

Università degli Studi di Torino

Corso di Laurea SOCIOLOGIA

Titolo

Finché religione non vi separi: distanze e incomprensioni nel rapporto tra l'insegnamento della religione cattolica e quello della materia alternativa nella scuola primaria

Relatore/Relatrice

Palmisano Stefania

Correlatore/Correlatrice

Giorda Maria Chiara

Candidato/a

Bua Maria Chiara

Matricola 744180

Anno Accademico 2022/2023

Indice

• Titolo: Finché religione non vi separi	
• Capitolo Primo: Inclusione e Analfabetismo	
• Introduzione:	3
•1.1: Riconoscimento delle molteplicità culturali nella scuola	5
•1.2: Dai cambiamenti della società a quelli della scuola	7
•1.3: L'inclusione a scuola	10
•1.4: PTOF e inclusione	12
•1.5: Inserimento, integrazione, inclusione: una prospettiva pedagogica	18
•1.6: Le radici delle difficoltà e degli impedimenti per una corretta Inclusione	29
•1.7: Un po' di storia	30
•1.8: Gli effetti della globalizzazione oggi	38
•1.9: Beata ignoranza	42
•1.10: Analfabetismo oggi...	44
•1.11: L'analfabetismo religioso	48
•1.12: Quanto grava l'analfabetismo religioso sulla società?	51
•1.13: La sfida del nuovo	53
•1.14: Syllabus di Bradford	56
•1.15: In Italia	58
•1.16: La scelta	62
• Capitolo Secondo: La secolarizzazione tra ieri e oggi	
• Introduzione:	66
•2.1: Etimologia del termine	67
•2.2: Lo sviluppo della secolarizzazione	70
•2.3: Sociologia e secolarizzazione	72
•2.4: Teoria classica	77
•2.5: Modernizzazione	83
•2.6: In Italia...	86
•2.7: Oltre la secolarizzazione	89
• Terzo capitolo: La mia ricerca	
• Introduzione:	93
•3.1: La Ricerca	94

•3.2: Difendere la rilevanza della domanda di ricerca	96
•3.3: Domanda di ricerca	96
•3.4: Il contesto empirico	102
•3.5: Descrizione del metodo	103
•3.6: La tecnica di ricerca: l'intervista discorsiva	108
•3.7: Relazione fra intervistato e intervistatore	110
•3.8: Discorsi	111
•3.9: La traccia	112
•3.10: La mia traccia	113
•3.11: La costruzione della documentazione empirica	108
•3.12: Il contatto e la presentazione della ricerca	109
•3.13: Procedura di raccolta dati	112
• Quarto capitolo: Analisi dei dati	
• Introduzione:	114
•4.1: Analisi dei dati	115
•4.2: Analisi dei Dati Qualitativi nell'Intervista Discorsiva: Un Approccio Metodologico	117
•4.3: Partecipanti	120
• Riassunti tematici delle interviste	
• Riassunto tematico numero 1	120
• Riassunto tematico numero 2	124
• Riassunto tematico numero 3	127
• Riassunto tematico numero 4	130
• Riassunto tematico numero 5	132
• Riassunto tematico numero 6	134
• Riassunto tematico numero 7	135
• Riassunto tematico numero 8	137
• Riassunto tematico numero 9	138
•4.4: Codici interpretativi	141
•4.5: L'importanza dell'Ambito Tematico 3 all'interno della mia ricerca	145
•4.6: Analisi interviste	147
•4.7: La Scuola Italiana: Alla Ricerca dell'"Entzauberung'	150
• Conclusioni	161

Finché religione non vi separi

Introduzione

La tesi è strutturata in cinque capitoli. L'obiettivo di questo primo capitolo è fornire un quadro generale della stretta relazione che intercorre fra scuola e società. La relazione tra la società e la scuola costituisce un elemento fondamentale per la comprensione dell'educazione e del suo impatto sulla formazione delle future generazioni. La scuola non esiste in isolamento, ma è strettamente intrecciata con il tessuto sociale in cui opera. La società influisce sulla scuola attraverso la definizione delle sue aspettative, valori, norme culturali e politiche educative. Allo stesso tempo, la scuola gioca un ruolo cruciale nella riflessione e nella trasmissione di tali elementi sociali, contribuendo a plasmare il futuro di una comunità. Questa interazione dinamica tra società e scuola è essenziale per comprendere come l'istruzione si adatti ai cambiamenti sociali, promuove l'inclusione e l'uguaglianza, e prepara gli individui a contribuire in modo significativo alla comunità in cui vivono.

Questo farà da sfondo ad una riflessione sul fenomeno dell'analfabetismo religioso attraverso un excursus storico e sociale. Nel secondo capitolo mi occuperò di illustrare un resoconto relativo ad alcuni dibattiti sul tema della secolarizzazione. Il terzo capitolo si concentrerà su quella che è la domanda di ricerca, disegno di ricerca e metodologia. Nel quarto capitolo si analizzeranno i dati relativi all'indagine condotta, descrivendo il profilo degli intervistati, le domande proposte, il contesto sociale e le osservazioni. Nel quinto capitolo, infine, procederò a commentare i risultati ottenuti dall'analisi dell'elaborazione dei dati, esponendo gli elementi più rilevanti dell'indagine.

I risultati saranno esposti dettagliatamente nelle conclusioni finali di questa tesi.

CAPITOLO PRIMO: INCLUSIONE E ANALFABETISMO

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge,
senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni
politiche,
di condizioni personali e sociali
art. 3 della Costituzione della Repubblica italiana.

1.1 Riconoscimento delle molteplicità culturali nella scuola

Il termine educazione interculturale è apparso per la prima volta ufficialmente nella scuola italiana nel 1990 con la Circolare Ministeriale del 26 luglio (n. 205) che trattava i temi dell'inserimento degli alunni stranieri all'interno delle classi e conseguentemente, appunto, l'educazione all'interculturalità.

Nella circolare si fornivano anche indicazioni circa la valenza interculturale di tutte le discipline e delle attività interdisciplinari, e si affermava che:

l'educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri; non tutti dal passato ma neppure tutti nel presente e nel futuro. Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà¹.
[Circolare Ministeriale n. 205]

Il contenuto di questa Circolare Ministeriale cerca di infondere la consapevolezza della necessità di realizzare un'educazione interculturale all'interno del mondo della scuola. Il percorso per questa consapevolezza non è né semplice né immediato.

¹ Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205. Oggetto: La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.

Abbiamo scoperto che la diversità rispetto agli stranieri, nei tratti somatici o nella lingua, nella religione o nelle abitudini, non era l'unica presente nelle classi. Accanto alla diversità etnico-culturale e spesso ancor prima di essa, ne esistevano altre, come la diversità di genere, la contrapposizione abile/disabile, quella tra chi è più ricco e chi è più povero o tra chi è religioso e chi non lo è e così via. L'educazione interculturale allora non è apparsa solo come un tema da affrontare quando la presenza di stranieri in classe o nella società obbliga a trovare qualche modalità per affrontare le difficoltà e le tensioni che si possono generare, ma invece come una grande finalità educativa valida in ogni caso e che la scuola, agente formatore per eccellenza, deve porsi per formare giovani che siano capaci di vivere in modo pacifico e democratico nei confronti di qualunque tipo di diversità.

L'odierna multiformità, con la quale le problematiche della diversità si manifestano nelle classi, impone alla scuola un cambