnano conoscenze, ma quasi mai si insegna «cosa è la conoscenza»; la scuola in concreto non si occupa più di tanto di introdurre nella «conoscenza della conoscenza», argomento intimamente legato alla questione della verità e a quella dell'errore. Le nostre certezze e credenze possono ingannarci con relativa facilità; nel riguardo di tutto ciò, ha ragione E. Morin nel sottolineare due conclusioni: 1/ «La nostra educazione soffre di una carenza enorme per quanto concerne il bisogno primario del vivere: ingannarsi e cadere nell'illusione il meno possibile, riconoscere fonti e cause dei nostri errori e delle nostre illusioni»; 2/ «Professori e scienziati mancano della cultura epistemologica necessaria per concepire il cambio di paradigma in atto».[2]

Da queste due evidenziazioni si deduce una primaria ed essenziale duplice necessità: 1/ Nella scuola dobbiamo insegnare a conoscere la conoscenza, che è sempre traduzione e ricostruzione;[3] 2/ I problemi centrali da affrontare non sono tanto gli errori di fatto (*ignoranza*) o di pensiero (*dogmatismo*), quanto l'errore di un pensiero parziale e riduttore che non si preoccupa di «conoscere cosa è conoscere» e perciò non tiene conto dei processi cerebrali, mentali e culturali delle conoscenze umane.[4]

---

[1] Uso i termini «paradigma e modello» o anche «matrice disciplinare» seguendo il pensiero di Th.S. Kuhn, cioè in riferimento allo schema fondamentale di concettualizzazione e sintesi relazionale della conoscenza e della scienza. Ci sono periodi di «scienza normale», dove il paradigma vigente segue un processo di crescita lineare, e periodi di «rivoluzione scientifica», risultato di un «salto qualitativo» che porta all'insorgenza di un nuovo paradigma. Esiste in ogni momento storico di «transizione di paradigmi» un tempo in cui le idee nuove si mescolano con quelle antiche; dove cioè affermazioni inedite e più recenti tendono, in partica, a sfumarsi e confonder con quelli precedenti (cf. Th.S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago 1962, 10-91; ID., *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Tecnos, Madrid 1978 (davanti alle critiche al concetto di «paradigma», in questa seconda opera postula l'alternativa attraverso il concetto di «matrice disciplinare»).

[2] Cf. E. MORIN, *Il metodo: 1. La natura della natura*, R. Cortina, Milano 2001; ID., *Il metodo: 3. La conoscenza della conoscenza*, R. Cortina, Milano 2007; ID., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2015.

[3] K. Popper ha mostrato con chiarezza che le teorie scientifiche non forniscono alcuna verità assoluta e definitiva, ma progrediscono superando gli errori; forniscono cioè non una ricetta, ma mezzi per svegliare e stimolare le menti alla lotta contro errori, illusioni e parzialità. La conoscenza è frutto della creatività interpretativa della ragione umana, ma le sue interpretazioni – nonostante siano incamminate a conoscere la realtà oggettiva – non possono esprimerla esaustivamente e perfettamente, perciò sempre devono essere corrette e rivedute criticamente (cf. K. POPPER, *Logica della scoperta scientifica: il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Tonino 1934; sicuramente questo libro costituisce uno spartiacque fondamentale nell'epistemologia contemporanea).

[4] Forse, prima di proseguire, si dovrebbero considerare alcuni degli accordi epistemologici fondamentali che esprimono altrettante linee consistenti di consenso. Ecco un iniziale elenco degli accodi odierni: 1/ La conoscenza ha la sua *radice* nella realtà *biologica* (processi biologici, neurologici e psicologici, ecc.). In questo senso, la ragione non può rimandare immediatamente a una «coscienza in generale» (o *coscienza pura)*; 2/ Insieme ai dati provenienti dall'osservazione della realtà esterna, l'esperienza introspettiva e riflessiva apporta «un altro», essenziale alla storia dell'epistemologia: la *coscienza* (il riconoscimento però non implica una considerazione separata dall'organismo); 3/ La coscienza comunque è sempre una *coscienza dialogica*, ovvero, strutturalmente comunitaria, e la sua attività è *mediata linguisticamente*; 4/ La conoscenza, quale ricerca di informazione e di senso, può essere intesa in genere come una *presa di coscienza* di quello che chiamiamo *realtà;* poiché umana, lascia sempre un lato *sconosciuto* (questa lettura umana si fa mediante programmi *innati* o acquisiti e si ispira a sistemi di interpretazione, in buona misura, già stabiliti); 5/ In ultima istanza, la conoscenza (articolata con strutture coerenti che organizzano i dati conosciuti attraverso sistemi linguistici e culturali) *dipende* dal *confronto delle interpretazioni con l'esperienza* e dai *processi e accordi intersoggettivi* con cui si organizzano e rivedono i sistemi interpretativi; 6/ Infine, ogni conoscenza è un'interpretazione e non esiste fondamento infallibile per nes-

È così che scopriamo che l'incertezza e il dubbio sono dentro il cuore della conoscenza e della scienza umane e, dunque, entrare nella «conoscenza della conoscenza» comporta anche l'insegnamento delle incertezze.[5] Solo l'incertezza è in grado di spezzare le nostre certezze artificiali; inoltre, la necessità del dubbio è cresciuta nel nostro momento storico dove false informazioni, dicerie e pettegolezzi vengono propagati con una velocità e ampiezza inaudite tramite Internet. Più che mai bisogna ricorrere alla riflessione che non fugge dall'incertezza e ci permette dubitare e diffidare di ogni razionalizzazione; riflessione che si oppone alla tendenza pigra della nostra mente che aderisce facilmente alla convinzione e tende a trasformare la teoria in dottrina o persino in dogma.

La religione deve essere collocata in questo contesto (userò sempre una «distinzione di ragione» che mi permette separare la religione dalla fede): sicuramente si tratta di un «fenomeno umano»; benché non soltanto sia questo, in quanto tale fenomeno, la religione nasce dagli aneliti, dalle ricerche, dalle angosce e dalle speranze del cuore umano, e in questa linea propone un «progetto di esistenza» che suggerisca e promuova una condotto capace di liberare e coltivare sentimenti interni ed esterni intrecciati alla scoperta del senso della vita. Lo stesso che, in un modo o nell'altro, fanno anche persone e gruppi non collegati con la religione, in quanto tutti dobbiamo affrontare la stessa realtà.

Non di rado, infine, dimentichiamo nell'educazione che ogni conoscenza è una traduzione, a cominciare da quella dei sensi, e che ogni traduzione rischia l'errore e l'illusione. Si deve promuovere una conoscenza, dunque, capace di cogliere i problemi globali e fondamentali; perciò una conoscenza interdisciplinare e transdisciplinare in grado di decifrare il «sistema vita», la sua complessità e causalità circolare. In questa prospettiva, il nocciolo iniziale dell'insegnamento e dell'educazione dovrebbe esprimersi in una specie di «programma interrogativo»: interrogare l'uomo, scoprire la sua triplice natura – biologica, psicologica e sociale – attraverso, in particolare, dalla classica interrogazione antropologica: «Chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo?».[6]

### *1.2. Religione e comprensione per imparare a vivere*

La religione, quindi, è una risposta specifica, ma non in riferimento a una realtà particolare che apparterrebbe sola al credente: la sua specificità si radica nel fatto di interpretare in una maniera particolare la realtà comune a tutti. Perciò, la risposta religiosa dovrebbe essere in un certo senso valida tanto per il credente come per il non credente. E la medesima cosa si potrebbe dire riguardo alla risposta a-religiosa.

Riprendendo la tematica del punto precedente, sia in riferimento alla religione che alla scuola, si possono fare le due osservazioni fondamentali che seguono.

*Da un lato*, l'errore e l'illusione dipendono dalla natura stessa della nostra conoscenza. Vivere è affrontare continuamente questo doppio rischio e, soprattutto, affrontare l'incertezza.

---

suna in speciale. Andando oltre tali considerazioni, è possibile un'ulteriore concretizzazione del consenso epistemologico rilevata in questi tre tratti: a/ La dimensione evolutiva e storica del sapere umano; b/ La *flessibilizzazione* e allargamento della razionalità fino a frantumare l'esclusività scientifica identificata con la ragione strumentale e con la conoscenza empirica; c/ L'interdisciplinarità e complementarietà degli approcci conoscitivi, in quanto radicati nella vita e nella cultura.

[5] Di fronte alle certezze della «scienza classica» (che, in molti casi, ancora guidano il nostro modo ordinario di conoscere il mondo), fondata su una specie di determinismo che eliminava totalmente il caso e su approcci per induzione e deduzione, sia la meccanica quantistica, che i lavori di Hubble, la critica popperiana dell'induzione o i limiti della deduzione messi in evidenza dal teorema di Gödel, ci obbligano a rompere con la dipendenza o, in parole di D. Favre, con l'«*addiction* dalle certezze», tra l'altro, perché la qualità probatoria della razionalità non è più assoluta.

[6] Cf. E. MORIN, *Il metodo: 2. La vita della vita*, R. Cortina, Milano 2004; ID., *Il metodo: 5. L'identità umana*, R. Cortina, Milano 2002.

*Dall'altro*, educare equivale a «insegnare–imparare–apprendere a *vivere*», anzi, per usare una formulazione più appropriata, a «insegnare–imparare–apprendere a *convivere*». Gli oggetti coesistono, le persone convivono. Ciascun progetto di vita umana è, allo stesso tempo, privato e integrato inevitabilmente in un disegno condiviso.

*Ergo*, che direbbero gli scolastici, si tratta di imparare a vivere, di insegnare ad affrontare le incertezze e i rischi. Vivere ci mette continuamente a confronto con l'altro; vivere è avere costantemente bisogno di comprendere e di essere compresi: «comprendere è il nostro modo originario di essere», sentenziò a ragione M. Heidegger. In altre parole, esistere significa vivere interpretando e comprendendo umanamente, ossia, sotto la nostra particolare forma d'essere che determina ineluttabilmente la maniera di capire e di sapere. La conseguenza più immediata salta all'occhio: poiché *consistiamo nel comprendere*, mai l'interpretazione a cui arriva la nostra conoscenza può identificarsi pienamente con «quello» che vogliamo conoscere. Non è superfluo chiarire che (soprattutto) qui si situa il famoso «circolo ermeneutico»: non esiste un punto di partenza assoluto per la conoscenza e ciò che è «il» conosciuto non è indipendente da chi conosce; comprendere comincia e finisce sempre con il «comprender-si». Perciò la chiave della conoscenza non risiede nel cercare di uscire dal *circolo*, ma nell'entrare in modo giusto, ovvero, nell'assumere responsabilmente e coerentemente che la conoscenza è *limitata* dalla stessa struttura comprensiva dell'essere umano: una «storicità comprensiva» che è legata, da una parte, alla configurazione radicalmente storica dell'«umano», la persona cioè dice relazione con lo spazio e con il tempo; dall'altra, alla sua condizione interpretativa, ossia, a quella nostra maniera di «stare nel mondo» che unisce affatto interprete e interpretazione, spiegare e comprendere qualcosa… spiegando e comprendendo noi stessi.

«Il problema – come direbbe H. von Foerster – è comprendere che cos'è comprendere». Detto sinteticamente e scusandomi per le generalizzazioni, esistono due comprensioni: la comprensione intellettuale e quella umana. La prima (*intellettuale*), alla fin fine, riguarda la comprensione del senso della parola dell'altro, delle sue idee, della sua visione del mondo; si tratta, quindi, da una comprensione sempre minacciata (dai «rumori», dalla polisemia delle parole, dal contesto, dall'ignoranza, dalla struttura mentale, ecc.). La seconda, quella umana, comporta una parte soggettiva irreducibile ed è poi, allo stesso tempo, mezzo e fine della comunicazione (qui bisogna considerare la differenza fra spiegare e comprendere: se spiegare, a volte, può bastare alla comprensione intellettuale o oggettiva; essa è sempre insufficiente per la comprensione umana).[7]

La comprensione umana, in definitiva, è sempre intersoggettiva e richiede apertura verso l'altro, empatia, simpatia, compassione..., cioè, il riconoscimento della qualità umana dell'altro. «Insegnare–imparare–apprendere a *convivere*», in certo modo, ha una fondamentale traduzione nell'educare alla comprensione; inoltre, introdurre la comprensione nelle nostre menti si può anche tradurre come «civilizzarle in profondità»; infine, tutto ciò esige basicamente un'educazione etica (e religiosa), antropologica ed epistemologica.

## 2. Cittadinanza: nuovo perno educativo nelle società democratiche

Le persone più che «in-segnare», cioè, mettere in *segni* fissi quello che sanno, «si educano» *(e-ducono)*, ossia, nascono, crescono, vivono, ricreando loro stesse i *simboli* della vita. All'*insegnamento* corrisponde l'istruzione: decifrare, catalogare e rinnovare i segni del conosciuto. All'*educazione*, invece, corrisponde l'«iniziazione»: quell'avvicinarsi tremante ai simboli per scoprire le relazioni che hanno in serbo per noi. L'insegnamento porta ad imparare un linguaggio; l'educazione conduce ognuno a parlare di per sé stesso. Ecco il perché

[7] E. MORIN, *Il metodo: 3. La conoscenza della conoscenza*, o.c.; ID. *Il metodo: 5. L'identità umana*, o.c.; ID., *Il metodo: 6. L'etica*, R. Cortina, Milano 2005.

dell'importanza del linguaggio simbolico, l'incombenza di *adoperare* – e ricuperare – i simboli; così come il perché del pericolo di oscurare le sorgenti simboliche.[8]

### *2.1. Crescere nelle relazioni quotidiane e affrontare le sfide della vita collettiva*

*Educar–ci* è vivere, esistere, uscire da sé *(educere),* è conoscere e amare quelle relazioni con la natura, con gli altri e magari con l'«Altro» nelle quali cresciamo: un processo sociale e personale di intelligenza *(coscientizzazione* o coscienza critica) e di decisione *(morale,* perché include opzioni e azioni impegnative). Ci educhiamo insieme quando affrontiamo le sfide della vita collettiva. Si tratta, dunque, di un processo inserito nella vita, un processo caratterizzato dalla presa di coscienza delle *relazioni* che ci sostengono e ci permettono di riconoscere la vita.[9]

L'esperienza religiosa e, in genere, tutti i processi educativi – nell'aiutare a crescere – non possono avere altro programma che quello di accostarsi alla vita delle persone, all'attualità del mondo, alle loro gioie, tristezze e speranze.[10] Purtroppo "esiste ancora il rischio di prendere l'educazione come un qualcosa di transitivo, che si dà e si riceve, invece di un fatto permanente – e *intransitivo* – come crescere, maturare, fruttificare, vivere…".[11] Realtà presente e vita contrassegnano non solo i processi educativi, ma anche la stessa esperienza religiosa. A ragione affermava don Milani: "Quando ci affanniamo per trovare appositamente l'occasione di mettere la fede [religiosa] nella conversazione, si dimostra che ne abbiamo poca, che crediamo che la fede è un qualcosa di artificiale che si aggiunge alla vita e non, al contrario, un modo di vivere e di pensare. Tuttavia, quando quest'occasione non si cerca… si presenterà per se stessa; ancor più: sarà sempre presente e con la forma meno pensata e meno cosciente. Lungo l'anno, i giovani ci vedranno agire, reagire, pensare, rispondere in mille occasioni diverse, sempre fedeli a noi stessi, sempre e senza troppa fatica, fedeli al nostro modo di vedere la vita".[12]

In definitiva, l'educazione è un cammino di crescita nelle relazioni quotidiane. Si tratta di relazionarsi sempre meglio, con più realtà, con maggiore profondità e coscienza. Tuttavia, in buona misura, più che stabilire nuove relazioni occorre avvertire o renderci conto – nel senso del «portare alla luce» della maieutica socratica – delle tante che ci precedono e nelle quali già eravamo immersi prima, benché senza saperlo, senza essere coscienti. Siamo *figli* del sole e della terra, dell'acqua e del paesaggio che ci albergano sin dalla nascita. La *madre natura* è fuori e dentro noi: esserne consapevoli, per esempio, e vivere questo rapporto – oggi così in

---

[8] Il rischio maggiore dell'*educar-ci,* allora, consiste nel dare per scontata la realtà, per poi semplicemente utilizzarla o situarci in essa. È quanto accade quando vogliamo «in-segnarla», quando la costringiamo in segni che la sostituiscono senza permetterci di guardarla direttamente, rispettarla con cura per vedere se germogliano quei simboli in grado di far crescere la vita. In questa prospettiva, capire il significato dell'esperienza religiosa diventa possibile solo se c'è una costante attenzione al mondo attuale e alle reti di senso elaborate da tanti elementi che si intrecciano e influenzano a vicenda. Non possiamo «essere religiosi» al di fuori del mondo, per cui sia la religione che l'educazione devono sforzarsi anzitutto di *recuperare* le zone sensibili, le zone umane dove crescono i simboli più significativi per ripensare le relazioni della vita di ogni persona.

[9] Si può dire, in certo modo, che se l'insegnamento o l'istruzione riguardano in genere un qualcosa *(cose)* che si trasferisce da uno che sa ad un altro che ignora, da uno che ha ad un altro che ne è privo, l'educazione – e la religione – non solo non riguarda «cose», ma si confonde con la vita stessa. Dobbiamo respingere, quindi, l'idea che educare e arricchire l'esperienza religiosa siano sinonimi di modellare e inculcare i nostri ideali, per meravigliosi che siano. Pur affermando la complementarietà fra insegnamento ed educazione, tuttavia bisogna denunciare la dannosa confusione di comprendere l'educazione nella stessa prospettiva dell'istruzione.

[10] In questa direzione deve situarsi la *mutua implicazione* di educazione e religione: maturare e crescere come persone, ossia, in un profondo e umano rapporto con la natura, con gli altri e con l'«Altro», che contiene la possibilità stessa dell'esperienza religiosa. Così le scienze dell'educazione e la saggezza della religione si fecondano vicendevolmente in un rapporto dialogico permanente (cf. G. GROPPO, *Teologia dell'educazione,* LAS, Roma 1991, 303-335; il testo si riferisce, più esplicitamente, alla relazione tra educazione e fede).

[11] J.L. CORZO, *Educar es otra cosa,* Popular, Madrid 2007, 42.

[12] L. MILANI, *Esperienze pastorali,* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958, 171.

pericolo –, in modo cosciente e responsabile, ci fa maturare e ci fa crescere tutti come persone. Altresì la fede religiosa costituisce una relazione previa che si attiva dopo la conoscenza della realtà e di questa si nutre. In conclusione: "esistere è un concetto dinamico che racchiude un dialogo eterno dell'uomo con l'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo con il suo creatore".[13]

Il paradigma educativo fin qui descritto si ricapitola in queste parole: «ci educhiamo insieme nell'affrontare le sfide della vita collettiva».[14] E ci educhiamo sempre «hic et nunc», qui e ora: le provocazioni che ci sfidano sono perciò concrete, anche se arrivano dall'esterno e dal mondo intero. Non è superfluo ricordarci che affrontare non equivale a risolvere: tra ogni sfida e la sua soluzione esistono molte altre cose. La più importante corrisponde alla presa di coscienza *(coscientizzazione)*.[15]

Nella ricerca del senso, inoltre, alla coscientizzazione deve essere per tanti versi accostata la verbalizzazione. Non prendiamo coscienza delle relazioni, specialmente di quelle occulte e inconsce, fino a quando non vengono nominate o convertite in linguaggio. Per questo è tanto importante poter parlare: prendere la parola costituisce una delle più serie proposte educative, proprio perché nel prendere la parola si concentrano molti aspetti della crescita delle persone nelle loro relazioni, nel rapporto con la natura e con i simboli che trovano nella realtà. Anche parlare raffigura un intransitivo esclusivamente umano e straordinariamente divino.

Non è possibile conoscere niente di quanto «è» senza il linguaggio: le parole danno forma e contenuto a tutto. Il cardine della crescita umana consiste nel nominare la realtà, «disporla in segni», in-segnarla oppure tacitarla. Enunciare si avvicina a creare e a modellare, mentre tacere o ridurre al silenzio condanna alla non-esistenza. Nel gioco delle parole, dei silenzi e dei balbettii di fronte a tutto ciò che ci sta davanti si costruiscono i mondi degli esseri umani. Di più, la conoscenza e il linguaggio prendono i colori dell'orientamento vitale – personale e collettivo – degli uomini e, perciò, si tingono sempre di etica. Le parole, quindi, contengono le relazioni con ciò che nominiamo, sia per portarle alla luce che per occultarle.[16]

### *2.2. Nuovo perno educativo*

«L'educazione dovrebbe comprendere un insegnamento primario e universale che verta sulla condizione umana». E così che l'insegnamento porterà a ciò che E. Morin definisce come «antropo-etica» o etica del genere umano attraverso l'«anello a tre termini» che costituisce l'umano: specie, individuo e società. In questo senso, l'«etica individuo-società» richiede la democrazia; mentre l'«etica individuo-specie» invoca la cittadinanza.[17]

In fin dei conti, è con l'educazione che l'essere umano può arrivare ad essere tale. In questo senso, sono stati proposti lungo la storia tre ambiti di «abilità» *(competenze)* che ci permettono di «diventare ciò che siamo»: capacità tecniche, abilità sociali proprie di esseri

---

13 P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad,* Siglo XXI, Madrid 1967, 53.

14 Ibid., p. 80.

15 Andando oltre lo stereotipo (sia nel considerare la cultura che l'esperienza religiosa), se dovessimo riconoscere che, nella ricerca di soluzioni ai problemi, l'Occidente pretende di cambiare il mondo e l'Oriente si sforza per comprendere il suo senso, questa seconda prospettiva sarebbe quella propria dell'educazione e della religione.

16 Purtroppo adesso, in questo gioco predomina la tendenza a sostituire la realtà con le immagini di lei che meglio corrispondono agli interessi e ai desideri di gruppi e singoli. Forse risiede qui la frode più orrenda della nostra storia contemporanea. J. Baudrillard ritiene addirittura che abbiamo ormai compiuto il «crimine perfetto»: l'uccisione della realtà e la sua sostituzione con una quantità incommensurabile di immagini che cambiano a ritmo frenetico. "Viviamo un mondo, attesta, dove la più alta funzione del segno è quella di far scomparire la realtà e, nel contempo, mascherare la sua scomparsa" (J. BAUDRILLARD, *El crimen perfecto,* Anagrama, Barcelona 1996, 17).

17 Cf. E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* R. Cortina 2001; ID., *La via. Per l'avvenire dell'umanità,* R. Cortina 2012.

prudenti e saggezza morale, in base alla quale le persone si riconoscono fra di loro come soggetti assolutamente preziosi, dotati di dignità – e non di prezzo – e disposti a rispettarsi all'interno di una convivenza non soltanto pacifica ma, soprattutto, giusta.

«Noi umani nasciamo tali, senza però esserlo del tutto fino a *dopo*»[18] e, nello sviluppo di questa verità antropologica, dobbiamo scegliere quei valori in grado di favorire questo processo. La questione sulla trasmissione dei valori ha finito per concentrarsi quasi esclusivamente sulle *procedure* per determinare se qualcosa è giusta oppure no, poiché nella giustizia si trova la chiave della vita sociale; tuttavia non si tratta soltanto di sapere come scegliere, ma di vivere insieme i rispettivi processi di costruzione, confermando sempre la dignità umana universale. Inoltre, tutti coloro che si occupano di educazione pretendono di mostrarla come «educazione in valori», anche se magari colonizzano, cercano di domare o addirittura ricattano le nuove generazioni. Senza entrare in disquisizioni, alla fin fine, quello che ci troviamo davanti non è soltanto il valore («in sé»), ma l'intero essere umano che in esso è implicato in maniera speciale: è lui che *costituisce* il valore, benché non scompaia la *realtà* dello stesso. Pur potendo quindi parlare dei valori in quanto tali, non possiamo farlo a prescindere dalla valutazione delle donne e degli uomini. È nelle persone, infatti, che il centro assiologico risiede. Nel campo educativo poi è decisiva la duplice questione di *come* condurre – attraverso che pedagogia, quali processi, ecc. – a «valorizzare ed acquisire valori», e *quali* sono i valori specifici a cui è importante «educare-ci».[19]

La trasmissione dei valori, tema che concentra sinteticamente entrambi gli argomenti, è stata in seguito risolta a partire da diverse angolazioni. Fino a poco fa, si ricorreva al sistema della «chiarificazioni dei valori» (Simon, Kirschenbaum),[20] il cui obiettivo era rendere la persona cosciente dei valori acquisiti e del processo attraverso il quale li aveva appresi in famiglia, con gli amici, nella scuola, ecc. L'approccio educativo più popolare si muove attorno al cosiddetto «modello di sviluppo morale» (Kohlberg, Hersch),[21] finalizzato a stabilire una guida evolutiva, razionale e cognitiva del giudizio morale che sia conforme al livello di sviluppo della persona. Sottolineando più la dimensione emozionale e affettiva, che quella cognitiva del prototipo precedente, E.H. Erikson costruì un altro sistema di sviluppo attraverso la descrizione dei diversi stadi evolutivi della vita umana, dal suo inizio fino all'anzianità. B.P. Hall auspica l'integrazione delle dimensioni cognitiva e affettiva, riportando i valori ai due *universi* in cui ogni persona è inserita: l'*esterno* rappresentato dalla famiglia, dagli amici, dalle istituzioni, ecc.; e l'*interno* della propria immaginazione, delle fantasie e dell'inconscio.[22]

Tutti questi percorsi portarono all'affermazione di una mentalità «procedurale» che finì per imporsi col trionfo dell'etica del discorso e la teoria della giustizia di J. Rawls. Il *quid* della questione si trasferì quindi a quali procedure potevano determinare se qualcosa era giusta oppure no, dato che nella giustizia si trovava la chiave della vita condivisa. Le procedure, però, non muovono nessuno; il fatto determinante risiede nel «mondo dei valori». Adesso siamo un po' delusi di questo sbocco educativo. Le procedure, infatti, non portano ad assumere i valori che ci umanizzano sul serio: le persone si mettono in moto guidati dal desiderio di incarnare un valore oppure per raggiungere un bene; le procedure, invece, interessano unicamente perché permettono di scoprire dove si radica «il giusto».

Diventa necessario, dunque, trovare un *nuovo perno educativo* che, in questo preciso momento storico, sembra trovarsi nella nozione di «*cittadinanza*». Educar-ci per diventare ciò

---

18 Cf. F. SAVATER, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1999, 3-15.

19 Cf. C. LALONGUIÈRE, *Educar en los valoes para el año 2000*, OIEC, Bruselas 1983.

20 Cf. R. SIMON ET ALII, *Values Clarification*, Hart Pub., New York 1972; H. KIRSCHEMBAUM, *Advanced Value Clarification*, University Associates, La Jolla-California 1977.

21 Cf. L. KOHLBERG, *The Philosophy of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco 1981; R. HERSH ET ALII, *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*, Longman, New York-London, 1979.

22 Cf. E.H. ERIKSON, *Identity and the Life Cycle*, Norton, New York 1980; B.P. HALL, *The Genesis Effect*, Paulist Press, New York 1986; ID., *Value Clarification as a Learning Process*, Paulist Press, New York 1973.

che siamo si può riassumere nell'esercizio dei valori della cittadinanza: essere un buon cittadino o cittadina esprime fedelmente ciò che ci fa umani; a patto però che la «nozione di cittadinanza» si costruisca sulla base comune della dignità umana universale e dei diritti umani.[23]

È giunto sicuramente il tempo della «cittadinanza attiva», la cui identità si concentra nella sintesi di giustizia e appartenenza: "La razionalità della giustizia e il sentimento di appartenenza ad una comunità concreta debbono andare di pari passo se desideriamo assicurare cittadini a pieno diritto e nello stesso tempo, una democrazia sostenibile […]. Elaborare una teoria della cittadinanza, collegata alle teorie della democrazia e della giustizia, […] sarebbe una delle sfide del nostro tempo".[24]

Tutt'altro che facile precisare la definizione di cittadino. Una prima convenzione sul termine definisce cittadino chi non è servo di altri, chi non è schiavo di nessuno, ma signore delle proprie azioni insieme ai suoi concittadini, con i quali deve costruire una vita condivisa. L'idea di cittadinanza coniuga autonomia personale e solidarietà, poiché soltanto a partire dalla solidarietà con gli altri diventa autenticamente possibile essere liberi. La libertà è una capacità umana, ma sempre nel senso di una meta da conquistare; e mai in solitario, bensì con tutti coloro che, allo stesso modo, aspirano ad essere liberi. Primi fra tutti i membri della stessa comunità *politica,* ma non solo loro: in un mondo globale tutti siamo anche *cittadini cosmopoliti.* Il nostro punto di arrivo è diventare, a pieno titolo e con tutte le sue conseguenze, *cittadini del mondo.*

*Educar–ci* in questa prospettiva, pensare un insegnamento della religione che voglia edificare sulla roccia dell'identità umana, esige di prestare attenzione all'insieme delle dimensioni che compongono la realtà di un cittadino autentico, la sua capacità di vivere come tale in un mondo che è allo stesso tempo locale e globale (cittadinanza politica, sociale, economica, civile, interculturale, ecc.).

Dobbiamo situare l'insegnamento e l'apprendimento della religione dentro il quadro di questo cosmopolitismo legato alla propria identità. Un cosmopolitismo universale, orientato anche da due forze propulsive: la giustizia e la compassione. Esse costituiscono le due voci morali sostanziali, associate rispettivamente all'autonomia e alla responsabilità. La maturazione delle persone, da una parte, si risolve nell'autonomia e nella capacità di prendere liberamente decisioni giuste; dall'altra, si decide anche nella responsabilità che supera i giudizi generali e imparziali, per introdurre l'individuo nella compassione – nel «patire cum» concreto e *parziale* – di fronte a chi necessita di aiuto, a chi dipende dalla nostra responsabilità.

## 3. Il «grande racconto», la religione, la giustizia e la gratuità

---

[23] Adela Cortina ha delineato dettagliatamente il termine «cittadinanza», insieme alle dimensioni e ai nuclei fondamentali di quei valori che ci permettono di educare ad essere «cittadini del mondo» a partire dalla propria terra, per vivere in un modo che sia al medesimo tempo locale e globale. In questo senso, lei parla di un «cosmopolitismo radicato», ovvero, di uno stare nel mondo consapevole delle proprie *radici* – «la cittadinanza è primariamente una relazione politica fra un individuo e una comunità politica» – e, insieme, del suo *senso* cosmopolita – «assumere l'universalismo di chi sa e si sente parte dell'umanità per cui niente di quanto la tocca può rimanergli estraneo» –, giacché «quanto costruisce la comunità non è riferito soltanto all'avere vincoli ascrittivi comuni, ma avere piuttosto una causa comune» (cf. A. CORTINA, *Ciudadanos del mundo,* Alianza, Madrid 1997; ID., *Alianza y contrato,* Trotta, Madrid 2001).

[24] A. CORTINA, *Ciudadanos del mundo,* o.c., p. 34s. È questa una sfida fondamentale soprattutto per l'insegnamento della religione cattolica, affinché dia sostanza all'identità cristiana che, alle volte, assume le sembianze di una specie di involucro che nasconde, abbellisce o chiude la realtà umana. Simile scommessa, tra l'altro, richiede di unire profondamente la strada della ricerca di senso con la via della giustizia. In questa prospettiva, formare cittadini e cristiani responsabili può definire bene la meta... Orbene, giustizia e appartenenza devono *amalgamarsi* in modo tale che la cittadinanza attiva assuma il volto di una cittadinanza democratica e interculturale o, in altre parole, di un «cosmopolitismo radicato» che permetta a tutti di diventare, in ultima istanza, cittadini del mondo a partire dalla propria terra (comunitaria).

La crisi della scuola e inseparabile da quella della cultura; tutte e due non possono isolarsi nemmeno da una «crisi di civiltà»: la degradazione delle solidarietà tradizionali (famiglia, vicinato, lavoro), la perdita o degradazione dell'appartenenza socio-politica e umanitaria, l'individualismo ogni volta più egocentrico, la generalizzazione di comportamenti incivili – a cominciare dall'assenza del saluto e della cortesia, la compartimentazione degli uffici e dei servizi, l'assenza generalizzata di legami, la demoralizzazione o le angosce del presente e del futuro... ci stanno portando a una vera e propria crisi di civiltà, di società e di democrazia, nelle quali si è da poco introdotta la crisi economica. Tutte queste crisi, in qualche modo, hanno una duplice base comune: la «crisi della conoscenza» e la «crisi dell'umanità», abbandonate – specialmente quest'ultima – al corso scatenato delle scienze e delle tecnologie, ad una economia dominata da una finanza ubriaca di profitti e a tanti fanatismi, cruenti non poche volte.

### *3.1. I racconti che umanizzano*

Dobbiamo scommettere sull'intersolidarietà planetaria. La globalizzazione e la mondializzazione è all'interno di ognuno di noi. Bisogna orientarla.

Per comprendere la nostra «situazione ermeneutica», forse non servono più le diagnosi monotematiche (U. Beck e la «società a rischio», A. Baumann e la «società liquida», il relativismo o la scolarizzazione); servono invece spiegazioni sulla base della rottura epocale che viviamo e, in questa direzione, la chiave interpretativa centrale risiede nel pluralismo.[25] Il pluralismo, d'altro canto, non può essere utilizzato per identificarlo con la postmodernità; essa non si può capire senza la modernità e, in tale senso, solo può avere la pretesa di essere – se ci arriva – un «prolungamento critico» della medesima; ne dubito però che adesso possa costituire una vera e propria rielaborazione e reinterpretazione – tanto meno una *riscrittura* – della socio-cultura moderna. Probabilmente le *utopie* politiche, economiche, sociali, culturali e religiose – come denunciano *i post* – hanno dimostrato di essere delle semplici strategie per il controllo, *metaracconti* costruiti artificialmente per legittimare l'uniformità che subdolamente perseguivano; tuttavia non ha ragione J.-F. Lyotard nel annunciare la morte dei «grandi racconti»[26] o, meglio, dimenticava il vero *grande racconto comune* che aveva fatto sì che ogni gruppo sociale, politico o religioso volesse imporre i loro racconti specifici. Questi racconti particolari non rispettavano oppure non stavano dentro «l'umano universale» comune a tutti; adesso comprendiamo meglio che dobbiamo inserire l'umano in *un nuovo e grande racconto* che parte dalla nascita dell'universo, prosegue nella storia della vita e culmina nella storia umana. Ecco la storia del nostro universo da studiare, da raccontare, da amare: «incomincia più di tredici miliardi di anni fa a partire da una turbolenza inaudita; prosegue con la formazione dei nuclei, degli atomi, delle galassie, degli astri; poi, quattro miliardi di anni fa, il corso della storia prende una direzione singolare con la nascita della vita, i suoi sviluppi vegetali e animali e, su un ramo dell'evoluzione, da vertebrati in mammiferi, da mammiferi in primati, compaiono gli ominidi; questi abbozzano, per così dire, un nuovo grande racconto – in seno al mega racconto dell'universo – dove duecentomila anni fa compare *Homo sapiens*; dopo arriva la diaspora delle società arcaiche su tutta la superficie della terra, fino alla comparsa in cinque punti del globo delle società giustamente definite storiche, poiché con esse compaiono la cronologia, le città e gli imperi, poi le nazioni, attraverso grandiose creazioni di civiltà, guerre, ecatombi, disastri; questa storia, a partire dal sedicesimo secolo e attraverso dominazioni e schiavitù, prosegue in storia della mondializzazione, che oggi rende interdipendenti tutte le

---

[25] Ho analizzato quest'argomento in altre pubblicazioni: cf. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 53-73.

[26] Cf. J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1982.

parti del nostro universo creando nuove speranze e nuove minacce mortali per l'umanità, cioè, l'avventura continua nel mistero, nell'incertezza e nell'ignoto».[27]

Siamo specie, individuo e società dove ciascuno dei termini è necessario all'esistenza degli altri: "la specie è nell'individuo, con il suo patrimonio genetico e la sua potenzialità riproduttrice, la società è all'interno dell'individuo, nella sua cultura, nel suo linguaggio, nei suoi costumi".[28]

Ci sono anche altre *narrazioni fondanti* all'interno della grande storia; per esempio, nell'Occidente esistono due racconti che esprimono con particolare chiarezza le dimensioni irrinunciabili dell'essere umano e nel contempo ci mostrano palesemente le forme (anche queste irrinunciabili) della vita delle persone. Ci riferiamo alla *Genesi* del libro della Bibbia – quale racconto dell'alleanza e del «riconoscimento reciproco» – e al *Leviatano* di Hobbes – dove la parola creatrice è il «contrat-to» –. Pian piano, purtroppo, la seconda storia assorbe la prima e finisce per essere l'unico modo di comprendere i vincoli umani; questo sbilanciamento provocò un grave smarrimento nelle tre dimensione essenziali dell'esistenza delle persone: la *politica* perde le sue radici più profonde, l'*etica* si identifica con una fragile morale dell'accordo e la *religione,* tante volte, si trasforma in arma di lotta o in semplice diritto canonico. È da questo panorama che emerge un terzo racconto o forma di concepire i legami fra gli esseri umani: il *repubblicanesimo* o la rinascita della narrazione aristotelico-platonica *(Repubblica),* nella quale la comunità politica costituisce la base di qualunque altra forma di relazione, la «res pubblica» cioè è anteriore a qualsiasi altra forma di comunità.

Ci troviamo allora con tre sfondi – *«Genesi*-alleanza», *«Leviatano*-contratto» e «*Repubblica*-comunità» – in cui situare concretamente le diverse dimensioni o forme della vita umana (etica, politica e religiosa). Anzitutto, tutte e tre le prospettive sono necessarie: l'alleanza non è autosufficiente, poiché rischia di dimenticare l'autonomia senza la quale è facile che la giustizia venga calpestata; altrettanto insufficiente è il contratto, giacché le sue radici si alimentano del riconoscimento reciproco; e neanche la comunità basta da sola, dal momento che anche i legami contrattuali dei doveri e dei diritti rimandano alle fonti del senso, ai fondamenti della vita comunitaria. Quando si dimentica l'importanza della complementarietà delle spiegazioni, troviamo, per esempio, che le generazioni a cui nessuno ha narrato il racconto delle fonti – delle radici o dei fondamenti del riconoscimento mutuo che si scoprono nell'alleanza –, finiscono per chiedersi perché sia necessario il rispetto e la collaborazione fra tutti, e per non trovare risposta.[29]

### *3.2. La religione, i «beni della giustizia» e i «beni della gratuità»*

La progressiva realizzazione dell'idea di giustizia (particolarmente nella storia occidentale) raggiunge una delle sue più importanti vette con la «Dichiarazione Universale dei Diritti Umani» (1948). Essa contempla non solo i diritti civili e politici, ma anche – negli articoli 22 al 26 – una seconda generazione di diritti, quelli chiamati sociali; ne discende, allora, che "cittadino è colui al quale… vengono riconosciuti e protetti non solo i diritti civili e politici,

---

[27] Cf. E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, o.c., pp. 91-102 (cf. anche G. MANZI, *Homo sapiens*, Il Mulino, Bologna 2006).

[28] Ibid., p. 101.

[29] La società civile e la politica trovano il loro senso nel riconoscimento reciproco; tuttavia, politica e società richiedono anche contratti e patti. La combinazione di alleanza, contratto e patto serve poi per sviluppare le tre dimensioni delle persone, altrettanto concatenate: la dimensione politica, quella etica e quella religiosa. Indubbiamente la questione centrale della «ragione pratica» moderna – perché da essa dipende l'articolazione fra politica, etica e religione – si gioca tra alleanza, contratto e patto. Contrattualismo e patti sono la «cifra» della cultura democratica contemporanea e non possiamo fare a meno di introdurre educativamente le nuove generazioni in questo *ecosistema* moderno, che richiede un clima di dialogo e discussione argomentale; così come non possiamo esimerci dall'aiutarle a comprendere che l'alleanza (il riconoscimento mutuo delle persone) è il presupposto, il fondamento del contratto sociale e di ogni accordo politico.

ma anche quelli economici, sociali e culturali".[30] In questo modo i «beni della giustizia», ovvero, i beni che identifichiamo adesso come (il minimo della) qualità di vita, sono i beni che ogni cittadino, per il fatto stesso di essere tale, può esigere nella propria comunità «per diritto»; non si tratta di favori o regali, bensì di esigenze di giustizia.

Tuttavia esiste un'altra sfera dell'esistenza umana, legata non tanto all'autonomia e alla giustizia quanto alla compassione e alla responsabilità: lì risiedono i «beni della gratuità». La vita non può essere buona senza questi beni della gratuità che però hanno una peculiarità sconcertante: «nessun essere umano ha diritto ad essi, nessuna persona può reclamarli in stretta giustizia».[31] Stiamo pensando, ad esempio, all'affetto, al senso della vita e alla speranza, alla consolazione e alla compagnia, ecc.

Se la politica rimanda al contratto e al patto e l'alleanza costituisce l'*humus* e il progetto vitale della religione; l'etica, dal canto suo, si trova fra l'alleanza e il contratto. In altre parole: le norme concrete, i codici etici delle diverse sfere sociali (per esempio: bioetica, genetica, ecoetica, infoetica, ecc.) si stabiliscono tramite accordi e successivamente al relativo processo di dialogo e deliberazione, ma i principi e i valori che gli danno senso e legittimità non sono oggetto di negoziazione.

I movimenti della politica e dell'etica sono assai diversi da quelli propri della religione. Con essa, anzitutto, ci mettiamo sul terreno dell'alleanza (per questa ragione non c'è dubbio che la religione si snatura e si perverte quando viene utilizzata come piattaforma di potere oppure come arma da guerra). Il riconoscimento reciproco mette le persone davanti all'obbligo dell'alleanza; anzi, per noi cristiani, davanti all'immensità della grazia e del dono, davanti alla gratuità di chi si sente debitore per la sovrabbondanza del cuore. Grazia e gratuità, dono e sovrabbondanza che erompono nel racconto della Genesi e, più ancora, nel Vangelo di Gesù… dato che la legge venne per Mosè, ma fu il Cristo a portarci la grazia, il dono della salvezza.[32]

Nelle nostre società laiche, da una parte non c'è futuro per una religione puramente reattiva, in quanto ci vuole una religione proattiva; dall'altra, abbiamo bisogno di normalizzare il fatto religioso. Se la politica deve essere laica – non laicista né confessionale –, la religione dipende in buona misura dai credenti capaci di mostrare che hanno tra le mani qualcosa di realmente prezioso per la vita individuale e collettiva. Sarà anche importante far sì che l'appartenenza ad una comunità credente sia considerata del tutto normale, come una delle forme possibili della cittadinanza *differenziata*.

Ebbene, la religione dovrà trasferire le sue risorse di senso alla società, ma non potrà farlo se non rispettando le procedure normative della legittimità culturale e democratica. E neppure sarà sufficiente favorire la crescita e la maturazione di cristiani responsabili: contemporaneamente, si dovrà fortificare la loro cittadinanza con la stessa esigenza di responsabilizzazione nei confronti degli impegni sociali e politici.

---

[30] A. CORTINA, *Alianza y contrato,* o.c., p. 56.

[31] "Nessuno ha diritto di essere consolato quando arriva la tristezza; nessuno può esigere speranza, se ormai non spera più […], neppure può rivendicare che qualcuno gli contagi illusione; nessuno può reclamare allo sportello un senso per la sua vita […], nemmeno ha diritto di essere amato quando lo ferisce la solitudine […]; nessuno ha neanche diritto a confidare che alla fine della storia non ci sia il più strepitoso dei fallimenti o la più vuota banalità. […] Non sono questi… dei beni ai quali «abbiamo diritto» e che altri hanno «il dovere» di procurarci; tuttavia, sono *necessità* che le persone debbono risolvere per portare avanti una vita buona, sono bisogni che si possono colmare soltanto con gli altri. Con quelli che hanno scoperto non il *dovere della giustizia,* ma piuttosto la *obb-ligazione* [ob-ligazio] *gratuita e gioiosa* di avere gli occhi ben aperti davanti alla sofferenza. […] Tutto risiede nella scoperta di quel «vincolo misterioso» che ci porta a condividere ciò che non possiamo esigere come un diritto né dare come un dovere, perché appartiene al largo cammino della gratuità" (A. CORTINA, *Alianza e contrato,* o.c., pp. 168s. e 171).

[32] Cf. J.L. MORAL, *L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana,* LAS, Roma 2016.

## R2: Carlo Nanni

## Cittadinanza attiva
### Dimensione politica

**(schema)**

# 1. Perché è difficile l'educazione politica?

### *1.1. Perché è difficile la Cittadinanza.*

#### *1.1.1. I fatti*

Degrado civile, "furbizie finanziarie" (evasioni tasse) … corruzione… stili di azione civile-sociale politica mafiosi … incompetenza dei politici… autoreferenzialità partitica…

#### *1.1.2. mentalità*

Ricerca di efficacia e subordinazione politica alla finanza internazionale e al mercato mondializzato;…primato dei problemi istituzionali internazionali, con soluzioni pragmatiche, e perdita di idealità e di sogni;
«caduta dei muri» e nuovi protezionismi, nazionalismi, localismi, intolleranze (es. migranti..;) paure, insicurezza…
Enfatizzazione del «particolare partitico» e dell'individualismo dei cittadini… fino alla perdita del senso del bene comune.

#### *1.1.3. Le ambigue novità*

…Verso una cittadinanza "virtuale" … senza assunzione di responsabilità, succuba dei guru mediatici, senza pratica politica…
…La questione dei cattolici in politica (e dei vecchi partiti tradizionali: dispersione materiale e/o assenza sostanziale?).

### *1.2. Perché il Bene comune, oggi è un problema*

*1.2.1.*
***Il bene comune: una vecchia storia?*** oggi nella globalizzazione, nel mercato mondializzato, nella complessità sociale?

*1.2.2.*
***Il bene comune: un'astrazione***? cosa ha da dire alla vita dei/delle giovani, delle famiglie, degli anziani, e della "non buona qualità della vita" personale e comunitaria?

*1.2.3.*
***Il bene generale e sociale… «materiale»*** (Welfare): e quello personale, intimo, attuale e futuro?

# 2. Piste di educazione politica

### *2.1…. in rapporto con l'educazione sociale*

-sviluppo e promozione della intersoggettività, socialità e partecipazione alla vita organizzata e istituzionalizzata,
- educazione alla «legalità»…giusta e legittima!!!
- l'educazione alla cittadinanza nel pluralismo, nelle differenze, nel cambiamento, nelle novità, nelle emergenze, nel conflitto e nelle problematicità...
- essere cittadini nella centralità/dignità della persona, individuo, gruppo, comunità, popolo, … umanità

### *2.2. L'istruzione politica*

= per l'educazione del "consenso/dissenso": al senso critico, all'impegno, all'utopia... (= saper votare, saper politica….)
- con contenuti "politici validi"(antropologici, economici, valoriali, storici);
conoscenza delle leggi e delle procedure, degli Organismi internazionali, conoscenza dei diritti umani, dei principi Costituzionali…
- cfr. contributo dell'"Insegnamento sociale della Chiesa"

### *2.3. La formazione alla "competenza politica"*

- lettura e comprensione delle situazioni nella/oltre l'emotività, la passionalità, schematismi, pregiudizi o i buoni sentimenti...;
- sviluppo della progettualità ed operatività politica e quindi capacità di prospettazione, di ipotesi creative, di programmazione, di attuazione concreta possibile, di controllo e di verifica e riprospettazione,
- iniziazione a stili comportamentali democratici →laicità democratica = condivisione, convergenza, differenziazione, discussione (→ le due C e le due D)

### *2.4. La formazione di una "cultura politica"*

- cultura della *appartenenza* (no: anti-statalismo);
- cultura della *convivenza delle differenze* (no: neo-razzismo o fondamentalismo);
- cultura del *bene comune* (no: clientelismo diffuso e particolarismi);
- cultura della *con-libertà* (no: individualismo elitarismo, astoricismo, spiritualismo);
- cultura *dei diritti e dei doveri* (Cost. a.3 e 4) (no: individualismo, particolarismo)
- cultura dello *sviluppo sostenibile* e dello *sviluppo integralmente umano* (enciclica Caritas in Veritate) (no: all'egoismo nazionalistico …e adulto)

### *2.5. La formazione della "personalità politica"*

= radicata in personalità libere e responsabili, capaci di cittadinanza attiva e di *"virtù politiche"*:
- capacità di *consonanza* con le attese ed i bisogni e le speranze della gente, del paese, dell'umanità;
- capacità di *decisione* saggia e forte, tempestiva e lungimirante, concreta e carica di intenzionalità;
- *rigore morale* interiore, senso della storicità e referenza al bene comune;
- *spirito di dedizione, di servizio*, di "comunanza" nel gioco delle differenze *e di "partigianeria*" per il bene comune nell'affrontamento dei problemi.

## 3. L'atteggiamento di fondo del cristiano

= tra condivisione, critica, profezia

"Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore" (GS,1).

"Il popolo di Dio, mosso dalla fede con cui crede di essere condotto dallo Spirito del Signore che riempie l'universo, cerca di discernere negli avvenimenti, nelle richieste e nelle aspirazioni, cui prende parte insieme con gli altri uomini del nostro tempo, quali siano i veri segni della presenza o del disegno di Dio. La fede infatti tutto rischiara di una luce nuova, e svela le intenzioni di Dio sulla vocazione integrale dell'uomo, orientando così lo spirito verso soluzioni pienamente umane" (GS, 11)

### 4. La difficoltà «Chiesa»

= Dio sì, Cristo sì/no, la Chiesa!!!…nonostante papa Francesco…

- Ingerenza nella politica (e si occupa poco dello Spirito → Litizzetto)
- Incoerenza dei politici cattolici
- predica bene e razzola male → fino a essere corrotta
-opulenza, attaccamento ai beni materiali,
… e predica la povertà e di essere per i poveri,
- Arretrata e poco attenta ai bisogni della gente
- «Chiesa Semaforo» (delle norme) invece Chiesa della «misericordia»
-…i soldi alle scuole cattoliche e gli altri privilegi civili della Chiesa

■ Invece che condivisione - critica - profezia→ *autoreferenzialità, chiusura nella «cittadella cristiana – giudizio «esteriore» e negativo della cultura «laica» – difesa dei propri privilegi….*

■*Necessario: discernimento e visione «ampia» della Chiesa*: non si riduce (anche se fatta di uomini) a Vaticano… «ecclesia semper reformanda.. Simul sancta et peccatrix» … "noi Chiesa"…

### 5. L'apporto della fede Xna:

#### *5.1. Riferimenti «teorici»… (vision) per l' azione*

… tra acculturazione, transculturalità e "impoliticità" della fede:

- il compimento di ogni giustizia nel dare a Cesare quel che è di lui; non "totalizzazione" e "idolizzazione" del sociale, del politico,… *dell'ecclesiale*;
- l'operare il bene nelle città di tutti, essere anima del sociale (Lettera a Diogneto), sale della terra, luce del mondo (Vangelo);
- la preoccupazione e l'impegno per l'uomo, "prima via della chiesa", facendosi prossimo; chiamati a essere primi nel servire e non dominare..
- mandati a «Ninive», come Giona, ad evangelizzare il sociale e il politico = salvati come popolo, lo stato dentro di noi e i confini della città di Dio che passano per il nostro cuore;

-l'utopia cristiana della "civiltà dell'amore"

●la «legittima *autonomia delle realtà terrene*» (GS,36). → non: ingerenza politica!!!
*la «sana laicità»* → lo Stato non consideri la religione come un semplice sentimento individuale, "privato". [Essa ha il diritto di…] difesa dei grandi valori che danno senso alla vita della persona e ne salvaguardano la dignità". (*Benedetto XVI ai giuristi cattolici, 9 dic. 2006*)
… i cosiddetti i principi non negoziabili = "obiettivi minimi. Non è che il cristianesimo riduca il proprio messaggio ai principi non negoziabili. Quelli sono la soglia di intollerabilità assoluta" (Giampaolo Crepaldi).

● **I 4 no di papa Francesco** e la scelta dei poveri e delle periferie→ *Evangelii Gaudium:* No a un'economia dell'esclusione [53-54]; No alla nuova idolatria del denaro [55-56]; No a un denaro che governa invece di servire [57-58]; No all'inequità che genera violenza [59-60]

### *5.2. L'apporto della fede Xna: dal punto di vista educativo*

= aiuto ad integrare vita, cultura, fede, ruoli sociali e azione personale, mediante:
- l'indicazione di valori, di principi, di criteri →"insegnamento sociale della Chiesa":
- formazione della "coscienza" dei credenti e di tutti gli uomini di buona volontà;
- la formazione propriamente politica attraverso iniziative specifiche (scuole, centri, convegni, incontri...);
- le Chiese, le comunità, i gruppi, le associazioni, i movimenti, le forme del volontariato, le «scuole» luoghi, occasioni, palestra di formazione, tirocinio pratico di volontariato e di impegno politico nel territorio o a livello nazionale
-l'accompagnamento, la guida spirituale, il sostegno della fraternità, e l'offerta di "mezzi" di crescita anche politica (parola di Dio, sacramenti, liturgia, momenti e spazi di preghiera, di comunione, di servizio, la pratica della carità).

## Conclusione: nello Spirito

> "Senza lo Spirito Santo, Dio è lontano, il Cristo resta nel passato, il Vangelo è lettera morta, la Chiesa una semplice organizzazione, l'autorità un potere, la missione una propaganda, il culto un arcaismo, e l'agire cristiano una morale da schiavi. Ma nello Spirito Santo il cosmo si solleva e geme nelle doglie del Regno, il Cristo risorto si fa presente, il vangelo è potenza di vita, la Chiesa realizza la comunione trinitaria, l'autorità si trasforma in servizio, la missione è pentecoste, la liturgia è memoriale e anticipazione, l'agire umano viene deificato"
> (*Ignazio IV Hazim, patriarca della Chiesa greco-ortodossa di Antiochia*).

## R3: Flavio Pajer

# Cittadinanza e insegnamento della religione: la situazione europea

0.Il binomio *Cittadinanza/Religione* - più precisamente *Educazione alla cittadinanza* e *Istruzione religiosa* - ricorre sempre più spesso nei testi legislativi delle recenti riforme scolastiche, nei nuovi programmi di studio di scuole primarie e secondarie, nei curricoli universitari di formazione iniziale e continua degli insegnanti. Questo è vero in Italia, ma lo è ancor più vistosamente a livello europeo, come vedremo. Ora, se questi due termini vengono così frequentemente associati, ciò può voler dire:

- che è in atto nell'educazione scolastica un'alleanza, o persino una ricerca di sinergia reciproca, tra due insegnamenti che tradizionalmente erano tenuti ben distinti se non addirittura posti in alternativa l'uno accanto se non contro l'altro;

- che mentre la scuola guarda all'alunno come cittadino da crescere non ne dimentica l'eventuale identità di credente, e reciprocamente se guarda all'alunno come affiliato a un gruppo religioso non ne dimentica l'implicito ma primario statuto di cittadino;

- che Stati e Chiese smettono di rivendicare una competenza esclusiva, unilaterale (e spesso gelosa e sospettosa) su queste due discipline, ma che le due autorità accettano di scendere a patti sul terreno dell'educazione pubblica per far fronte comune dinanzi a una riconosciuta nuova urgenza.

**I.**

1. Di quale urgenza si tratti siamo tutti al corrente: è quella determinata dalla crisi della coesione sociale, che si va manifestando in questi anni nelle società europee (e non solo), crisi che allarma i poteri pubblici e le chiese, i sistemi di sicurezza sociale e il mondo dell'educazione. I *fattori della crisi* sono noti. Ne richiamo solo alcuni:
- indebolimento dello stato-nazione a vantaggio dell'ideale transnazionale dell'UE o, più fortemente ancora in senso opposto, la nostalgia di identità regionali tentate talora dal secessionismo;
- rivendicazioni particolaristiche di vecchi e nuovi gruppi etnici e religiosi che rifiutano l'integrazione nel tessuto sociale;
- difficoltà di armonizzare i valori a volte incompatibili o conflittuali di questi diversi gruppi, sia tra loro che con i valori sanciti dalla costituzione;
- emarginazione o esclusione di consistenti frange di cittadini sotto l'impatto della globalizzazione economica e informatica;
- le condotte civilmente trasgressive di non pochi giovani e giovanissimi… Tutti questi fattori
- riassumibili, per farla breve, nella crisi di legittimità dei valori della convivenza - si combinano per creare un senso di insicurezza e di fragilità del legame sociale. E ciò anche in seno alle democrazie nazionali più affermate e collaudate.

2. Ora, che c'entrano questi fenomeni con il nostro tema "cittadinanza e religione"? Come è evidente, sono fenomeni più o meno connessi con l'avvento della società plurale, con lo sviluppo del pluralismo religioso e quindi con le mutate condizioni di coabitazione in una società multiculturale. La diversità religiosa può agire da fattore di disintegrazione sociale[33], nel senso che il legame tra cittadini sia pur uniti dalla stessa lingua e soggetti alla stessa costituzione può stemperarsi o addirittura estinguersi a favore del vincolo di appartenenza religiosa che singoli individui o gruppi contraggono con la propria "chiesa".
Nel caso italiano, per rievocare una classica 'boutade', si osserva che "molti si sentono maggiormente sudditi della Chiesa prima che cittadini dello Stato" (anche se poi, in realtà, la dichiarata 'sudditanza' alla Chiesa viene smentita da giudizi e comportamenti tutt'altro che coerenti).

3. Un rapido richiamo alla storia può darci una prima spiegazione del perché di questa emergenza. Per secoli, l'Europa ha conosciuto un pluralismo religioso intra-cristiano (cattolici, ortodossi, protestanti), fondato su basi culturali largamente condivise e su un fondo di valori etici che potevano garantire una cittadinanza comune.
Gli Stati moderni[34] si sono serviti largamente della scuola pubblica per legittimarsi come entità nazionali imponendo una unità di territorio, di lingua e di religione. In particolare l'insegnamento della religione, declinato secondo le rispettive tradizioni confessionali, è servito agli Stati europei per coagulare l'adesione della propria popolazione, a cominciare dalle giovani generazioni scolarizzate, intorno a quel patrimonio di valori storico-etico-civici comunemente detti "valori cristiani". Le autorità civili hanno profittato dell'insegnamento cristiano della "dottrina" e della morale" riconoscendone il potenziale formativo sulle coscienze minorenni e sui costumi popolari e sfruttando quindi quella funzione socialmente coesiva della religione, che, mentre istruisce nella verità religiosa i propri battezzati, ne fa al tempo stesso dei cittadini solidali intorno alle comuni virtù civiche.

Formare i futuri cittadini tramite il cemento di una tradizione religiosa identitaria è stata indubbiamente una delle carte vincenti per aggregare i popoli europei e dare loro una identità civile e culturale connotata anche religiosamente. Una strategia che ha funzionato – pur con le evidenti varianti delle storie e culture nazionali – sia nell'area nordeuropea luterana e anglicana, con i regimi di "Chiese privilegiate", sia nei paesi concordatari a maggioranza cattolica (fatta eccezione per il sistema laico e separatista della Francia repubblicana), sia nei paesi ortodossi, dove la complicità o simbiosi tra nazioni e chiese autocefale ha persino una natura strutturale. Una intesa strategica tra poteri pubblici e religione civile, che ha retto persino all'urto della filosofia dei Lumi del Settecento, alla rivoluzione della razionalità scientifica dell'Ottocento, all'invadenza delle ideologie secolarizzanti del Novecento. Ancor oggi tutti i Paesi europei, fatta eccezione parziale per la Francia e la Slovenia, mantengono nel loro sistema di istruzione pubblica una forma o un'altra di insegnamento in materia di religione. Ma, rispetto a ieri, questa strategia oggi continua a reggere solo a condizione di cambiare obiettivi educativi e di innovare programmi culturali, e, in primo luogo, a condizione di dare all'istruzione religiosa una formale rilegittimazione giuridica e pedagogica. E' quanto è già avvenuto in molti sistemi educativi e il processo sta continuando sotto i nostri occhi.

---

[33] Cfr. il progetto REDCo (= *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries?),* sponsorizzato dalla Commissione Europea, ha indagato la percezione del fattore religioso presso parecchie migliaia di studenti 14-16enni di otto paesi europei: http:://www.redco.uni-hamburg.de. Cfr. anche "*La religione come fattore di dis/integrazione sociale*", tema del convegno di Sociologia della religione, Bologna 2008.

[34] Cfr. AaVv., *Costruzione degli Stati nazionali e insegnamento della religione nell'Europa contemporanea,* monografico di "Rivista di Storia del Cristianesimo", vol.9 (2012)1, 1-160.

4. Nell'ultimo decennio la storia delle società europee si è evoluta rapidamente al punto da richiedere, tra molte altre misure della *governance,* un deciso cambiamento di strumenti educativi. Quali le ragioni?
- Le società europee - attraversate nei tre ultimi secoli dalla conclamata secolarizzazione della politica, del diritto, della scienza, dell'etica - di recente sono entrate sempre più nell'orizzonte di un nuovo paradigma, sono diventate società "post-secolari" come ama definirle Habermas.
- Il pluralismo non è più solo quello intra-cristiano, ma è diventato multi-religioso e, più radicalmente, multietnico.
- Le chiese non orientano più la maggioranza dei cittadini come un tempo: si parla si appartenenza selettiva, di un credere senza appartenere o di un appartenere senza credere.
- Le nuove forme religiose, spesso spettacolarizzate, sono difficilmente definibili nella loro natura 'religiosa'.
- Non è da dimenticare inoltre il tasso crescente di cittadini Europei (dal 20 al 25%) che dichiarano di non essere affiliati a nessun gruppo religioso.
- La soluzione del dilemma "un Islam in Europa o un Islam europeo?" è tuttora in mezzo al guado: una delle difficoltà inedite è che finora l'Islam ritiene inaccettabile la distinzione occidentale tra il religioso, il culturale e l'etico.
- In molte religioni – e non solo nelle ultime arrivate – nascono gruppi a forte esigenza identitaria, i cui costumi o rivendicazioni entrano a volte in conflitto con le leggi delle società democratiche.
- La sovranità statale si sbriciola delegando poteri e competenze verso il basso (autonomie locali, soggetti privati), o verso l'alto (Unione europea). In fin dei conti – per dirla con il giurista Marco Ventura - "non esiste più un unico soggetto pubblico decisore delle politiche religiose ed interlocutore delle autorità confessionali, mentre l'internazionalizzazione della tutela dei diritti umani complica ulteriormente il quadro frantumando poteri, autorità, procedure decisionali".

5. Da questo scenario emerge chiara la nuova sfida che i sistemi educativi sono chiamati ad affrontare: come promuovere i valori di una cittadinanza democratica in una società plurale abitata da diverse identità religiose, se ciascuna di queste identità rivendica un suo specifico sistema di verità e di valori non negoziabili?
- Sarà ancora possibile nella scuola formare futuri cittadini, prescindendo dal loro statuto religioso o relegandolo nel privato delle coscienze?
- Se la scuola volesse prescindere dall'identità religiosa dell'alunno, potrebbe ancora dirsi scuola rispettosa dei diritti della persona e dei diritti educativi della famiglia, come sollecitano tante carte internazionali?
- Può una scuola pubblica pretendere di formare all'ethos civile il cittadino senza dargli nel contempo gli strumenti per confrontarsi criticamente con i valori dell'ethos religioso?
- E' pensabile che possa vivere domani da cittadino attivo, democratico, responsabile, colui che non si è aperto fin dagli anni di scuola a comprendere le proprie radici culturali, a confrontarsi con la diversità religiosa, ad esercitare il diritto di libertà di fede o di convinzione non religiosa?

6. Se nelle generazioni passate i valori dell'ethos civico erano implicitamente compresi e veicolati nella trasmissione di quella religione in cui la maggioranza della popolazione si riconosceva, oggi sembra che le teorie educative dominanti, e le politiche stesse di molti Stati, tendano, non fino ad assorbire, ma almeno ad omologare nella comune educazione alla cittadinanza anche quei valori etici che nel passato erano prerogativa dell'insegnamento confessionale.

> "Per puntellare la politica - scrive Remo Bodei[35] - tutti i regimi hanno sempre fatto affidamento sulla religione, anche senza considerarla cinicamente un mero *instrumentum regni.* Anche oggi le religioni e le chiese rispondono più che altro a bisogni di comunità (contro l'anonimato) e di norme certe (contro il relativismo), in contesti sociali nei quali si sono allentati i legami interpersonali e dove il rispetto delle 'regole del gioco' viene raramente osservato. Le religioni sembrano chiamate a colmare un senso di vuoto interiore. (…) La fede religiosa costituisce una risorsa cui la democrazia deve attingere, perché rinforza il nostro senso di imperfezione e serve da correttivo alla fede democratica nella perfettibilità".

D'accordo su questa analisi. Ma se una religione, sociologicamente parlando, può essere una risorsa per ottimizzare il vivere civile, che fare quando in quella stessa società vengono a coesistere due o più religioni tra loro irriducibili?

7. Che le politiche educative dell'UE ricorrano in questo senso alla stampella delle Chiese, lo si avverte percorrendo una quantità impressionante di dichiarazioni di principio, di decisioni, di orientamenti operativi, di raccomandazioni, provenienti da anni da vari organismi europei (come la Corte europea dei diritti umani, il Consiglio d'Europa, l'Ufficio del Commissario ai Diritti umani, l'Ecri, e altri), oltre che da organismi internazionali (come l'Unesco, l'Osce…). Una quantità di documenti dove non è raro incontrare, appunto, associate in binomio "cittadinanza e religione".
Ci si può chiedere subito che diritto abbiano tale organismi di entrare in un ambito che non è di loro competenza come quello della religione. Sappiamo che dopo i trattati di Maastricht (1992), di Amsterdam (1997) e di Lisbona (2009), l'UE è diventata un nuovo soggetto giuridico e politico sovra-nazionale, accanto agli stati nazionali.
Quanto ai rapporti con la religione gli stati nazionali hanno contratto nel tempo e conservano tuttora diversi modelli di rapporto con le Chiese. Ma nessuno di questi modelli nazionali può essere adottato dalla nuova struttura dell'UE. Infatti all'art.17 del Trattato di Lisbona si legge:

> "L'Unione rispetta e non pregiudica lo status previsto nelle legislazioni nazionali per le chiese o comunità religiose degli stati membri, come rispetta ugualmente lo status delle organizzazioni filosofiche e non confessionali, e intende mantenere rapporti regolari con le autorità di tali chiese e organizzazioni".

8. Ciò significa che l'UE ha una sua politica per trattare le religioni, ma, mentre rispetta le formule nazionali, è obbligata a ricercare per sé formule nuove. Infatti, se ieri ciascuno stato-nazione poté integrare le sue popolazioni mediante una religione, o meglio *una* confessione cristiana, oggi l'Unione deve promuovere l'integrazione in presenza di una pluralità di religioni e di convinzioni filosofiche non religiose.
Se fino a qualche decennio fa sembrava prevalere il paradigma della secolarizzazione, oggi diventa prioritario il paradigma del pluralismo religioso ed etico, o della laicità post-secolare. Se è impensabile che l'Unione rivendichi il monopolio di una religione, è però altrettanto improponibile sia un regime concordatario, sia un regime di radicale separazione dalle tradizioni religiose. Per questo l'UE ha bisogno di ricorrere a una nuova base politico-giuridica comune, di natura extra-religiosa ma non a-religiosa e tanto meno anti-religiosa.
Tale base non può che essere rappresentata sostanzialmente dalla tavola dei diritti umani[36]. Tra questi diritti esiste non solo il diritto alla libertà religiosa e di coscienza (per le persone),

---

[35] *La fragilità delle democrazie,* il Mulino, vol. 58 (2009) 4, 531-544.

[36] "Se le istituzioni europee tendono da un lato a relativizzare l'insegnamento del fatto religioso, dall'altro riconoscono nella religione un modo di trasmettere i valori civili e democratici. Si associa così la religione alla educazione alla tolleranza e ai diritti umani, come alleata nell'educazione alla cittadinanza. Alla vecchia logica dello sradicamento della confessionalità si sostituisce una laicità intesa come condizione della coabitazione tra

ma anche il diritto all'esercizio pubblico della religione (per le chiese e organizzazioni religiose). Allo scopo di tutelare tali diritti, le istituzioni dell'UE e del Consiglio d'Europa possono e devono intervenire anche nell'ambito specifico della scuola pubblica, coinvolgendo così direttamente anche l'area dell'istruzione etico-religiosa, spesso coniugata appunto con l'educazione ai valori della cittadinanza.

9. In sintesi che cosa dice l'Europa quando parla di educazione ai valori della nuova cittadinanza? Una preoccupazione è indubbiamente prioritaria e ricorrente: quella di salvaguardare le condizioni della coesione sociale messa a rischio dal pluralismo etno-religioso, e ciò mediante due linee strategiche complementari:
- da una parte, quella di prevenire le cause dell'intolleranza, della discriminazione etno-religiosa, dell'antisemitismo, dell'islamofobia, della cristianofobia, dell'oltranzismo identitario (comunitarismo), mediante la lotta ai pregiudizi e agli stereotipi culturali che alimentano diffidenza reciproca, settarismo, disintegrazione sociale;
- dall'altra, quella di promuovere le condizioni di una nuova coesione sociale (diventar capaci di "vivere insieme, da diversi, ma con uguale dignità") mediante strumenti idonei come: la comprensione della diversità religiosa, lo studio del fatto religioso inteso come fatto storico e culturale con rilevanza etica personale e sociale, l'educazione ai valori della cittadinanza democratica in coerenza con il rispetto dei diritti umani e dell'uguale dignità di tutte le persone.

10. Alla base di queste politiche educative delle istituzioni europee stanno alcuni presupposti di tipo filosofico-giuridico-pedagogico, che richiamo qui in modo telegrafico. Ne individuo cinque tra i principali:

10.1 E' avvenuta anzitutto una maturazione della concezione moderna dei diritti umani (intesi inizialmente come diritto alle libertà individuali e sociali sancite dallo stato-nazione garante del principio delle pari opportunità per tutti i cittadini) verso una concezione degli stessi diritti nel mondo globalizzato della postmodernità[37]: si pensi al diritto alla differenza individuale e di gruppo non solo nel privato ma nel pubblico, alla rivendicazione di identità culturali e religiose infranazionali o sopranazionali, alla coabitazione di più culture nello stesso spazio sociale; ebbene, la attuale società multiculturale è consapevole dell'urgenza di dover allontanare Io spettro incombente dello "scontro di civiltà" e favorire, fin dall'educazione scolastica, la capacità di un confronto non emotivo, né solo autoreferenziale, né più eurocentrico, tra le grandi culture e religioni del pianeta ormai globalizzato.

10.2 Il diritto alla libertà religiosa come uno dei diritti fondamentali della persona e del cittadino è ampiamente codificato negli statuti degli organismi internazionali e nelle costituzioni nazionali, ma a un concetto restrittivo di libertà religiosa intesa fino a ieri come mera possibilità soggettiva di credere o di non credere, si accede molto più opportunamente oggi a un concetto più sociale e concreto di promozione positiva delle condizioni previe per un esercizio personale della libertà religiosa. E' ovvio infatti che, in una situazione di crescente pluralismo religioso, una conoscenza obiettiva e critica dei fenomeni religiosi e dei loro significati risulti una delle condizioni ineludibili da garantire alle giovani generazioni (e non solo), sia a titolo di difesa preventiva di fronte all'invadenza aggressiva del proselitismo di gruppi identitari, sia come antidoto alla seduzione emotiva dei fondamentalismi di varia matrice, sia soprattutto

---

culture e religioni diverse, senza ostracismi tra le fedi, tanto più in una scuola ormai pluralista che deve elaborare una laicità non antireligiosa o neutrale ma spazio di dialogo" (M. Santerini, *Educazione, religioni e cittadinanza*, QDPE, 2016/1, p. 51).

[37] Si può pensare, al seguito di alcuni giuristi contemporanei, a una naturale e storica progressione qualitativa dei diritti: jus sanguinis (parentela), jus soli (territorio), jus culturae (nazione, stato di diritto), jus dignitatis humanae (persona).

come risorsa cognitiva supplementare per operare o perfezionare a ragion veduta, e quindi con maggior libertà di coscienza, la propria scelta religiosa o agnostica.

10.3 Da un modello di "laicità neutralista" che relegava le convinzioni religiose e le scelte etiche nella sfera privata dell'individuo, e che ha dato adito ai discutibili e spesso conflittuali parallelismi tra scuola pubblica o "neutra" e scuola confessionale, tra cultura profana (per tutti) e insegnamento religioso (per i credenti), si è passati (anche se non dappertutto finora) a un modello di "laicità del confronto" (Emile Poulat), di "laicità asimmetrica" (Silvio Ferrari), a una laicità cioè che non nega più pregiudizialmente le differenze tra visioni confessionali e agnostiche della vita, ma le riconosce e le fa interagire in quello spazio pubblico e democratico che è la scuola di tutti, evitando così che essa diventi, nelle società a forte tasso di eterogeneità culturale, terreno di conquista proselitistica da parte di comunità fondate su base etnica, religiosa o ideologica. Come diceva anni fa Cacciari in confronto con il card. Scola a proposito di società plurale: "Occorre intendersi bene sull'idea di 'società plurale', che non può rimanere una giustapposizione di identità, perché approcci come questi fanno sì che alla fine emergano solo i prepotenti".

10.4 In coerenza con lo sviluppo accademico delle scienze religiose - in parallelo, se non anche spesso in dialogo fecondo, con le scienze teologiche durante tutto il Novecento - la stessa didattica religiosa nella scuola è andata collaudando una distinzione capitale tra un insegnamento confessionale *della* religione o della fede, e un insegnamento culturale *sulla* religione, destinato, il primo, a educare nella loro fede alunni credenti e appartenenti a una precisa comunità monoconfessionale, mentre il secondo è destinato piuttosto ad alfabetizzare sull'universo della molteplice realtà religiosa una popolazione scolastica culturalmente e religiosamente eterogenea (in compresenza di alunni credenti, diversamente credenti, non credenti, o comunque in ricerca in quanto ancora anagraficamente minorenni), e bisognosa quindi di acquisire i primi elementi culturali e valoriali del fenomeno religioso per poterne comprendere il significato umano e storico, e poter coniugare i valori ideali provenienti dalle rispettive identità religiose con i valori comuni della cittadinanza.

10.5 Volendo passare dalla vecchia laicità che ignorava il fatto religioso a una laicità che lo riconosce e ne fa oggetto di studio (Debray 2002), la scuola pubblica non solo può rimaner aperta alla specifica collaborazione didattica di insegnanti titolari abilitati all'insegnamento religioso mono-confessionale, ma sente di dover attivarsi per accendere corsi autonomi e comuni di "cultura religiosa" transconfessionale, in connessione organica con gli obiettivi formativi e i contenuti delle aree disciplinari affini, per promuovere quella necessaria comprensione della pluralità delle forme religiose presenti nell'ambiente e nella storia locale, forme che - spesso ignorate dai curricoli scolastici o travisate dai pregiudizi correnti - finirebbero per essere percepite come una minaccia alla coesione e sicurezza della società multiculturale.

> Di fatto, sono numerosi ormai in alcune società secolarizzate occidentali (dall'Europa anglosassone e scandinava al Canada, dal Brasile all'Australia) i sistemi educativi nazionali che hanno introdotto, sperimentato e convalidato - mediante legislazione unilaterale statale, ma più spesso anche con il consenso positivo delle Chiese e delle famiglie - forme di studio oggettivo o multiconfessionale o comparativo delle religioni, conciliando percorsi e approcci diversi (simbolico, storico, etico, fenomenologico, ecc.), modulabili secondo i gradi di scuola. Tali corsi, gestiti dallo stato o dalle autorità pubbliche locali secondo i casi, possono a volte coesistere ancora con corsi confessionali opzionali gestiti dalle chiese, a volte possono esserne invece i sostituti.

11. Riassumendo su questo punto, direi che stiamo assistendo a due evidenti tendenze in Europa:

primo, lo sdoganamento del monopolio del religioso dalla gestione esclusivamente ecclesiale (anche se le Chiese conservano comunque tutt'intero il loro potere diplomatico di concertazione) e,
secondo, una certa subordinazione del patrimonio culturale ed etico della religione agli imperativi dell'integrazione sociale. In altre parole, sembra che le tradizionali culture religiose della c.d. "Europa cristiana" vengano oggi liberate, in parte, dai loro dispositivi confessionali entro cui avevano preso corpo, e si ripresentino in sistemi di valori, in comportamenti sociali e in istituzioni che non rivendicano riferimenti religiosi espliciti, ma che nondimeno riconoscono al patrimonio di valori religiosi un imprescindibile ruolo costruttivo dell'identità sociale.
Queste culture religiose confessionali - con le quali si erano identificate intere nazioni dell'Europa moderna - tendono a trasformarsi oggi in un patrimonio simbolico ed etico comune alla nuova società europea, in nome di un ideale di convivenza e solidarietà civica e non più solo in nome di un ideale religioso trascendente. Un patrimonio – chiamato "l'anima europea" o una delle "radici europee" – che viene considerato come il potenziale capace di rispettare e insieme di trascendere le differenze culturali nazionali e quindi funzionale all'attuale processo di costruzione europea.

12. Excursus - Chiaro poi che in questo dialogo – a volte duello - tra Stati e Chiese sul terreno dell'educazione del cittadino e del credente, nascano gravi interrogativi, o aporie insolubili. Ne evoco appena due. La prima: "Ma le religioni sono compatibili con i regimi democratici? In particolare, il cristianesimo è compatibile con la democrazia?". Non è una domanda retorica, è un problema reale. Il compianto prof. Pietro Scoppola dedicava proprio il primo capitolo del suo ultimo libro-testamento *La democrazia dei cristiani* (Laterza, 2005) a questo insidioso interrogativo, finendo col dire che la democrazia sfida la religione in quanto si fonda sulla libertà di coscienza e sul principio di maggioranza. La religione, a sua volta, sfida la democrazia perché si fonda su una Verità che non dipende né dalla coscienza né dalla volontà della maggioranza… Aggiungerei personalmente che, per uscire da questa impasse, va comunque sempre ricordata la classica distinzione tra fede e religione, per cui quando si parla di religione a scuola, si intende la dicibilità culturale della fede (delle fedi), non si va a sindacare sulla loro dimensione veritativa: la scuola si incarica di elaborare con termini culturali e razionali propri alle scienze religiose quel contenuto che i credenti professano per fede. Senza questo presupposto essenziale, saremmo davvero ancora di fronte all'incongruenza inaccettabile di una pedagogia di Stato, di uno Stato etico, di uno Stato-catechista.

Una seconda aporia è quella rilevata dal teologo card. Karl Lehmann (*Tolleranza e libertà religiosa,* Queriniana 2016), quando avverte che il termine "religione", al singolare, è una coniazione concettuale tutta moderna. Mentre in origine si riferiva all'esercizio concreto di una determinata prassi fattuale e rituale, nella modernità il concetto di religione è stato ampliato, ma diventando talmente astratto e generico, da poter essere riempito di contenuti fortemente disparati, fino a rubricare al suo interno anche la superstizione e i culti satanici. Un siffatto concetto di religione, ricorda il teologo, è diventato sempre più inafferrabile e sempre meno adatto a descrivere la religione vissuta, cioè il vissuto di fede. Questa notazione mi sembra tocchi da vicino proprio il nostro problema pedagogico dell'educazione alla cittadinanza. Se la scuola è impegnata a educare una cittadinanza concreta, attiva, contestuale alla società dell'alunno, parallelamente – si sostiene da alcuni - anche l'istruzione religiosa scolastica dovrebbe educare a una religiosità concreta, attiva, contestuale alla comunità di appartenenza dell'alunno. A simile obiezione si deve rispondere richiamando ancora una volta l'inderogabile distinzione tra il politico e il religioso, tra le competenze della società civile e quelle della comunità religiosa, tra scuola pubblica e laica e scuola confessionale. Torna illuminante qui l'opinione dell'economista premio Nobel Amartya Sen a proposito di quelle scuole inglesi, appaltate alle diverse tradizioni religiose, che, secondo lui, avrebbero solo incrementato l'identità religiosa personale ma non l'altrettanto necessaria capacità di dialogo in-

terreligioso. Scriveva (in *Identità e violenza*,2006,p.15): “In Gran Bretagna una visione confusa di quello che dovrebbe essere una società multietnica ha portato a incoraggiare lo sviluppo di scuole islamiche, scuole induiste, scuole sikh e così via, finanziate dallo Stato, in aggiunta alle preesistenti scuole cristiane (cioè anglicane) anch'esse finanziate con fondi statali, collocando i bambini nell'ambito delle affiliazioni uniche ben prima che arrivino ad avere la capacità di operare scelte razionali riguardo ai diversi sistemi di identificazione in gara per ottenere la loro attenzione. In tempi più remoti, le scuole confessionali, in Irlanda del Nord, avevano alimentato il distanziamento politico fra cattolici e protestanti, secondo una ripartizione conflittuale assegnata fin dall'infanzia, e ora viene consentita, e anzi incoraggiata, la stessa predeterminazione di identità «scoperte», seminando ancora più alienazione in un segmento differente della popolazione britannica.”

## II.

Dopo queste rapide puntualizzazioni sui princìpi, può servire uno sguardo ai fatti: a come i vari sistemi europei cercano di coniugare l’educazione alla cittadinanza con gli insegnamenti in materia di religione. Lo farò qui molto sommariamente per aree geografiche o gruppi di paesi tendenzialmente omogenei dal punto di vista della loro storia religiosa.

13. Nell'area dei paesi scandinavi, di tradizione luterana, e anche nel caso dell'Inghilterra anglicana, gli Stati, fin dal loro nascere, hanno intrattenuto un rapporto privilegiato con le rispettive Chiese. La religione è stata ed è fattore determinante dell'identità nazionale; il cristianesimo ha pressoché un ruolo di religione civile (re o regine sono membri della Chiesa, i pastori hanno lo statuto dì funzionari statali..., ma Svezia e Norvegia hanno ratificato ultimamente la separazione tra stato e chiesa). In questi regimi, programmi e i corsi di cultura religiosa sono gestiti dalle autorità statali e anche gli insegnanti di religione si formano in istituti teologici integrati nel sistema statale. Il fine dell'istruzione religiosa pubblica è di rendere familiari agli alunni i valori fondamentali della cultura nazionale e siccome tale cultura è anche e soprattutto il frutto della tradizione cristiano-luterana o anglicana, ecco che il corso di religione è, *ipso facto,* educazione ai valori della cittadinanza mediante la conoscenza delle basi storiche e dei contenuti dottrinali ed etici della tradizione biblico-cristiana nella versione luterana o anglicana o presbiteriana (Scozia). Nel ciclo terminale delle secondarie gli studenti imparano a confrontare la visione cristiana con altre religioni e con umanesimi non religiosi (Danimarca, Norvegia). ll programma *Religious Studies* (Inghilterra) è materia che si può portare anche all’esame di maturità. Risulta facile capire come e perché in questi paesi Io studio della religione (visioni umanistiche o agnostiche comprese) possa essere valorizzata come materia normalmente curricolare.

14. Nei paesi a tradizione confessionale mista (come l'Olanda, il Belgio, la Germania, ma anche la Repubblica Ceca e la Slovacchia e alcuni Cantoni svizzeri), vige generalmente un sistema di insegnamento religioso confessionale, ma con la possibilità - anzi, l'obbligo generalmente - di seguire un insegnamento «alternativo» di *Etica non confessionale,* dove l'educazione ai valori della cittadinanza e ai diritti umani ha comprensibilmente un ruolo rilevante. Ciò significa che in questi paesi esistono due canali per l'educazione alla cittadinanza: quello confessionale (nel senso che nell'insegnamento religioso non può mancare l'intrinseca dimensione etica e valoriale dell’educazione del cittadino credente) e quello aconfessionale o laico o filosofico. Nel primo caso la scuola educa il cittadino riconoscendo in lui anche il credente appartenente a una comunità religiosa; nel secondo, la scuola educa ugualmente il cittadino ai valori etici e civici ma senza accreditarli su un fondamento religioso. In ambedue i casi la

scuola cerca di rispettare il diritto alla libertà religiosa degli alunni e delle famiglie, siano essi credenti o non credenti.

> Emblematico in proposito il caso del referendum di Berlino della primavera 2009, quando i cittadini erano stati chiamati a scegliere se continuare ad avere nella scuola un corso curricolare di Etica e uno facoltativo di Religione (cattolica o evangelica), oppure un corso propriamente opzionale di Religione e uno facoltativo di Etica. Il sondaggio non ha dato i risultati sperati dalle Chiese, ma ha confermato un dispositivo che riconosce la priorità di valori umani universali rispetto ai valori religiosi, considerati meno universali e dunque meno degni di studio.

15. Nel gruppo di paesi neolatini storicamente a maggioranza cattolica, ma includendo anche Irlanda e Polonia, Ungheria, Croazia e Malta, permane un insegnamento della religione cattolica, dai profili comunque assai diversi da paese a paese, ovviamente tutti a carattere facoltativo. Il carattere facoltativo dei corsi impegna lo Stato ad assicurare una materia alternativa qualitativamente comparabile a religione. Ed è quanto avviene nelle scuole dell'Austria, del Belgio, della Croazia (qui solo nel ciclo secondario), della Germania, della Lituania, della Polonia, della Slovacchia, dell'Ungheria; analogamente ciò avviene nella Repubblica ceca (a maggioranza protestante), e in Romania (a maggioranza ortodossa). Era finora il caso del Lussemburgo, dove però il nuovo corso comune *Vie et société*, introdotto nell'a.s. 2016-2017, sostituisce i precedenti corsi cattolico e protestante. In Irlanda esiste da qualche anno un movimento (*Educate together)* che, al posto di religione cattolica, offre un insegnamento di etica comune, ed è in fase di sperimentazione dal 2016 un corso comune detto *Education about Religions and Beliefs [ERB] and Ethics*. Il problema vero, oggi, in questi paesi, non è più quello di garantire una educazione pubblica a doppio binario: confessionale per i credenti, e aconfessionale per gli altri. Il confine tra queste categrie sociologiche è sempre più labile, impercettibile, se non fittizio. E soprattutto questa distinzione si rivela sempre meno funzionale ai fini di quella effettiva *competenza religiosa e insieme civica*, di cui hanno bisogno oggi tutti i giovani. Se ieri riusciva più efficace un insegnamento religioso per gruppi omogenei, oggi può riuscire invece più opportuno o addirittura necessario insegnare religione in classi scolastiche che rispecchiano, in dimensione microsociale, la reale situazione multi-religiosa della macrosocietà. Ci si domanda se sia corretto educare solo ad una singola e precisa identità religiosa quando poi questa identità dovrà misurarsi realisticamente con l'alterità delle diverse fedi compresenti nel vissuto quotidiano: quantomeno occorre costruire un'identità di nuovo tipo, capace di interagire rispettosamente col diverso e di saper dialogare quindi costruttivamente con le altrui convinzioni (cf. la corrente belga delle pedagogie *interconvictionnelle).*

16. Nella scuola dei paesi ortodossi il binomio religione/cittadinanza sembra trovarsi a casa propria, perché il dualismo è superabile in radice. E' vero che l'insegnamento della religione ortodossa (obbligatorio, con facoltà di esenzione, in Grecia come in Romania) conserva tuttora un carattere dottrinale-teologico intraecclesiale, ma va anche ricordato che in questi paesi il legame speciale che sussiste tra Chiesa ortodossa e Stato nazionale incoraggia una permanente commistione tra pubblico e privato, tra civico ed ecclesiale, tra diritti-doveri del cittadino e quelli del credente. Posta questa nativa "in-distinzione", alcune ambiguità di principio e strumentalizzazioni di fatto sono sempre dietro l'angolo. Ne sono testimonianza gli ininterrotti dibattiti che animano le cronache scolastiche e culturali dei Paesi dell'Est a distanza di quasi 30anni dalla caduta del Muro. Osservava il prof. Constantin Cucos dell'università statale di Jasi (Romania):

> "I regimi politici dell'area ortodossa, ma anche una parte della popolazione, sono stati e sono tuttora d'accordo nel prendere in considerazione a scuola i valori religiosi dell'Ortodossia, ma in base a motivi di ordine nazionalistico o etnico. Alcuni infatti ve-

dono nei valori religiosi solo un'occasione per riaffermare una supremazia della nazione o dell'etnia. Un tale atteggiamento è evidentemente pericoloso, e la scuola pubblica dovrebbe stare attenta a non prestarsi al gioco. La religione può essere strumentalizzata a scopi tutt'altro che rispettabili".

## III.

Cosa concludere da questa carrellata su problemi e situazioni? Annoto qui solo alcune considerazioni finali che non hanno nulla di conclusivo, ma che possono portare la nostra attenzione sul caso Italia e del suo attuale e futuro sistema di istruzione religiosa.

17. Il fatto che la società civile italiana - caso quasi singolare nel mosaico delle nazioni europee - sia stata connotata da una secolare assenza di una significativa pluralità confessionale e religiosa e sia rimasta pressoché coestensiva al cattolicesimo romano, rimane una delle chiavi di lettura che può spiegare due incresciosi deficit della cultura media italiana: da una parte, come cittadini, la relativa *fragilità del senso dello Stato,* della laicità politica, e dall'altra l'*inabitudine a confrontarsi* come credenti con diverse espressioni della stessa fede cristiana (come invece è esperienza *ecumenica* quotidiana in molti altri paesi del centro-nord Europa). L'inabitudine al confronto ecumenico intracristiano rende ovviamente ancor più problematico, o traumatico, gestire ora l'incombente sfida della multi/inter-religiosità. Educazione civica e istruzione religiosa (rinnovata) dovrebbero moltiplicare gli sforzi per promuovere valori e buone pratiche di un civismo di base, profittando della congiuntura storica di una multiculturalità in crescendo. Il *Libro bianco* del Consiglio d'Europa *Vivere insieme in un'uguale dignità* (2008), la raccomandazione ai Ministri dell'istruzione europei (CM recom. 2008), le *Linee guida per l'educazione ai diritti umani* dell'Osce (2012), la Piattaforma sulle *Competenze interculturali* dell'Unesco (2013), la *Strategia del Consiglio d'Europa per i diritti del minore 2016-2021,* offrono principi e direttive di singolare e impegnativa apertura.

18. La scuola italiana mostra oggi tanti lodevoli sforzi per integrare degli alunni immigrati, per compensare le loro lacune linguistiche o disciplinari, per cercare di "omologare" insomma i nuovi alunni dentro il modulo culturale occidentale. Forse la scuola (e i suoi governanti in primis) non hanno ancora capito che «*la diversità va assunta come paradigma della identità stessa della scuola,* cioè come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze». Ovvero, saper passare dalla diversità come ostacolo alla diversità come chance di innovazione educativa della scuola. Andrebbe qui ripreso e messo a frutto il documento che l'Osservatorio nazionale per l'integrazione e l'educazione interculturale ha prodotto già anni fa (2007), dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.*

19. Convivere in una società pluralista presuppone - oltre alla coscienza della relatività della propria cultura, o superamento dell'etnocentrismo - una conoscenza non ingenua ma scientificamente fondata dell'altro. Non solo, ma chiede di basarsi sulla condivisione di una tavola di valori universali irrinunciabili. Tali valori, almeno nelle società occidentali, includono la dignità della persona, la sacralità della vita, l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall'età, dall'etnia, dalla salute fisica e mentale, dalla religione), la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna), la pari dignità tra uomo e donna, tra credenti e non credenti. Non senza riconoscere però anche la *diversa fonte di legittimazione dei valori:* mentre, per esempio, in Occidente la legge civile è dirimente rispetto a quella religiosa, nelle società musulmane accade il contrario... Una frontiera, questa, che fa da serio discrimine tra due culture che già coabitano, ma che darà ancora da molto da pensare ai responsabili dei nostri sistemi educativi.

20. Anche all'interno di un quadro di princìpi etici collaudati e sanciti dalla legge, il compito della scuola pubblica non può ridursi a trasmettere un patrimonio solidificato di regole per una buona convivenza, perché queste regole camminano con la vita stessa. Conoscere le regole va di pari passo con il saper inventare le regole del vivere insieme. Torna l'esigenza di coniugare *informazione su* la cittadinanza e *formazione per* vivere la cittadinanza. Per redimere la scuola dalla sua deriva burocratica, andrebbe riscoperta la sua funzione etico-civile come *generatrice di valori in contesto laico* (ma non per questo a-religioso o anti-religioso) e *pluralista.* «La riflessione etica del nostro secolo non ci consente 'di proporre una morale assoluta, ma ci spinge a muoverci nei limiti della relatività della morale e a coltivare un'"etica del finito" in modo aperto e problematico, come base di un dialogo fecondo tra laici e credenti, tra neopagani e fondamentalisti...».

21. Educazione alla cittadinanza e Istruzione religiosa sono chiamate a valicare il loro tradizionale perimetro nazionale per *guardare decisamente all'orizzonte europeo:* l'una, perché dal Trattato di Maastricht, non esiste più legalmente una cittadinanza italiana avulsa da quella comunitaria, l'altra perché non si capirebbe bene l'identità dello stesso cattolicesimo italiano al di fuori del quadro degli altri cattolicesimi nazionali e soprattutto delle altre confessioni cristiane del Continente e ora anche delle altre consistenti presenze religiose e filosofiche. Cura della cittadinanza europea e avviamento al dialogo ecumenico e interreligioso si richiamano e si includono reciprocamente, se si vogliono fugare dall'orizzonte gli antichi spettri delle guerre dì religione e allontanare anche quei rigurgiti di oltranzismo etnico-religioso che fino a ieri hanno sconvolto regioni europee [come quelle della ex Jugoslavia, dell'Irlanda del Nord, di Cipro], e che oggi riemergono in modo allarmante dai proclami dei populismi di varia estrazione.

22. In sintesi: Il crescente tasso di diversità interetnica e religiosa nelle società europee, lo sviluppo delle scienze della religione e dei relativi saperi scolastici, l'avvento di una laicità post-secolare, l'adozione generalizzata di una pedagogia dell'intercultura, sono alcuni dei fattori che stanno impegnando i sistemi educativi nazionali a ripensare le condizioni culturali ed etiche di un nuovo vivere-insieme in Europa. Autorità religiose e autorità civili nazionali e transnazionali, non senza rimettere in questione concezioni ideali e assetti legislativi collaudati nel tempo, debbono rinegoziare ambiti e procedure di intervento educativo per regolare l'integrazione, disincentivare conflitti, difendere diritti di minoranze, rifondare norme di convivenza in regime di pluralismo. Gli insegnamenti in materia di religione – smesse le mire proselitistiche e attenuato il loro carattere dottrinale – si aprono inevitabilmente ad approcci conoscitivi in chiave comparativa, sia storica che etica. L'educazione alla cittadinanza, da parte sua, include il religioso quando riconosce e rispetta laicamente nell'alunno-cittadino l'appartenenza religiosa o le convinzioni filosofiche, e lo educa di conseguenza a saper gestire democraticamente tale sua identità anche nello spazio pubblico. Il quadro europeo rimane notevolmente frastagliato nelle modalità organizzative dei corsi di religione e di educazione democratica. Ma innegabili sono pure alcune linee comuni di tendenza, senza le quali non sarebbe nemmeno pensabile una (ri)costruzione europea a 60anni dai suoi inizi. Il caso Italia, in questo quadro, mostra una sostanziale continuità con la congiuntura educativa del continente e i suoi problemi, ma rivela pure alcuni incresciosi tratti atipici, in particolare nelle strutture stesse della produzione-diffusione del sapere religioso.

***Alcuni documenti europei di riferimento***

Consiglio d'Europa, Assemblea parlamentare, Raccomandazione n.1720/2005: *Religione ed Educazione*

Id., *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel de référence à l'usage des écoles*, a c. di J. Keast, éd. Conseil de l'Europe, Strasburgo 2007.

OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*, Warsavia 2007 (trad. it. e commento a cura di vari aa., Aracne, Roma 2015).

Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità», 2*008.

Id., Raccomandazione CM/Rec. 2008,12 « *Dimensions des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle* », éd. Conseil de l'Europe, Strasburgo 2008.

OSCE/ODIHR, *Guidelines on Human Rights Education. For Secondary School Systems,* 2012: www.osce.org/odihr

Id., *Stratégie du Conseil de l'Europe pour les droits de l'enfant 2016-2021* : www.coe.int/children

Unesco, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework,* 2013: http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/themes/culture-of-peace-and-non-violence/Consiglio d'Europa, *Compétences pour une éducation à la démocratie,* 2016*:* http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/CDC_fr.pdf

***Altri riferimenti bibliografici***

Camassa E., *Democrazie e religioni. Libertà religiosa, diversità e convivenza nell'Europa del XXI secolo*, (atti del convegno ADEC, Trento 22-23 ottobre 2015), Editoriale Scientifica, Napoli 2016.

Casanova J., *Lo Stato post-secolare e il pluralismo religioso*, in "Vita e Pensiero", gen-feb. 2016, 15-21

*Cittadinanza e libertà religiosa nell'area Euromediterranea*, n.ro monografico di "Quaderni di diritto e politica ecclesiastica", n. 1, aprile 2016,3-276.

Chistolini S. (ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea,* Armando, Roma 2005.

Ferrari S. et al., *Diritto e religione nell'Europa post-comunista,* Il Mulino, Bologna 2004.

Genre E., F. Pajer, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola,* Claudiana, Torino 2005.

Pajer F. (ed.), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea,* Sei, Torino 2005.

Id., *Cittadinanza e istruzione religiosa,* in L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline,* Carocci, Roma 2008, pp.258-267.

Id., *Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa,* "Pedagogia e Vita", 67(2009)1, 106-128.

Id., *Scuola e università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica,* in *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, a c. di A. Melloni, il Mulino, Bologna 2014, 59.

## R4: Andrea Farina

# La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea
## Un "paradigma" per un discorso sulla cittadinanza in chiave europea

### Introduzione e considerazioni epistemologiche

L'intervento avrà ad oggetto il tema della cittadinanza in una prospettiva politico - giuridica attraverso la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.

Verso la fine degli anni ottanta, in concomitanza con la caduta del muro di Berlino (1989) e l'istituzione della cittadinanza dell'Unione europea nel Trattato di Maastricht (1992 - 1993) il tema della cittadinanza è divenuto nuovamente oggetto di studio e riflessione.[38]

La caduta del muro di Berlino e il ristabilimento della democrazia nell'Europa centrale e orientale hanno imposto la necessità di creare un senso e una pratica comuni di appartenenza e responsabilità tra la gente essendo stato - il tessuto civico - distrutto da decadi di regimi comunisti. Inoltre è venuta in primo piano la necessità di affermare diritti non condizionati dall'arbitrio delle autorità.[39]

L'istituzione della cittadinanza dell'Unione europea nel Trattato di Maastricht ha, invece, imposto la necessità di riflettere sul fatto che gli europei diventavano titolari di diritti, poteri, prerogative che non erano parte del contenuto delle loro cittadinanze nazionali, anche se la cittadinanza europea è stata concepita come un complemento e non come un sostituto di quella nazionale.[40]

Ad evidenziare l'importanza della tematica, nell'anno duemila i ministri dell'educazione del Consiglio d'Europa hanno adottato una Risoluzione[41] sull'educazione alla cittadinanza democratica che ne ha consacrato la centralità per le politiche educative.[42]

Questo poiché era necessario porre l'attenzione anche sulla consapevolezza del legame sociale che lo stato di cittadino comporta per valorizzare la cosiddetta dimensione *affective* della cittadinanza.[43]

Così, un tema che per decenni è stato di esclusiva pertinenza del pensiero politico è divenuto anche oggetto di programmi e politiche generando ricerche teoriche ed empiriche sviluppatesi in molti dibattiti pubblici sia a livello locale che globale. Questo sforzo, tuttavia, non ha raggiunto un punto di arrivo in termini di conoscenza condivisa.[44]

Ne è conseguito che, oggi, è divenuto difficile, se non impossibile, iniziare un discorso condiviso sulla cittadinanza in quanto il concetto abbraccia un **variegato spazio di significati e interpretazioni** tutti legittimi e tutti, in un certo senso limitati.[45]

---

38 Cfr., G. Moro, *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci 2015, p. 39.

39 *Ibidem.*

40 Cfr. *Ivi*, p. 40.

41 CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, *Résolution adoptée par le Ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe à leur 20ème session.* Cracovie, Pologne.15-17 ottobre 2000, Strasbourg, Concil for Cultural Cooperation. 17 novembre 2000.

42 Cfr. G. Malizia, *Educazione alla cittadinanza democratica*, in *Le parole chiave della formazione professionale*, in G.Malizia - D. Antonietti - M. Tonini (a cura di), II ed., CNOS - FAP 2007, p.83.

43 Cfr. L. Ceccarini, *La cittadinanza online*, Il Mulino 2015, p.13.

44 Cfr. G. Moro, *Op. cit*., p.40.

45 Cfr. L. Ceccarini, *Op. cit*., p.9.

Un concetto che rinvia ad un orizzonte semantico estremamente vasto e sfuggente, mutevole e condizionato dalla molteplicità di approcci possibili (giuridico, storico, sociologico, politologico, economico, filosofico, educativo).[46]

Da un punto di vista metodologico occorrerebbe, pertanto, ogni volta che si parla di cittadinanza specificarne il significato, le sue interpretazioni, l'utilizzo che se ne vuole fare per la propria indagine e la formalità adottata.

Tutto ciò premesso, al fine di comprendere l'importanza del tema della cittadinanza, contestualizzandolo nella storia del novecento, la mia relazione si svolge in tre punti. Il primo è relativo alle ragioni della scelta del tema di cui discutiamo oggi e che riguarda, appunto, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea; il secondo concerne la genesi ***storico - giuridica*** della Carta ovvero l'analisi dei "modelli" di riferimento cui gli autori della stessa si sono ispirati; il terzo, infine, concerne il significato complessivo della Carta, cercando di evidenziarne il compromesso assiologico dei valori europei di cui la stessa è espressione (**genesi politico - culturale**).

Il tutto avendo ben presente l'attuale situazione di difficoltà che sta attraversando l'Europa, al cui interno sembra che la strategia complessiva perseguita negli ultimi anni dalle Istituzioni europee stia trovando estese difficoltà: dall'allargamento alla progressiva integrazione degli Stati europei, non c'è tema che non annaspi tra imbarazzi dei protagonisti politici e divisioni delle comunità sociali.

Il passaggio - da molti auspicato - di un'Europa dei mercanti ad un'Europa politica, che muti i presupposti legittimanti dell'ordinamento europeo, appare ancora debole e incerto se non proprio contraddittorio.[47]

Devi ammettersi che è venuta meno la linearità del processo di costruzione europea. E' possibile che un'altra idea di Europa (sia politica che economica) debba essere ancora immaginata. Oggi nessuno può più sostenere che il futuro dell'Europa sia già scritto.[48]

### 1. La scelta dell'argomento

Data la vastità dell'argomento ho ritenuto opportuno circoscrivere il mio intervento alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, detta anche Carta di Nizza solennemente proclamata una prima volta il 7 dicembre 2000, appunto a Nizza, e una seconda volta, in una versione adattata, il 12 dicembre 2007 a Strasburgo da Parlamento, Consiglio e Commissione.

Inoltre con l'entrata in vigore del "Trattato di Lisbona" nel 2009 la Carta di Nizza ha il medesimo valore giuridico dei Trattati e si pone, dunque, come pienamente vincolante per le Istituzioni europee e gli Stati membri.

La scelta di focalizzare l'attenzione sulla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea è dettata da almeno quattro motivi che rappresentano anche nuclei tematici tra loro strettamente connessi.

Un primo motivo è rappresentato dal "potenziale realmente espresso o simbolicamente evocato da documenti costituzionali quali sono le carte di diritti fondamentali. Tanto più se, come in questo caso, una Carta dei diritti fondamentali è espressa da un ordinamento, quale quello comunitario, che spesso è stato accusato, soprattutto in passato, di una scarsa, se non di una vera e propria assenza, attenzione nei confronti dei diritti, e che sembra almeno da Amsterdam in poi, alla ricerca di una diversa legittimazione oltre a quella fornita dallo sviluppo dei commerci e dei mercati, che pure fu posta a fondamento di legittimazione del processo integrazione al momento della sua nascita".[49]

---

[46] Cfr. F. Ghedini, *Cittadinanza* in E. Berti-G. Campani (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, Ave, Roma, 1993, pp. 66-69.

[47] G. Azzariti, *Studi sui diritti in Europa*, Aracne 2006, pp. 7 ss.

[48] *Ibidem.*

[49] Cfr. *Ivi*, p. 58.

Un secondo motivo è dato dal fatto che attraverso la lente della Carta, nelle sue luci e ombre, è possibile scorgere i diversi modi di intendere il diritto costituzionale, il suo ruolo, in altre la parole la *Weltanschauung* costituzionale di ciascun Stato membro.[50]

Ne consegue che tralascindo le questioni attinenti i contenuti specifici della Carta ciò che mi preme evidenziare in questa sede è l'utilizzo della stessa in chiave "paradigmatica" al fine di tematizzare il discorso della cittadinanza in chiave europea.[51]

Un terzo motivo è rappresentato dal fatto che con l'avvio del processo di elaborazione della Carta, l'Unione Europea ha manifestato la consapevolezza che il mercato, le libertà economiche che l'accompagnano, la moneta unica non erano più sufficienti ad attribuire legittimità al processo di integrazione europea, una costruzione che fin dal suo inizio è stata sempre difficile e, come spesso possiamo constatare, sempre a rischio.[52]

L'Unione Europea con la Carta dei diritti fondamentali ha voluto dare un'indicazione di principio forte e cioè che il passaggio dall'"Europa dei mercati" all'"Europa dei diritti" - diviene ineludibile nonché condizione necessaria perché l'Unione possa raggiungere piena legittimazione democratica.[53]

Infine, la specifica vicenda europea della Carta dei diritti ci consente - ed è questo il quarto motivo - di dare evidenza concreta al conflitto che nella dimensione globale riassume tutti gli altri e che riguarda il modo in cui si vanno redistribuendo i poteri, i soggetti che ne sono titolari, i controlli che possono essere esercitati.

## 2. La genesi storico - giuridica

Il *Preambolo* stesso della Carta indica chiaramente le fonti storiche che hanno ispirato gli estensori del documento: "*La presente Carta riafferma, nel rispetto delle competenze e dei compiti dell'Unione e del principio di sussidiarietà, i diritti derivanti in particolare dalle tradizioni costituzionali e dagli obblighi internazionali comuni agli Stati membri, Dalla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, dalle Carte sociali adottate dall'Unione e dal Consiglio d'Europa, nonché dalla giurisprudenza della Corte di giustizia dell'Unione Europea e da quella nella Corte europea dei diritti dell'uomo".*

Sono dunque, **sei** i modelli giuridici a cui storicamente guarda la Carta.[54]

Impossibile in questa sede poter analizzare sinteticamente ogni singola fonte e, pertanto, ci si limita ad evidenziare che le sei fonti delineano un quadro molto ampio, con un patrimonio

---

[50] Cfr. *Ivi*, p. 60.

[51] Il cosiddetto processo "costituente europeo" è stato avviato nel duemila - in concomitanza con il processo di allargamento dell'Unione europea - e ha portato alla firma della Carta Costituzionale Europea a Roma nel 2004; successivamente si è interrotto nel momento in cui i cittadini di Francia e Paesi Bassi hanno espresso il loro voto negativo alla ratifica della Costituzione in due consultazioni referendarie svoltesi il 29 maggio e il primo giugno 2005 ed è stato ripreso con il Trattato di Lisbona (costituito dal TUE e TFUE) nel quale - oltre ad essere confluito gran parte del lavoro sulla Costituzione Europea - la Carta dei diritti fondamentali rappresenta un "pezzo pregiato" dell'assetto istituzionale europeo.

[52] "La tutela dei diritti fondamentali - queste le parole particolarmente impegnative del Consiglio Europeo di Colonia del 1999 - costituisce un principio fondatore dell'Unione Europea e il presupposto indispensabile della sua legittimità. L'obbligo dell'Unione europea di rispettare i diritti fondamentali è confermato e definito dalla Corte di giustizia europea nella sua giurisprudenza. Allo stato attuale dello sviluppo dell'Unione, è necessario elaborare una Carta di tali diritti al fine di sancire nel modo visibile l'importanza capitale e la portata di cittadini dell'unione". Veniva in tal modo esplicitamente evidenziata l'inadeguatezza del quadro costituzionale fino ad allora costruito ricorrendo a una parola assai impegnativa come "legittimità". Cfr. S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza 2012, p. 29.

[53] *Ibidem.*

[54] Cfr. A. Spadaro, *La "cultura costituzionale" sottesa alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea fra modelli di riferimento e innovazioni giuridiche*, in L. D'Andrea, G. Moschella, A. Ruggeri, A. Saitta, (a cura di), *La Carta dei diritti dell'Unione Europea e le altre Carte. Ascendenze culturali e mutue implicazioni*, Giappichelli 2016, p.14.

ricchissimo di materiale da prendere in esame per comprendere ed interpretare la Carta stessa. Si tratta di un enorme aggregato di documenti: non solo testi *normativi* ma anche *consuetudini* e *giurisprudenza*.

In sintesi potrebbe dirsi, almeno in teoria, che gli estensori della Carta hanno cercato di tener presente pressoché "tutto" il materiale esistente nel campo dei diritti umani.

Posto che si tratta di un campo magmatico in perenne evoluzione, sembra perciò ragionevole interpretare che il rinvio fatto nel *Preambolo* alle fonti ricordate quale un richiamo per l'interprete futuro, al diritto internazionale *tout court* sui diritti umani, per come esso si evolve nel tempo.[55]

### 3. Significato complessivo della Carta: genesi politico - culturale

#### 3.1 Inclusione ed esclusione dei diritti protetti

Per evidenti motivi di sintesi non è possibile in questa sede analizzare il Preambolo e i 54 articoli della Carta e mi limiterò ad alcune considerazioni di carattere generale, in particolare sulla nuova suddivisione dei diritti rispetto al passato. Non a caso, dunque, alcuni autori[56] evidenziano, anzitutto, che la caratteristica della Carta risieda soprattutto nell'originale classificazione dei diritti in categorie di valore.

Ebbene, tutti i diritti contenuti nella Carta non sono suddivisi secondo la tradizionale distinzione tra diritti civili, politici, sociali ed economici, "nuovi diritti", bensì sono raggruppati intorno a sei categorie di valori fondamentali: libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia.[57]

È questa una classificazione originale, su cui è necessario riflettere con estrema attenzione al fine di comprendere il senso storico culturale (*recte*: paradigmatico) della Carta dei diritti nell'ambito del processo costituente europeo per almeno due profili tra loro strettamente collegati.

In primo luogo, tale classificazione porta collocare tutti i diritti fondamentali allo stesso livello tanto che si è parlato di "indivisibilità" dei diritti, tutti i diritti finalmente posti sullo stesso piano tutti i diritti finalmente ritenuti "fondamentali".

In secondo luogo l'originale classificazione di diritti e la loro conseguente indivisibilità appare rivelatrice di un passaggio storico culturale di assoluto rilievo ovvero che la Carta sembra registrare la fine di quel progetto moderno che è la promozione sociale dei ceti meno abbienti.

La Carta colloca il lavoro come un diritto tra i tanti, da tutelare insieme a quelli dell'impresa, i lavoratori sono equiparati ai datori di lavoro senza alcuna possibilità di statuto privilegiato. Non ci sono più distinzioni tra diritti fondamentali e non.[58]

Passando ora all'analisi, sempre per cenni, dei singoli diritti della Carta, altri autori[59] nel contesto di un ragionamento decisamente più articolato, si soffermano sulle inclusioni e sulle esclusioni dei diritti in essa inseriti evidenziando che l'opera di codificazione dei diritti fondamentali sarebbe stata tutt'altro che irrilevante.

Sempre secondo questi autori vi è, anzitutto, il riconoscimento di "nuovi diritti" che non erano mai stati codificati, ma solo occasionalmente anticipati dalle avanguardie delle giurisprudenze costituzionali ed europee.[60]

---

55 Cfr. *Ivi*, p.17.

56 Cfr. G. Azzariti, *Op. cit.*, p.98;

57 *Ibidem.*

58 Cfr. *Ivi*, p. 99

59 Cfr. M. Cartabia (a cura di), *I diritti in azione. Universalità e pluralismo dei diritti fondamentali nelle Corti europee*, Il Mulino 2007, p.33.

60 *Ibidem.*

Inedito è tutto il titolo I sulla Dignità umana, e in particolare l'articolo 3 che si occupa dei diritti dell'individuo nell'ambito della ricerca medica e biologica sulla persona stabilendo il divieto di pratiche eugenetiche, il divieto della clonazione umana, il divieto della compravendita di organi umani.

Gli articoli 24, 25 e 26 sui diritti del bambino, degli anziani e disabili generalmente non hanno corrispondenti nelle Costituzioni nazionali, né avevano avuto occasione di manifestarsi nella giurisprudenza della Corte di giustizia.

In generale la Carta dei diritti arricchisce il catalogo dei diritti fondamentali riconosciuti e ne amplia il novero facendosi carico di esigenze nuove indotte dall'evoluzione della società, dal progresso sociale e dagli sviluppi scientifici e tecnologici, come si afferma nel preambolo.

Tra le assenze più eclatanti vi è senz'altro quella delle formazioni sociali o dei gruppi intermedi[61]: famiglia, partiti politici, confessioni religiose, minoranze linguistiche, sindacati, e così via, non sono annoverati tra soggetti titolari dei diritti riconosciuti dalla Carta, ma tutt'al più sono da essa presi considerazione solo in quanto proiezioni collettive di diritto individuali.

Rispetto a una Costituzione come quella italiana, fortemente improntata al personalismo, in cui la persona è presa in considerazione nelle sue relazioni sociali - come individuo, ma anche come studente come lavoratore come coniuge, come credente così via - e di conseguenza al pluralismo sociale, spicca la chiave individualistica con cui sono state fermati molti diritti fondamentali nella Carta europea.

Così ad esempio, i diritti della famiglia sono tradotti in termini di "diritto di sposarsi e di costituire una famiglia" (art.19) e di "diritti del bambino" dove l'accento è sull'individuo, scomparendo ogni forma di tutela della famiglia; analogamente i diritti delle varie associazioni culturali, religiose, sindacali, politiche, ambientalistiche, civiche sono marginalizzati in uno scarno articolo 12 che parla di diritto dell'individuo alla libertà di riunirsi e associarsi.

Le Chiese, le Confessioni e le associazioni religiose così come le organizzazioni non confessionali sono ignorate dalla Carta, e miglior sorte non è riservata ai sindacati o ai partiti politici.

### 3.2 Significato complessivo della Carta: genesi politico - culturale

Con riferimento al significato complessivo della Carta si possono evidenziare due orientamenti dominanti.

Un primo orientamento[62] evidenzia che se si raffrontano i testi delle Costituzioni europee del secondo dopoguerra con il testo della Carta non si può non percepire un netto mutamento culturale, uno spostamento di accenti dalla persona l'individuo e alla sua libera autodeterminazione, con accenti neoliberali nella tutela dei diritti che finora contraddistinguevano l'esperienza americana e non avevano ancora raggiunto le sponde europee.

Se si esclude la parte che riguarda i diritti sociali, senza esagerare si può affermare che in molte sue formulazioni, e certamente nella sua concezione antropologica, la Carta dei diritti ha avvicinato l'Europa agli Stati Uniti in qualche modo disperdendo una ricchezza e un'originalità del vecchio continente costituita dalla poderosa cultura del personalismo.

Un altro orientamento[63] invece sostiene che la Carta è il *punto di vista europeo* sui diritti fondamentali universali. Rappresenta, in altri termini, la *chiave di lettura europea* degli stessi, quale tentativo di mediazione culturale tra le principali antropologie che storicamente hanno fatto e fanno - come dice il Preambolo - il "patrimonio spirituale e morale" dell'Europa, i suoi "valori comuni".

---

61 *Ibidem.*

62 Cfr. E. Rossi, *Tutela individuale e tutela collettiva dei diritti fondamentali europei*, in P. Costanzo (a cura di), *La Carta europea dei diritti*, Annali della Facoltà di giurisprudenza di Genova 2002, pp. 167 ss.; Cfr. anche M. Cartabia, *Op. cit.*, p.34.

63 Cfr. A. Spadaro, *Op.cit.*, p.21.

Si tratta, quindi, non di un altro "catalogo di diritti specialistici" da aggiungere ai tanti già esistenti ma di un documento solenne che ambisce a costituire, di fatto, l'inizio di un mito di fondazione squisitamente costituzionale, di tipo federale dei popoli europei.

L'Europa dunque ha un'anima, un'identità che la caratterizza e la distingue rispetto ad altri macrocosmi culturali (per esempio islamico, confuciano, buddista, indù ecc) e rispetto ad altre forme di tutela dei diritti (si pensi al diritto internazionale regionale africano o interamericano).[64]

La Carta europea costituisce lo sforzo di condensare armonicamente tutta la variegata ricchezza culturale del vecchio continente.

Questa piena accettazione delle diversità non si traduce - sul piano culturale - nel relativismo o politeismo dei valori e - sul piano giuridico - nell'anarchismo.

Al contrario la Carta non rinuncia ad immaginare e configurare – attraverso un catalogo giuridico pratico – oggi recepito in una fonte giuridica internazionale (i Trattati) e azionabile di fronte ad una Corte - i tratti essenziali di un'*identità europea* fondata sui cosiddetti *valori comuni universali*.

L'antropologia *personalista* non è venuta meno ma costituisce la condizione stessa di pensabilità dei diritti umani nel vecchio continente.

Essa mette in evidenza la natura peculiare del pluralismo che si sviluppa in Occidente e segnatamente in Europa. Com'è noto, le antropologie europee nella loro diversità concepiscono una stessa idea di diritto in senso soggettivo.

Ad ogni modo una Carta europea dei diritti non poteva non essere che un compromesso, un compromesso alto e postmoderno, fra tradizione (cristiana) e secolarizzazione (laica) e, sempre più, tra integrazione intra - culturale (popoli europei) e interculturale (fra europei ed extra-europei).[65]

Non si tratta di un discorso teorico-astratto, ma al contrario terribilmente pratico-concreto e squisitamente giuridico-costituzionale.

La Carta e la connessa giurisprudenza multilivello serve a mettere dei paletti ab intra (intra-culturali) e ad extra (inter - culturali), per quanto sia incerto l'equilibrio che ne discende.

Per fare alcuni esempi da un punto di vista intra-culturale, l'Europa combatterà l'uso e lo spaccio di sostanze stupefacenti, ma in alcuni Stati sarà consentito liberalizzare alcune droghe c.d. leggere; non potrà istituzionalizzare il matrimonio fra coppie dello stesso sesso ma potrà, come ha fatto, richiedere che almeno si adottino normative (unioni civili) che evitino ogni forma di discriminazione.[66]

Da un punto di vista inter-culturale, invece, si tratta di rispettare il *Wesensgehalt* politico-giuridico dell'Unione connesso ai presupposti antropologici ricordati.

Ne consegue che nessun padre potrà mai richiedere a istituzioni europee l'assistenza sanitaria per praticare l'infibulazione alla figlia minorenne oppure l'Unione non ammetterà l'esistenza di più diritti di famiglia, dovendosi escludere, accanto al principio monogamico, l'introduzione di quello poligamico.[67]

Se l'Europa non vuole cedere al rischio reale del declino e alla tentazione si essere luogo di un asettico multi - culturalismo come mera coesistenza dovrà far prevalere un modello di convivenza intra-culturale, con integrazione inter-culturale.

Si tratta di un procedimento lungo e difficile, ma non impossibile. Pur con tutte le sue imperfezioni la Carta di Nizza rappresenta un buon compromesso, in ogni caso l'unico possibile, *rebus sic stantibus*, per costruire una società europea consapevole dei suoi valori, ma anche seriamente tollerante e veramente aperta.[68]

---

[64] Cfr. *Ivi*, p.22.
[65] Cfr. *Ivi*, p.25.
[66] Cfr. *Ivi*, p.27.
[67] Cfr. *Ivi*, p.28.
[68] Cfr. *Ivi*, p.29.

## Conclusioni

In conclusione, la Carta dei diritti fondamentali riprende e innova la tradizione occidentale in materia di Carte dei diritti. Da una parte, infatti, lascia alle spalle la tradizionale suddivisione dei diritti in diritti civili, politici, sociali ed economici, "nuovi diritti", proponendo una suddivisione nuova in sei categorie di valori fondamentali (libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia). Dall'altra, attraverso la Carta, si afferma la centralità dei diritti come statuto fondativo di un'Europa ancora in parte da costruire, riproponendo un valore fondativo dell'Occidente moderno: la legittimità del potere si fonda sul rispetto dei diritti. Certo, ogni Carta pur andando oltre il suo tempo, è figlia del suo tempo, della temperie storica e culturale della stagione storica in cui è stata concepita e realizzata. Non ci sono più, o sono indebolite, non più dominanti, quelle culture che hanno ispirato, in alcuni Paesi, pensiamo alla Germania, pensiamo all'Italia, particolarmente attente ai diritti sociali. Ciò si avverte nitidamente anche nei contenuti della Carta, al cui interno vi sono inclinazioni in altra direzione.

Non bisogna, tuttavia, dimenticare che, pur rimanendo fondamentali le Carte, il rispetto e la tutela dei diritti cammina sulle gambe degli uomini. Cosa sarebbe stato del diritto al lavoro, proclamato dalla nostra Costituzione se non ci fossero stati culture, partiti e sindacati, a lungo nel dopoguerra, a impegnarsi in questa direzione? Sarebbe rimasto probabilmente lettera morta. Non bastano, dunque, le Carte dei diritti per il rispetto e la tutela dei diritti. Occorrono culture e soggetti individuali e collettivi – partiti, sindacati, associazioni – che muovano in questa direzione. Senza un tale impegno, pur rimanendo essenziali almeno come affermazioni di principio, sono destinate a rimanere inattuate, in parte o in tutto. In tale direzione, il rispetto e la tutela dei diritti è un impegno di tutti noi. Oltre a chiedersi, quindi, che cosa affermano le Carte dei diritti, dovremmo anche chiederci cosa facciamo noi affinché i diritti, in particolare quelli fondamentali, vengano rispettati nello scenario della storia.

## R5: Vito ORLANDO

## "Intercultura e cittadinanza attiva/democratica"

Premessa:

Per aiutare a cogliere la connessione tra intercultura e cittadinanza ritengo innanzitutto necessario offrire qualche riflessione essenziale sull'intercultura e, più precisamente, "sull'educazione interculturale". Nel Convegno non vi è stato nessun intervento su questo tema e non sarebbe facile presentare la prospettiva interculturale della cittadinanza senza queste riflessioni previe.
Devo anche subito dirvi che le riflessioni e pubblicazioni sul collegamento specifico "Intercultura e Cittadinanza", anche con riferimento specifico all'educazione interculturale alla cittadinanza, sono molte e anche interessanti.

### 1. "Educare nella multicultura"

"Educare nella multicultura" è la sfida all'educazione nel nuovo millennio, è la situazione che richiede la realizzazione di una "Nuova Paideia", perché "***l'educazione o sarà interculturale o non sarà educazione***".[69]

Una "nuova paideia"[70] che, nelle attuali condizioni di complessità,

- sviluppi le capacità di attenzione alle sorprese della vita e alimenti i giorni della vita di saperi e di qualità.
- abiliti alla scoperta di nuovi valori e li radichi nell'interiorità,
- renda creativi e attivi nello scambio relazionale e nell'interazione, per costruire da protagonisti un nuovo umanesimo.

Una paideia che consenta di attivare un "efficiente laboratorio educativo",

- per imparare a usare tutti i materiali che la vita mette a disposizione (tutte le esperienze vissute), ripensarle, raccontarle, riscoprirne il senso, il valore, e aprirle a nuove modalità di realizzazione e di integrazione nell'identità personale;
- per imparare anche l'arte della trasformazione dei materiali della vita attraverso il confronto delle esperienze;
- per imparare a riprogettare i percorsi di vita e ridefinire i processi di realizzazione;
- per imparare l'arte della cooperazione e per riscoprire il protagonismo condiviso delle realizzazioni.

---

[69] Orlando V. (a cura), *Educare nella multicultura*, Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico, Roma 14-16 marzo 2003, 5.

[70] C fr. Nanni A. *Una nuova paideia. Proposta educativa per il XXI secolo*, Bologna EMI, 2000.

L'esigenza di questa nuova paideia, nella società multiculturale attuale, deve far riconoscere la "*centralità dell'educazione*" nel nuovo millennio.
«La sfida che siamo chiamati a fronteggiare nel nuovo millennio richiede risposte inedite. Non si tratta di difendere la pedagogia interculturale, ma di essere preparati ad affrontare i molteplici cambiamenti, rischi e opportunità».
Nell'attuale situazione bisogna riconoscere la centralità dell'educazione "sviluppando e attuando paradigmi idonei alle nuove situazioni. Laddove le differenze (lingua, religioni, abilità-disabilità, valori, comportamenti) costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l'educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere nell'uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell'esistenza umana».[71]

## 2. Educazione interculturale: la sua portata innovativa/rivoluzionaria

L'educazione interculturale va colta come asse pedagogico fondamentale dell'agire educativo nel mondo attuale. Nell'attuale cambiamento politico, sociale, culturale e pedagogico, va colta nella sua portata a livello mondiale.

In forma schematica, si possono richiamare alcune attenzioni educative che essa mette in atto.
È una "paideia" che mette in atto una migliore pratica pedagogica attivando uno spazio di riflessione più ampio ed epistemologicamente più ricco, che non può ridursi a pratiche di accoglienza e a pedagogia compensativa.
La sua concreta realizzazione va sempre vista in contesti specifici, e compresa in un insieme complesso di fattori all'interno di un contesto storico preciso (solo la contestualizzazione consente di avere un sapere pertinente).

L'Educazione Interculturale, pertanto,

- Non è una moda: coincide con la fine di un paradigma educativo che ha caratterizzato un modello di integrazione sociale degli stati nazionali,
- Propone un paradigma diverso, che mette in discussione i paradigmi occidentali,
- È la ricerca di un paradigma planetario: un paradigma per il futuro, il solo possibile nel contesto che si sta realizzando…

Oggi la Pedagogia, sensibile al pluralismo culturale e più attenta a selezione e emarginazione,

- Ricerca modelli più inclusivi, meno selettivi,
- È capace di fare attenzione alla inadeguatezza del sistema di fronte alla cultura degli alunni,
- Contro la selezione e la non inclusione, si è cominciato a sottolineare il diritto alla differenza e a nuovi contenuti → apre la via alla decostruzione che è centrale per la Pedagogia Interculturale.

La Pedagogia Interculturale è una **visione rivoluzionaria** perché:

[71] Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2013, 158-159.

– **Identità e cultura** sono intesi in maniera dinamica, in continua evoluzione;

– **L'alterità**, l'emigrazione, la vita in società complessa e multiculturale diventano opportunità di **arricchimento** e di crescita personale e collettiva;

– Si avviano possibilità di dialogo, **confronto** e interazione, superando ma integrando in una nuova sintesi universalismo e relativismo, staticità e gerarchizzazione delle culture;

– Società multiculturali ma interventi educativi interculturali: **al centro "la persona umana nella propria interezza**, a prescindere da nazionalità, lingua, cultura o religione di appartenenza".[72]

Gli aspetti rivoluzionari sono individuabili nei seguenti:

- INTER – **scambio**, interazione, messa in gioco tra le culture (prefisso *inter* dice interazione, scambio**;** *cultura* implica il riconoscimento dei valori e della diversità");
- Dinamicità delle singole culture e delle identità, riconoscimento delle **risorse** e delle **opportunità** (crescita personale e sociale);
- Una **nuova forma mentis** alla base delle dinamiche relazionali;
- Multicultura della **società in movimento** per arrivare a intercultura (dalla descrizione della situazione alla dimensione programmatica e progettazione);
- *Educazione* o *pedagogia interculturale*, più che *interculturalità*, perché "solo grazie a un qualificato intervento (educativo) possono scaturire arricchimento e crescita".[73]

### 3. "L'educazione interculturale come processo di apprendimento trasformativo"

Questo titolo tra virgolette è ripreso dal "Manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione Interculturale", redatto dal "gruppo di lavoro sull'Educazione interculturale" della Unione Europea, coordinato da Miguel Carvallho da Silva.[74]
Riprendo le riflessioni principali delle riflessioni offerte nel Manuale, che ritengo molto importanti e già una buona introduzione alla comprensione dell'educazione alla cittadinanza a partire dall'educazione interculturale.
La riflessione focalizza l'attenzione sulla necessità di spostare l'attenzione "dalla cultura dell'individualismo tipica della cultura dominante, a quella del partenariato, che si basa sul dialogo e sulla cooperazione". Se il modello educativo dominante è l'individualismo, no si ritiene pertinente l'attenzione alla realtà attuale della globalizzazione e della multicultura nel percorso educativo nazionale ordinario. Al contrario, "io modello del partenariato favorisce la comprensione e la cooperazione internazionale tra le nazioni e i popoli".

---

72 Cf. *Idem*, 42-43.

73 Cf. *Idem*, 43-44.

74 Carvallho da Silva M. (coordinatore), *Linee guida per l'educazione Interculturale. Un Manuale per Educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*, Pubblicata dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europas, Lisbona 2008 (prima edizione) – Aggiornamenti 2012. Il Manuale è facilmente scaricabile da Internet.

"L'educazione interculturale, sostiene il gruppo europeo, favorisce la messa a punto e l'implementazione della visione necessaria a muoversi verso un modello di partenariato tra popoli, culture, religioni, a livello micro e macro.
L'apprendimento trasformativo attraverso l'educazione interculturale genera un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni. A questa educazione della mente e del cuore consegue un cambiamento radicale che va verso l'interconnessione e l'adozione di tutti i mezzi atti a garantire maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra i popoli".[75]
Il gruppo di lavoro della Comunità Europea cerca di far comprendere l'obiettivo e anche il metodo che collegano stretta connessione tra l'apprendimento trasformativo dell'educazione interculturale.

"L'educazione interculturale come apprendimento trasformativo conduce a processi di decisione partecipata a tutti i livelli. L'obiettivo di questo tipo di apprendimento consiste nel rafforzare la conoscenza reciproca e la coscienza collettiva di se stessi. L'EI si propone di sfidare la cupidigia, le ineguaglianze, l'egocentrismo, attraverso la cooperazione e la solidarietà anziché dividere individui attraverso concorrenza, conflitti, paure e odio.
L'educazione interculturale come apprendimento trasformativo offre un metodo per produrre cambiamenti a livello locale, suscettibili di esercitare un'influenza a livello globale. In tal modo, le strategie potranno forgiare la cittadinanza, in modo da permettere ai cittadini di imparare ad assumere responsabilità che non possono essere demandate solo ai governi e a coloro che decidono a livello politico".[76]
L'educazione interculturale si estende a tutti i settori e ambiti dell'educazione e ha come obiettivo quello di "definire i fondamenti comuni dell'educazione interculturale". Proprio perché si estende a tutti gli ambiti, potrà essere valorizzata sia per l'istruzione formale che per quella informale, e potrà veramente dare caratteristiche specifiche al futuro che si sta preparando.
"Tuttavia, l'educazione interculturale non si limita ad affrontare temi e problemi globali e soluzioni da trovare insieme. Tende anche a determinare come sia possibile prospettare un avvenire comune che offra a tutti migliori condizioni di vita, connettendo prospettive locali e globali, e tende a suggerire come si possa veicolare e concretizzare questa visione partendo dal nostro piccolo punto del globo. L'apprendimento trasformativo permette agli individui di creare una visione comune per un mondo più giusto e più sostenibile per tutti. Questa visione trasformativa ci invita a riflettere sul tipo di avvenire che desideriamo".[77]

## 4. L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale

Se la sfida dell'educazione nel nuovo millennio, nella società multiculturale, è l'educazione interculturale, come immediata conseguenza dobbiamo riconoscere e affermare che l'educazione alla cittadinanza non può non essere che intercuturale.
Possiamo subito dire che tutto questo è già entrato (da tempo) nella normativa della scuola italiana, essendo stata pensata e regolamentata nel Decreto ministeriale del 4 marzo 2009 "Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e costituzione', il cui paragrafo 4 è proprio su "Educazione alla cittadinanza secondo costituzione, in contesti multiculturali".[78]

---

[75] *Idem*, 13.
[76] *Idem*, 14.
[77] *Ibidem*.
[78] La Legge 169 del 30 ottobre 2008 istituiva la disciplina "Cittadinanza e Costituzione". Il Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e costituzione" fu emanato dal MIUR il 4 marzo 2009 .

Questo percorso di attenzione e comprensione deve aiutarci a ripensare il concetto di cittadinanza e a precisare le diverse prospettive della sua comprensione. Noi ci occupiamo soltanto della prospettiva interculturale, in stretto collegamento con quanto abbiamo cercato di precisare precedentemente. Pedagogisti, insegnanti, educatori, a tutti i livelli, devono affrontare compiti educativi di fondamentale importanza. Abbiamo cercato di aiutare a comprendere come l'educazione interculturale (come carattere complessivo dell'intervento educativo nel mondo attuale) può aiutare a rendere "la convivenza multietnica e multiculturale da momento di disagio e di rischio ad opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale. Si tratta ora di comprendere come è possibile riuscire a congiungere la dimensione interculturale con l'educazione alla cittadinanza".[79]
L'educazione interculturale alla cittadinanza è necessaria per realizzare un contesto di vita aperto all'accoglienza, all'ascolto, al dialogo, al "confronto critico paritetico", alla mediazione di qualunque forma di conflitto.[80] Tutto questo può stimolare a un cambio di mentalità, costitutivo e irrinunciabile per 'saldare' intercultura e cittadinanza'.
L'educazione interculturale, inoltre, si intreccia inevitabilmente con l'educazione alla cittadinanza perché deve aiutare a conseguire la capacità del soggetto di riuscire a vivere la "coesistenza armonica" di più cittadinanze e realizzare un rapporto costruttivo tra soggetti di culture diverse che vivono nello stesso contesto.

Nell'attuale società multiculturale e globalizzata, in continuo cambiamento, l'educazione interculturale esprime la necessità di riflettere insieme, di costruire strumenti concettuali che promuovano intesa, conoscenza reciproca, collaborazione.
In questa prospettiva "l'educazione all'intercultura diventa parte integrante delle attività di educazione alla cittadinanza. Il benessere del singolo è direttamente connesso al progresso collettivo e diventa educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla pace, alla sostenibilità ambientale".[81] Questa stretta connessione aiuta a comprendere che "**l'educazione interculturale** si configura **come risorsa** e **indicatore di qualità di una società** che si pone in una posizione di ascolto attivo di tutti i suoi cittadini. Una società in cui i più deboli diventano occasione per ripensare e ricostruire strumenti adatti all'inclusione di tutti. Un contesto culturale aperto al dialogo, all'ascolto, al riconoscimento e alla mediazione del conflitto (inter-etnico, interconfessionale, interculturale), alla ricerca continua di nuovi abiti mentali".[82]
In questo contesto aperto si potranno conoscere e apprezzare le differenze nella ricerca di una coesione sociale, in cui si cerca di costruire la convergenza verso valori comuni.[83] In un contesto in cui identità e culture trovano spazio e valorizzazione si trova un modo nuovo di costruire una comunità. La coesistenza sociale pacifica, la costruzione di una convivenza sostenibile, possono rendere anche capaci di affrontare consapevolmente "le sfide di un mondo in continua trasformazione".[84]

---

[79] Guidetti B., Educazione interculturale alla cittadinanza nella società complessa, *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2009), 4, 2.

[80] Cf. Portera A., Dusi P., Guidetti B. (a cura), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Roma Carocci, 2010, 1° ristampa 2015, 25.

[81] Redazione, *Educare all'intercultura per educare alla cittadinanza*, in Paesaggi Educativi, Rivista pedagogica didattica di insegnanti per insegnanti, http://www.paesaggieducativi.it/percorsi_di_cittadinanza.htm (10.03.2017).

[82] *Ibidem*.

[83] La circolare Ministeriale del 2006 indicava chiaramente la vita italiana per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. In essa leggiamo: "la via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo culturale attuale, in cui si dà particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni". MIUR C.M. n. 24 del 1/3/2006 - Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

[84] Cf. Redazione, *Educare all'intercultura per educare alla cittadinanza*, op. cit.

Un ultimo approfondimento che vogliamo proporre tende ad esplicitare un aspetto dell'educazione interculturale e della sua connessione all'educazione alla cittadinanza. La trasformazione che richiedono entrambe, "l'apprendimento trasformativo" di cui abbiamo parlato precedentemente riguardano le persone e le culture. "Persone e culture", "identità e cultura" sono concetti "in divenire", continuamente soggetti a influssi dall'esterno. Sono anche "costituzionalmente *entità relazionali*". Questo ci deve rendere consapevoli, in prospettiva antropologica, che "siamo esseri in ricerca", portatori e costruttori di cultura. Quando parliamo di "intercultura" dobbiamo essere ben consapevoli che non si tratta di "culture che si incontrano". Ma sono "persone che veicolano una certa cultura che si incontrano". Questo incontro di persone deve avvenire in uno spazio di interazione (il prefisso *inter*) che richiede attenzione di "comprensione interculturale che permetta di cogliere l'altro come singolo" non reificato nella cultura, ma aperto, disposto al dialogo, capace di uscire da sé, di aprirsi all'alterità, "di cogliere i propri confini anche come limiti, di non giudicare a priori. Occorre portare questo sguardo, questa grande lezione dell'antropologia culturale nell'intercultura, nella scuola plurale: formare e educare ad una mente multiculturale, ad una *forma mentis* interculturale, versatile, aperta all'ascolto e all'incontro, complessa, dialogica, al plurale e tensionale, in grado di esprimere nuove forme culturali più fluide e composite".[85]

Compito di tutti gli educatori, oggi, come sostiene Martha Nussbaun, è quello di proporre a scuola un'identità concepita come "multipla e aperta al mondo". Bisogna cercare di "dare ai giovani la consapevolezza insieme della propria identità complessa e dell'identità che li accomuna a tutti gli altri esseri umani".[86] Se l'educazione interculturale realizzata nelle scuole e negli altri ambiti educativi riesce a equilibrare esigenze che sono piuttosto viste come contrapposte ed escludentesi, quali uguaglianza e differenza, universale e relativo, diversità e coesione sociale, potrà "contribuire a costruire il senso di un'appartenenza civica adeguata alle profonde trasformazioni delle società contemporanee".[87]
Perché il futuro possa essere sempre più "interetnico e interreligioso, planetario e globalizzato, in cui le identità si intrecceranno alle differenze e in cui le differenze stesse animeranno le identità, in un continuo gioco dialettico",[88] è necessario che l'attuale società multiculturale produca una educazione alla cittadinanza secondo le innovazioni che sta producendo l'educazione interculturale.

Bisogna riconoscere che "la condizione multiculturale si esprime, in verticale, nell'appartenenza di un soggetto a più livelli di cittadinanza (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) e ancora, in orizzontale, nella compresenza di soggetti appartenenti a culture diverse nell'ambito di ciascuno di questi livelli.

In parallelo, l'approccio interculturale intende assicurare la coesistenza armonica di più cittadinanze in uno stesso soggetto e ancora, in orizzontale, il rapporto costruttivo, nel medesimo contesto, tra soggetti appartenenti a culture diverse".[89]

---

85 L'insieme di queste riflessioni vengono dalla riflessione di Lorenzo Luatti, Educazione alla cittadinanza e interculturalità, reperita in Internet al seguente indirizzo: https://pt.scribd.com/document/47861126/Luatti-Ed-citt-Interculturale Si tratta di un intervento molto ricco e con riferimenti importanti ad autori che hanno scritto su intercultura e multicultura da prospettive diverse.

86 Riccardi V., *Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale*, Cqia Rivista, Febbraio 2012, 15.

87 Ibidem.

88 Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2008, 15.

89 Amatucci L., *Cittadinanza e intercultura*, in Città Educativa **del 02/05/2011** http://www.educationduepuntozero.it/

**Indicazioni Bibliografiche**


Amatucci L., *Educare alla cittadinanza nella società multiculturale*, Roma, Anicia, 2011.

Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2008.

Carvallho da Silva M. (coordinatore), *Linee guida per l'educazione Interculturale. Un Manuale per Educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale*, Pubblicata dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europas, Lisbona 2008

Corradini L., *Cittadinanza e Costituzione. Una guida teorico-pratica per i docenti*, Napoli, Tecnodid, 2009.

Guidetti B., Educazione interculturale alla cittadinanza nella società complessa, *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2009), 4, 2.

Luatti L. (a cura), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, 2009.

Orlando V., Una "nuova educazione" per una convivenza umana solidale, *Orientamenti Pedagogici* 3 (2014), 497-517

Orlando V. (a cura), *Educare nella multicultura*, Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico, Roma 14-16 marzo, Roma, LAS 2003,

Podda C., Cittadinanza partecipata e interculturalità: una riflessione sulla formazione della coscienza democratica, *Educazione Democratica*, anno V, numero 10, giugno 2015, http://educazionedemocratica.org/archives/3754 [13.03.2017]

Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2013

Portera A., Dusi P., Guidetti B. (a cura), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Roma, Carocci, 2010.

Riccardi V., *Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale*, Cqia Rivista, Febbraio 2012 [http://www.cqiarivista.eu/ - Rivista Formazione Lavoro Persona]

Santerini M., Pedagogia interculturale e nuova cittadinanza, in *Pedagogia e Vita* 1 (2008) 133-149.

Santerini M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson, 2010

Simeon M., *La cittadinanza interculturale*, Roma, Armando, 2005.

Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze, La nuova Italia, 2005

Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano Franco Angeli, 2015.

## R6: Paola Springhetti

## «IRC e cittadinanza attiva»: aspetti sociali, politico-giuridici e interculturali»

Parlare di Cittadinanza Attiva oggi in riferimento ai giovani sembra quasi un'incongruenza. Siamo infatti di fronte ad una generazione che sembra non avere il senso della partecipazione.

Non solo di quella politica e sociale: tra i giovani la partecipazione al voto è bassa, i sindacati non riescono a coinvolgere le nuove generazioni di lavoratori, gli spazi di autogestione nelle scuole sono sempre meno "autogestiti", etc.

Ma anche il quadro del volontariato contiene molte incrinature: secondo i dati Istat più o meno il 12% degli italiani fa volontariato, ma tra i giovani questa percentuale scende allo 6%. Inoltre molti di quelli che dichiarano di fare volontariato, lo fanno in forma individuale, occasionale, liquida: depauperata, quindi, dell'esperienza di vita associativa.

"Individuale" è sicuramente una parola-chiave delle culture giovanili di oggi, un'altra sembra essere "mancanza di consapevolezza". Lo dimostra l'incosciente leggerezza con cui i ragazzi abitano i social network, assistendo senza reagire o a volte diventando complici del cyberbullismo, considerando inevitabile la presenza di troll, condividendo bufale. Come se ciò che pubblicano, condividono, commentano non avesse conseguenze.

La terza parola–chiave è "fiducia". La fiducia è l'elemento essenziale del capitale sociale, termine con cui si vuole «indicare la capacità di collaborazione di una collettività, frutto dell'investimento in legami fiduciari reciproci» (Compendio dottrina sociale della Chiesa, 276).

Gli italiani non hanno più fiducia nelle istituzioni, nei corpi intermedi, nei partiti e nella politica in generale, ma non hanno fiducia neanche nelle altre persone: il 63% dichiara che "gli altri, se si presentasse l'occasione, approfitterebbero della mia buona fede" (Demos, 2016). I giovani risentono di questo sentire diffuso, anche se mantengono spazi di apertura (e quindi di fiducia) molto più ampi di quelli degli adulti, ad esempio nei confronti degli immigrati o dei diritti delle minoranze.

Probabilmente, è da qui che bisogna ripartire per ricostruire un senso nuovo della cittadinanza, che non può che basarsi sulla fiducia negli altri e nel futuro.

La Chiesa, almeno nelle sue parti più vive, è una grande risorsa di capitale sociale per il nostro paese. Là dove si educano le coscienze, si getta il presupposto per essere consapevoli di ciò che siamo, ma anche di ciò che vogliamo essere. Là dove si aiutano le persone a maturare, si gettano i presupposti per la consapevolezza del proprio essere responsabili, oltre che di sé, del bene comune. Là dove si decifrano i segni dei tempi, si gettano i presupposti per una presenza profetica nella storia.

È su questo terreno che si può fondare una nuova cittadinanza attiva, che possa poi trovare nuove forme di espressione, che sostituiscano o almeno portino innovazione in quelle tradizionali, ridonando loro senso.

## R7: Cristina Carnevale

## «Relazione IRC e cittadinanza attiva alla luce delle Indicazioni Nazionali»
### Introduzione e punto di vista della Scuola dell'Infanzia e Primaria

### Breve introduzione generale

Nell'attuale ordinamento pedagogico-didattico, secondo le vigenti Indicazioni Nazionali,[90] tutte le discipline scolastiche – quindi anche l'IRC – sono chiamate a dare un contributo integrato in vista della maturazione di competenze non solo ***specifico-disciplinari*** (competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, storiche, artistiche e, non ultime, competenze "religiose" connesse all'IRC), ma anche competenze di ***profilo scolastico***, cioè competenze finali della persona dell'alunno in uscita dai cicli scolastici.[91]

Questi profili di competenza sono anche correlati ad altre attese in ordine a ***competenze sociali e civiche*** previste dalle raccomandazioni europee[92] e a precise ***competenze chiave di cittadinanza*** previste nel Regolamento dell'Obbligo Scolastico in Italia.[93] Il regolamento nell'Allegato 2 riporta l'elenco delle competenze chiave al termine dell'istruzione obbligatoria.

Secondo il Regolamento dell'Obbligo le competenze-chiave di cittadinanza sono radicate in un indispensabile terreno di fondo: "***il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé".***[94] Solo se questo terreno è stabile e fecondo la persona potrà essere in grado di ***"instaurare corrette e significative relazioni con gli altri e una positiva interazione con la realtà naturale e sociale".***[95] In questo senso se la scuola – e l'IRC in essa – non lavora in primo luogo per la persona e per il suo personale sviluppo, se "dimentica" il soggetto perdendosi nei rivoli dei contenuti disciplinari, con difficoltà potrà portare un contributo significativo per la maturazione di tali competenze trasversali.

Ma il Regolamento dell'Obbligo non si limita solo ad offrire orientamenti fondativi e generali per la maturazione delle competenze di cittadinanza. Vengono precisate anche delle specifi-

---

[90] Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo Infanzia e Primo Ciclo* (DM 254/2012); *Indicazioni Licei* (D. M. 211/2010); *Linee Guida Tecnici* (Direttiva 57/2010; Direttiva 4/2012); *Linee Guida Professionali* (Direttiva 65/2010; Direttiva 5/2012); *Linee Guida IeFP* (Decreto 4/2011); e per l'IRC: Cfr. DPR 11 febbraio 2010: *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'IRC per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione;* DPR 20 agosto 2012: *Indicazioni per l'IRC nei Licei, Tecnici, Professionali e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).*

[91] Cfr. Profilo in uscita del bambino di Scuola dell'Infanzia e Profilo delle competenze al termine del Primo Ciclo di istruzione nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (D. M. 254/2012); si veda anche il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del Secondo Ciclo nell'"Allegato A" del Decreto Legislativo 226/2005.

[92] Si vedano le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (allegate alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006).

[93] Cfr. DPR 139/2007.

[94] Cfr. Ib., allegato 2.

[95] Ib.

che dimensioni di competenza, le quali a prima vista possono sembrare lontane da una pratica di cittadinanza attiva ma poi, se osservate più attentamente, possono indicare buoni percorsi per uno sviluppo concreto degli alunni. Vediamole da vicino in un quadro riassuntivo ***chiedendoci in che senso tali competenze possono essere intese come competenze di "cittadinanza attiva".***

## Dal punto di vista della Scuola dell'Infanzia e Primaria

Pensando in particolar modo alla Scuola dell'Infanzia e Primaria, queste competenze previste alla fine del percorso di istruzione obbligatoria (secondo anno della Scuola Secondaria di secondo grado) sembrano essere molto lontane. Eppure ogni percorso scolastico, anche nei primi gradi, dovrebbe tener presenti queste competenze-chiave come orizzonte educativo: anche se il loro raggiungimento è previsto alla fine dell'obbligo, ciò non toglie che nei primi gradi scolastici si inizi a ***porre le basi per un armonico sviluppo di tali dimensioni formative***.

Se andiamo bene a vedere infatti tutte ***le 8 competenze richiamano in fondo esperienze di apprendimento fondamentali, che il bambino fa sin dalla Scuola dell'Infanzia e Primaria***: dall'*acquisire ed interpretare prime informazioni* per orientarsi nel mondo, *individuando* certamente *collegamenti e relazioni*, per cominciare a *risolvere piccoli problemi* di vita quotidiana, iniziando a *collaborare* con gli altri e *partecipando* ad azioni condivise. In tutto questo, il *comunicare* (inteso come comprendere e rappresentare) è di fondamentale importanza nel vissuto scolastico del bambino in crescita. Rimangono un po' più di sfondo il *progettare* e l'*agire in modo autonomo e responsabile* come competenze maggiormente attinenti a fasce di età più alte ma che comunque possono essere sempre presenti al livello "elementare", come "elementi-base" di competenze più complesse che via via si andranno a maturare.

Chiediamoci però: ***tra queste 8 competenze chiave a quale si potrebbe dare maggiore attenzione nei primi gradi di scuola dell'Infanzia e Primaria?***

Forse per i primi gradi di scuola possiamo prendere come riferimento in primo luogo la prima competenza-chiave di cittadinanza che è **imparare ad imparare.** Se la analizziamo, notiamo che essa viene descritta come il saper "*organizzare il proprio apprendimento*"[96] sul piano del "metodo" che non ha a che fare solo con il metodo di studio ma anche con il metodo di "lavoro", potremmo dire con il metodo di "azione".

***In che senso questa competenza di "imparare ad imparare" può essere intesa come competenza di "cittadinanza"?*** Proviamo a pensare al fatto che se un cittadino non "impara ad imparare", probabilmente non sarà in grado nella sua vita di muoversi "autonomamente", non sarà aperto facilmente all'apprendimento e al cambiamento e, in una società complessa come quella odierna occidentale, sarà presto messo fuori-gioco nei processi di innovazione repentini che caratterizzano il mondo attuale. Se la persona non sviluppa proprie strategie e un personale metodo di apprendimento e di azione, in ogni situazione nuova e complessa di vita e di lavoro potrà incontrare anche serie difficoltà. La competenza dell'imparare ad imparare diviene allora risorsa indispensabile per un cittadino autonomo e responsabile che diverrà a sua volta una ricchezza per la stessa società.

[96] DPR 139/2007, allegato 2.

Un'altra domanda che possiamo porci è: ***come l'IRC forma alla cittadinanza e alla cittadinanza attiva? Non certo come lo fanno le altre discipline***, ma con una sua propria specificità.[97] Proviamo ad esempio a confrontarci con i seguenti esempi relativi alla Scuola primaria.

| **Competenze chiave di CITTADINANZA** | **Percorsi tipici della SCUOLA PRIMARIA** (diverse aree disciplinari) | **Contributo specifico IRC secondo le Indicazioni** |
|---|---|---|
| **Imparare ad imparare** | Metacognizione: riflettere su ciò che si fa, ciò che si è imparato, cosa si è provato, ecc. | Confrontarsi con la pratica dell'*esame di coscienza* nell'esperienza cristiana. |
| **Progettare** | Essere consapevoli delle conseguenze delle proprie azioni.<br>Progetto di vita "a breve termine": in situazione scelgo di… e domani scelgo di… | Responsabilità del proprio agire e confronto con l'affidamento del credente alla *provvidenza divina*. |
| **Comunicare o comprendere** | Esprimere emozioni e bisogni.<br>Cogliere gli stati d'animo altrui.<br>Ascoltare. | Confrontarsi con storie di esperienze su *compassione* e *dialogo* nell'esempio di vita di Gesù e nel vissuto dei cristiani. |
| **Collaborare e partecipare** | Vivere con gli altri.<br>Decidere insieme.<br>Regole in casa, a scuola, in altri ambienti.<br>Regole in strada (come pedoni). | Individuare i tratti essenziali della Chiesa come *comunità* cristiana.<br><br>Comprendere che *l'amicizia, la fraternità e la solidarietà* sono valori alla base di ogni comunità umana. |
| **Agire in modo autonomo e responsabile** | Rispettare le persone<br>Rispettare le cose<br>Rispettare la natura (es. risparmio acqua, riciclo/riuso) | In riferimento al *comandamento dell'amore* dato da Gesù valutare l'importanza del rispetto e dell'aiuto reciproco. |
| **Risolvere problemi** | Scuola interculturale: rispettare le diversità delle persone.<br>Diversi e insieme.<br><br>Giustizia. | Apprezzare i valori della *pace* e della *solidarietà*.<br><br>Confrontarsi con il valore cristiano del *perdono*. |
| **Individuare collegamenti e relazioni** | Percorsi interdisciplinari tematici. | *Ecumenismo* e *dialogo interreligioso*. |
| **Acquisire ed interpretare** | La Costituzione Italiana: | *Difesa dei deboli* nelle |

[97] Cfr. C. CARNEVALE, *Progettare per competenze nell'IRC. Il nuovo quadro delle Indicazioni Nazionali*, LDC - Il Capitello, Torino 2013, pp. 20-41; S. CICATELLI, *Guida all'Insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 233-357; S. CICATELLI – G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017, pp. 209-212.

| | | |
|---|---|---|
| **l'informazione** | diritti inviolabili dell'uomo.<br>Pari dignità.<br>Libertà religiosa.<br>Libertà e uguaglianza. | narrazioni bibliche, in particolare nell'esempio della persona di Gesù. |

## R8: Giampaolo Usai

# Cittadini in una fase di cambiamento
## Punto di vista della Scuola Secondaria di Primo Grado

Iniziare ad essere cittadini in una fase di forte cambiamento personale: potremmo sintetizzare con queste parole il tema della cittadinanza e la situazione in cui si trovano gli alunni della Scuola Secondaria di Primo Grado. Provenienti da una condizione chiaramente infantile, attraversano un momento di deciso cambiamento sul piano fisico, emotivo, relazionale, cognitivo per essere consegnati ad altro periodo formativo decisamente diversi. Arrivano "bambini" e partono "ragazzi", talvolta persone notevolmente trasformate nell'arco di appena tre anni.[98] L'identità comincia a sbocciare in ognuno di loro, cioè comincia a prendere dei tratti, che si preciseranno e definiranno negli stadi di sviluppo successivi.

Secondo lo psicologo Erik Erikson – capostipite degli studiosi dell'adolescenza – lo sviluppo umano è comprensibile attraverso un approccio integrativo, che metta in relazione dinamica la maturazione biologica, lo sviluppo cognitivo, le influenze sociali e culturali. Nello stadio dell'adolescenza il processo di formazione dell'identità emerge come una *configurazione che si evolve*, che si ristabilisce continuamente attraverso sintesi successive dell'IO; una configurazione che tende ad integrare *dati costituzionali, bisogni idiosincratici della libidine, abilità privilegiate, identificazioni significative, difese e sublimazioni efficaci, ruoli coerenti*. Il ***compito di base*** per l'adolescente consiste nell'integrare le varie identificazioni che si porta dall'infanzia per formare un'identità più completa. Erikson ribadisce che questa totalità (identità) è maggiore della somma delle sue parti (precedenti identificazioni) e corrisponde a bisogni, abilità e mete nuovi. Se l'adolescente non è in grado di integrare le proprie identificazioni, i propri ruoli – che dipendono anche dalle identificazioni e dai ruoli che il contesto pretende di attribuirgli – rischia una *diffusione di identità* ovvero una personalità frammentaria, priva di un nucleo portante.[99]

Nella corrente di studi scaturita dalla teoria di Erikson si fa strada la nozione di ***compito di sviluppo***, che si riferisce ai problemi che gli adolescenti incontrano nei vari momenti della loro esperienza.[100] La capacità di gestire adeguatamente i compiti di sviluppo dell'adolescenza e della fase giovanile dipende dalla tempistica con cui questi si presentano e dalle strategie con cui gli individui li affrontano (le cosiddette *strategie di coping*), oltre alla capacità di *resilienza*, cioè resistere, integrare, riu-

[98] «Non sono quello che dovevo essere, non sono quello che sto per essere, ma non sono neppure quello che ero»: in sintesi questo è l'alunno della Scuola Secondaria di Primo Grado. Prendiamo in prestito la definizione dallo psicologo E. Erikson (1902-1994), che a sua volta l'ha raccolta negli ambienti country degli USA anni '50, da lui conosciuti e frequentati nel girovagare giovanile.

[99] Nella teoria degli stadi di sviluppo si tratta del 5° Stadio: identità vs. dispersione. (Cfr A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011, 37-38.)

[100] Secondo R.J. Havighurst (1900-1991) la vita di un individuo è costituita da una successione di *compiti* che devono essere risolti ad un momento opportuno e prestabilito. La soluzione positiva e adeguata produce felicità e successo nell'affrontare i problemi successivi, mentre la soluzione negativa rallenta il processo di crescita, fino a comprometterlo. Alcuni compiti di sviluppo sono *biologicamente* determinati, altri lo sono grazie a variabili *intraculturali* e *interculturali*. Esistono compiti di sviluppo praticamente *universali* e *costanti*, altri determinati dalla società e cultura di appartenenza. Così pure, rispetto all'età esistono compiti di sviluppo *ricorrenti* e *non ricorrenti*, sebbene questa classificazione non sia da intendere in maniera rigida. (Cfr A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011, 43-44.)

scire a riorganizzare positivamente la propria vita, nonostante aver vissuto situazioni difficili, che facevano presagire un esito negativo. Ora è interessante per il nostro discorso notare che, se Erikson vede nella *definizione della identità* la costante dello sviluppo, R.J. Havighurst individua l'elemento costante e specifico nella *ricerca di indipendenza* e, tra i compiti di sviluppo tipici dell'adolescenza, individua "***sviluppare competenze intellettuali e conoscenze necessarie per la competenza civica***"; così pure, tra i compiti di sviluppo specifici della età giovanile, compare "***assumere responsabilità connesse all'essere cittadini***".

Si direbbe che a partire dalla adolescenza essere cittadini ed esercitare la cittadinanza in maniera consapevole e attiva sia una delle mete che caratterizzano l'identità dell'individuo. La costruzione della personalità passa anche attraverso l'esercizio delle virtù che contraddistinguono il cittadino attivo e responsabile: la consapevolezza dei propri diritti e il rigoroso assolvimento dei propri doveri; l'ascolto e l'accoglienza; la partecipazione e la condivisione; la schiettezza di parola e di intenzione; la prudenza nella valutazione di persone e avvenimenti; la prontezza nel rispondere agli appelli delle situazioni; la disponibilità a rischiare in prima persona per attualizzare i valori che rendono la vita personale e collettiva degna di essere vissuta. Lo studente che inizia il percorso della Secondaria di Primo Grado si trova a fare i conti con un mondo che si presenta differente da quello della Scuola Primaria, soprattutto perché perde rapidamente i tratti della *familiarità* per assumere quelli della *ufficialità*. Il rapporto con gli insegnanti è meno confidenziale, il rispetto delle regole è preteso con maggiore distacco, le aree di studio si fanno più marcate e separate con insegnanti che ruotano numerosi nell'arco della giornata scolastica. In un momento di metamorfosi psico-fisica, in cui i ragazzi si trovano ad affrontare un adattamento a nuove situazioni, cominciano anche ad emergere differenze individuali di capacità, resistenza, carattere, metodo, conoscenze pregresse, che si esprimono in differenze di *risultato*. Queste differenze, congiuntamente ai *ruoli* attribuiti agli adolescenti – spesso inconsapevolmente ma non per questo meno pesantemente – dall'ambiente familiare ed amicale, inducono la formazione di un'immagine di sé che non sempre corrisponde alla realtà e alle possibilità. Aggiungiamo che al termine del Primo Ciclo di Istruzione l'alunno deve anche esprimere un'importante opzione per il suo futuro, decidendo l'indirizzo da dare alla prosecuzione del suo cammino di istruzione e formazione. Il momento dell'iscrizione al percorso di Formazione Professionale o ad una Scuola Secondaria di Secondo Grado è impegnativo emotivamente e moralmente, prima ancora che cognitivamente, anche per il peso delle *attese* familiari e la questione del ruolo, in cui l'adolescente *si è calato* o *è stato calato* dall'ambiente.

La scuola è un'esperienza, prima ancora che un luogo o una struttura sociale; è come una *prova generale* prima del debutto, come l'affiancamento che precede l'assunzione diretta di un incarico. In questo senso ciò che avviene a scuola è – nel bene e nel male – un provino di quanto accade nella vita e quindi possiamo dire un *tirocinio di cittadinanza*, con la sua parte di coinvolgimento, protagonismo, successo, ma anche di frustrazione e delusione. Per lo studente della Secondaria di Primo Grado comincia a porsi il problema di che posto occupare nella vita, di cominciare ad essere un cittadino. Quindi ci chiediamo come questo livello scolastico, nel guado tra la sponda della Primaria e della Secondaria di Secondo Grado, può contribuire al conseguimento delle *competenze di cittadinanza* ed in particolare quale contributo può venire dall'IRC. Pensiamo soprattutto alla questione dell'orientamento, a quella del sapere religioso, a quella della decifrazione dei codici linguistici; pensiamo cioè alla possibilità di osservare la realtà nella sua interezza e allo sviluppo dell'abilità di decodificare diversi linguaggi. Partiamo da una consapevolezza pratica: l'alunno di 10/11-13/14 anni non ha ancora terminato la fase di alfabetizzazione culturale e si sta appena affacciando alla considerazione delle principali questioni etiche.

Nei **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine del Primo Ciclo d'Istruzione** si fa chiaramente riferimento ad una finalità educativa: il tema della *riflessione sul senso dell'esperienza* è collegato a quello della *progettualità*; ancora, viene affermato – come un dato di fatto – il proces-

so di partecipazione dell'adolescente alla costruzione della propria identità attraverso una navigazione in *orizzonti di senso,* alla quale danno un contributo decisivo le *questioni religiose fondamentali*. Interessante però notare che il metodo "previsto" per questo approccio passa attraverso la *decifrazione dei codici simbolici* in cui tali questioni hanno trovato formulazione: passando dall'educativo allo specifico didattico, una meta tipicamente "scolastica" e proporzionata al perfezionamento dell'alfabetizzazione religiosa che si dovrebbe realizzare in questo livello d'istruzione. Inoltre, il contatto con il mondo religioso permette di essere toccati – forse per la prima volta, data l'età degli alunni – da istanze antropologiche ed etiche e di "affacciarsi" alla *complessità del reale*.[101] Quest'ultimo aspetto trova consonanza nella "trasversalità" strutturale all'IRC (derivante tanto dal suo oggetto materiale quanto dal suo oggetto formale) e soprattutto corrisponde perfettamente al modello disciplinare plurimo ed articolato, tipico della Secondaria di Primo Grado, che porta lo studente ad affacciarsi su tutti gli aspetti della cultura umana, per il tramite delle diverse discipline, ricavandone una visione d'insieme ancor priva di intendimenti "funzionali". Una lettura della realtà "a tutto tondo" e un apprezzamento di valori per una presenza responsabile e costruttiva in una realtà plurale, per una cittadinanza osservata da chi si affaccia alla vita e può percepirla come una preziosa opportunità di crescita, progettualità, partecipazione e servizio a sé stessi e agli altri.

Proviamo ora semplicemente ad accostare alcune tra le **Competenze-chiave di cittadinanza** – quelle che ci sembrano più prossime alle mete educativo-didattiche tipiche della Secondaria di Primo Grado – ai **Traguardi di IRC per lo sviluppo delle competenze**.[102] Senza nulla togliere all'importanza di tutte le competenze-chiave, che sono a loro modo presenti anche nel percorso della Secondaria di Primo Grado, tuttavia il quadro sinottico permetterà di notare come sia decisivo il completamento della costellazione di conoscenze e metodi, che permette di sviluppare le necessarie abilità di confronto appropriato con la realtà nei suoi vari aspetti e quindi vincere diffidenze, paure, remore al dialogo e alla convivenza.

| **Competenze-chiave di CITTADINANZA** | **Traguardi per lo sviluppo delle competenze** |
|---|---|
| **Imparare ad imparare** | |
| **Progettare**<br>Elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. | L'alunno coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e le rende oggetto di riflessione in vista di scelte di vita progettuali e responsabili. Inizia a confrontarsi con la complessità dell'esistenza e impara a dare valore ai propri comportamenti, per relazionarsi in maniera armoniosa con sé stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda. |
| **Comunicare e comprendere** | L'alunno individua, a partire dalla Bibbia, le |

[101] «L'insegnamento della religione cattolica fa sì che gli alunni riflettano e si interroghino sul senso della loro esperienza per elaborare ed esprimere un progetto di vita, che si integri nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo. […] A partire dal confronto interculturale e interreligioso, l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando anche le essenziali domande religiose e misurandosi con i codici simbolici in cui esse hanno trovato e trovano espressione. […] La proposta educativa dell'Irc consente la riflessione sui grandi interrogativi posti dalla condizione umana (ricerca identitaria, vita di relazione, complessità del reale, bene e male, scelte di valore, origine e fine della vita, radicali domande di seno) e sollecita il confronto con la risposta maturata nella tradizione cristiana nel rispetto del processo di crescita della persona e con modalità differenziate a seconda della specifica fascia d'età, approfondendo le implicazioni antropologiche, sociali e valoriali, e promuovendo un confronto mediante il quale la persona, nell'esercizio della propria libertà, riflette e si orienta per la scelta di un responsabile progetto di vita.» (Cfr. DPR 11 febbraio 2010: *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'IRC per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.)

[102] Cfr DPR 11 febbraio 2010: *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dell'IRC per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione;* DM 139/2007, Allegato 2.

| | |
|---|---|
| ○ *Comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).<br>○ *Rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). | tappe essenziali e i dati oggettivi della storia della salvezza, della vita e dell'insegnamento di Gesù, del cristianesimo delle origini.<br>Ricostruisce gli elementi fondamentali della storia della Chiesa e li confronta con le vicende della storia civile passata e recente elaborando criteri per avviarne una interpretazione consapevole. |
| **Collaborare e partecipare**<br>Interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri. | L'alunno è aperto alla sincera ricerca della verità e sa interrogarsi sul trascendente e porsi domande di senso, cogliendo l'intreccio tra dimensione religiosa e culturale. A partire dal contesto in cui vive, sa interagire con persone di religione differente, sviluppando un'identità capace di accoglienza, confronto e dialogo. |
| **Agire in modo autonomo e responsabile** | |
| **Risolvere problemi** | |
| **Individuare collegamenti e relazioni**<br>Individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica. | L'alunno riconosce i linguaggi espressivi della fede (simboli, preghiere, riti, ecc.), ne individua le tracce presenti in ambito locale, italiano, europeo e nel mondo imparando ad apprezzarli dal punto di vista artistico, culturale e spirituale. |
| **Acquisire ed interpretare l'informazione** | |

## R9: Giuseppe Cursio

# La pratica della cittadinanza attiva: nutrirsi nell'ora di religione
# Mangiare buono, pulito e giusto.
# Un progetto formativo per gli studenti dell'Istituto Alberghiero
# Punto di vista della Scuola Secondaria di Secondo Grado

---

L'esperienza presentata in questo contributo vorrebbe rendere operative, in riferimento alla Scuola Secondaria di secondo grado e al contributo specifico dell'IRC, alcune dimensioni di competenze chiave di cittadinanza che riguardano il "Progettare" e "Agire in modo autonomo e responsabile". Qui di seguito ne riportiamo le definizioni allegate al Regolamento dell'Obbligo.[103]

**Progettare**: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
**Agire in modo autonomo e responsabile**: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

Il progetto formativo che qui si propone, in particolare per un Istituto Alberghiero, intende valorizzare alcune conoscenze di base ricavate dall'Enciclica *Laudato Si*[104] e dalla filosofia dello Slow Food[105] per mobilitare atteggiamenti e strategie di una pratica della cittadinanza attiva attraverso l'acquisto consapevole e critico di alimenti.
Gli studenti dell'Istituto Alberghiero in particolare quelli che studiano/lavorano nel settore cucina si trovano spesso a dover risolvere situazioni-problema che riguardano la qualità degli alimenti, il problema degli scarti alimentari. L'esperienza formativa vorrebbe creare le condizioni perché si pratichi una cittadinanza attiva attraverso la preparazione di un cibo buono, pulito e giusto.
Già dall'Enciclica *Laudato si'* innumerevoli possono essere gli stimoli. Ad esempio il seguente.
«C'è da considerare anche l'inquinamento prodotto dai rifiuti, compresi quelli pericolosi presenti in diversi ambienti. Si producono centinaia di milioni di tonnellate di rifiuti l'anno, molti dei quali non biodegradabili: rifiuti domestici e commerciali, detriti di demolizioni, rifiuti clinici, elettronici o industriali, rifiuti altamente tossici e radioattivi. La terra, nostra casa, sembra trasformarsi sempre più in un immenso deposito di immondizia. In molti luoghi del pianeta, gli anziani ricordano con nostalgia i paesaggi d'altri tempi, che ora appaiono sommersi da

---

[103] Cfr. DPR139/2007, allegato 2.
[104] Cfr. PAPA FRANCESCO, Lettera Enciclica *Laudato si'* sulla cura della casa comune, Roma 24 maggio 2015.
[105] Cfr. C. PETRINI, *Buono, pulito e giusto*, Slow Food-Giunti, Milano 2016.

spazzatura. Tanto i rifiuti industriali quanto i prodotti chimici utilizzati nelle città e nei campi, possono produrre un effetto di bio-accumulazione negli organismi degli abitanti delle zone limitrofe, che si verifica anche quando il livello di presenza di un elemento tossico in un luogo è basso».[106]

Le indicazioni magisteriali dell'Enciclica offrono un contributo per allargare una *visione del lavoro come servizio* ma in particolare la *consapevolezza della cura della madre terra* attraverso le scelte che quotidianamente facciamo, anche in ordine alle professionalità che si occupano di ristorazione alberghiera.

Anche nelle Linee Guida per l'IRC per gli Istituti Professionali,[107] si evidenzia una competenza da maturare al termine degli studi che richiama l'esigenza di confrontarsi con criteri etici per la realizzazione della propria vita professionale. Ad esempio troviamo questa competenza: "Aiutare gli studenti a cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità".

Presentiamo allora in maniera molto sintetica una possibile esperienza formativa che ha come oggetto la mobilitazione della competenza intesa come la capacità di scegliere gli alimenti con il criterio della cura e della protezione della terra come casa-madre dell'umanità e del rispetto dei lavoratori dell'agricoltura.

Destinatari dell'iniziativa sono gli studenti del quinto anno dell'Istituto Alberghiero. In questa fase iniziale del progetto le discipline coinvolte sono tre: Religione Cattolica (conoscenze dei contenuti della *Laudato si'* e conoscenza della filosofia dello Slow Food) Cucina, Scienze dell'alimentazione (analisi delle etichette dei cibi).

## Scheda Unità di Apprendimento

| | |
|---|---|
| 1. Titolo Unità[108] | **Nutrirsi nell'ora di religione. L'Enciclica Laudato Sì di Papa Francesco e la filosofia dello Slow Food di Carlo Petrini: Mangiare buono, pulito, giusto. Stimoli per una pratica della cittadinanza attiva.**<br>L'UdA potrebbe essere sviluppata in qualsiasi curricolo delle Scuole Secondarie di Secondo grado puntando l'attenzione sulla necessità di educare gli studenti alla sostenibilità ambientale e sociale (Agenda 2030 Nazioni Unite).<br>Si pone come finalità quello di mobilitare conoscenze che possano essere la base di costruzione di competenze-comportamenti di salvaguardia del Creato, come possibili competenze di cittadinanza attiva.<br>L'UdA si pone inoltre come prerequisito per la prevenzione dei comportamenti alimentari problematici frequenti nel periodo dell'adolescenza.<br>Con i contenuti specifici IRC si danno criteri per interpretare la vasta problematica del comportamento alimentare che si esprime anche - da parte degli studenti dell'istituto Alberghiero - nel fare o nel non fare la spesa in determinati modi e le conseguenze che si verificano sul piano personale e sociale.<br>Riflettere dunque, -in ultima analisi- su un evento problema: scarti alimentari, scelte alimentari motivate dalla pubblicità, alimentazione e protezione dell'ambiente. Riflettere in particolare con le categorie interpretative proposte dall'Enciclica di Papa Francesco *Laudato si'*, e riflettere inoltre con il supporto della filosofia dello Slow Food, in cui le persone che aderiscono a questa proposta di stile di vita si pongono come esempio ed esperienza di testimonianza esplicita di protezione e salvaguardia del Creato. Una forma esemplare di cittadinanza attiva. |
| 2. Destinatari | Studenti delle Scuole Secondarie di Secondo grado<br>Quinto anno Istituto Professionale Alberghiero - Sez. Enogastronomia<br>(Quinto anno di qualsiasi curricolo con relativi adattamenti) |

[106] *Laudato si'*, n. 21.

[107] Cfr. DPR 20 agosto 2012.

[108] Il format per la progettazione dell'Unità di Apprendimento (UdA) per competenze è stato ideato dal Prof. Roberto Trinchero dell'Università di Torino. Cfr. R. TRINCHERO, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2016.

| | |
|---|---|
| 3. Disciplina/e coinvolta/e e ore previste | Cucina: 3 ore<br>Scienza degli Alimenti: 3 ore<br>Religione Cattolica: 6 ore |
| 4. Competenze che l'UdA si prefigge di sviluppare (mobilitazioni di risorse in termini di conoscenze-valori-atteggiamenti per affrontare una situazione-problema) | Linee Guida IRC<br>• sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale.<br>**in questo contesto, tale competenza si esprime nell'etica del consumo consapevole e dell'attenzione a ridurre gli sprechi di origine alimentare;**<br>• cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità;<br>**in questa UdA i valori di giustizia e solidarietà divengono motivatori di fondo per l'esercizio della cittadinanza attiva ispirati dall'Enciclica Laudato si' di Papa Francesco.** |
| **5. Principali contenuti disciplinari coinvolti** (conoscenze) | **Religione Cattolica**<br>Conoscenze specifiche. Enciclica Laudato si' (proteggere l'ambiente come casa comune degli esseri umani).<br>Testimonianze biografiche: la filosofia di Carlo Petrini.<br>Scheda tecnica: fare la spesa con la testa.<br>**Cucina**<br>**Scienze dell'alimentazione** |
| 6. Situazione problema tratta dal mondo reale da cui parte l'UdA | - Gli studenti, riferendo l'esperienza dello stage vissuto, evidenziano e parlano degli "scarti alimentari", dei generi alimentari che vengono buttati nella spazzatura.<br>- Gli studenti futuri cuochi dovranno utilizzare criteri espliciti e responsabili per fare la spesa.<br>- Gli studenti dell'Alberghiero adottano codici di comportamento alimentare che talvolta risultano problematici: ad es. la frequenza al bar della scuola in ogni ora della giornata può darci indicazioni dello stile alimentare (inconsapevole) dello studente.<br>- Gli studenti spesso saltano la colazione mattutina per motivi di tempo trascurando la cura di sé.<br>- Gli studenti raramente fanno la spesa e non hanno consapevolezza né della qualità, né dei costi degli alimenti e tanto meno del loro valore nutrizionale per il benessere delle persone. |
| 7. **Attività previste** | Rilevazione delle preconoscenze degli studenti rispetto all'alimentazione, alla cura di sé e alle scelte responsabili nei confronti di se stesso e dell'ambiente. Lo si farà attraverso:<br>1. Intervista in gruppo: l'ultima volta che ho fatto la spesa: lo studente scrive gli alimenti che ha comprato.<br>Lo studente presenta:<br>la foto degli alimenti che ha comprato;<br>le etichette e le sue caratteristiche;<br>foto del suo frigo di casa con dentro del cibo, evidenziando i prodotti che sono scaduti.<br>Lo studente prova a ricordare il tipo di spesa che si fa quando si è in viaggio di istruzione.<br>Ricordando l'esperienza dello stage prova ad individuare i cibi che sono "finiti nella spazzatura".<br>2. Esercizio Freedom Writers: Game Line sulle abitudini alimentari degli studenti.<br>3. Le informazioni che emergono dalle precedenti attività, seguendo il metodo dei Freedom Writers, lo studente le scrive sul "Taccuino alimentare" facendosi guidare dalla scoperta del senso del nutrirsi a partire dal modello di Daniel Siegal.<br>4. Lezioni frontali che prevedono:<br>*- esposizione e discussione di contenuti dell'Enciclica Laudato sì'*<br>*- studio di testi, in particolare le schede tecniche dello Slow Food*<br>*- distribuzione di schede di sintesi, glossari e schemi,*<br>*- costruzione di mappe concettuali di sintesi.*<br>5. Valutazione formativa attraverso *saggi brevi, prove pratiche, esperienze guidate, costruzione di prodotti/elaborati da parte degli allievi.*<br>*A. Correzione degli elaborati in classe*<br>B. *Discussione degli errori più frequenti*<br><br>6. Interazione tra allievi attraverso *discussione in piccolo gruppo.*<br>7. Confronto dei prodotti dello studente con i prodotti dei propri pari attraverso<br>- *auto presentazione dei prodotti degli studenti alla classe*<br>- *difesa dei propri prodotti in un dibattito, analisi dei punti di forza e dei punti di debolezza dei prodotti degli studenti*<br>- *esercizio Freedom Writers: "Prendi una posizione"* |

| | |
|---|---|
| | 8. Riflessione conclusiva volta all'estrapolazione di regole generali e "buone pratiche" per risolvere i problemi legati alla spesa, all'alimentazione e alla nutrizione attraverso l'e*splicitazione delle regole da non dimenticare mai quando si va a fare la spesa*.<br>9. Resoconto finale di processo attraverso:<br>*- griglie di osservazione compilate dal docente*<br>*-e schede di autovalutazione delle competenze compilate dagli studenti, ecc.* |
| 8. Prodotti che gli alunni devono costruire nell'ambito delle attività dell'UdA | 1. Un elaborato finale dove evidenziano le principali cause degli scarti alimentari<br>2. Individuare i comportamenti di prevenzione relativi al proprio stile alimentare.<br>3. Andando in un Supermercato dovranno realizzare in simulazione una spesa per un pranzo per cinque persone facendo attenzione al Menu, alle etichette sui cibi, ai costi in termini di utilizzo di acqua e protezione ambientale. Nel supermercato saranno solo fotografati i prodotti che si dovrebbero acquistare (senza di fatto fare la spesa).<br>4. **Compito autentico in situazione: presentare una lezione su "Fare la spesa con la testa" agli studenti del primo anno del corso alberghiero.** |

**Prestazioni attese dall'allievo al termine dell'UdA**

| | |
|---|---|
| 9.1. Abilità di interpretare problemi aperti (Strutture di interpretazione) | Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:<br>Identificare *dati e incognite, obiettivi, punti non chiari,* che riguardano le linee di fondo dell'Enciclica *Laudato si'* e le linee guida delle schede tecniche dello Slow Food. |
| 9.2. Abilità di applicare strategie risolutive a problemi aperti (Strutture di azione) | Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:<br>1.Costruire un testo in cui, a partire dall'Enciclica Laudato si', vengono presentate le ragioni in termini di valore che giustificano la necessità di proteggere l'ambiente.<br>2. Descrivere la propria "settimana del nutrirsi" scrivendo nel proprio taccuino alimentare quello che si è mangiato durante il giorno.<br>3. Ipotizzare *soluzioni, strategie* per ridurre gli sprechi alimentari.<br>4. Organizzare *eventi-intervista simulata dove lo studente, a partire dall'Enciclica Laudato si', formula domande all'assessore all'ambiente della propria città.*<br>5. Pianificare e realizzare la raccolta differenziata a casa per una settimana. |
| 9.3. Abilità di riflettere sulle proprie strategie (Strutture di autoregolazione) | Al termine dell'UdA, ci si attende che lo studente sia in grado di:<br>Argomentare e motivare *le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione del problema.*<br>Trovare errori e difendere *le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione del problema.* |

## INDICE

**ELENCO ISCRITTI** ..... **2**

**PROGRAMMA DEL CONVEGNO «IRC»** ..... **5**

**R1: José Luis Moral**

**Rapporto tra «IRC» e cittadinanza attiva. Vita, conoscenza e comprensione nelle società democratiche** ..... **8**

**R2: Carlo Nanni**

**Cittadinanza attiva Dimensione politica** ..... **19**

**R3: Flavio Pajer**

**Cittadinanza e insegnamento della religione: la situazione europea** ..... **23**

**R4: Andrea Farina**

**La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Un "paradigma" per un discorso sulla cittadinanza in chiave europea** ..... **35**

**R5: Vito Orlando**

**"Intercultura e cittadinanza attiva/democratica"** ..... **42**

**R6: Paola Springhetti**

**«IRC e cittadinanza attiva»: aspetti sociali, politico-giuridici e interculturali»** ..... **49**

**R7: Cristina Carnevale**

**«Relazione IRC e cittadinanza attiva alla luce delle Indicazioni Nazionali». Introduzione e punto di vista della Scuola dell'Infanzia e Primaria** ..... **50**

**R8: Giampaolo Usai**

**Cittadini in una fase di cambiamento. Punto di vista della Scuola Secondaria di Primo Grado** ..... **54**

**R9: Giuseppe Cursio**

**La pratica della cittadinanza attiva: nutrirsi nell'ora di religione. Mangiare buono, pulito e giusto. Un progetto formativo per gli studenti dell'Istituto Alberghiero- 58 -**

**INDICE** ..... **- 62 -**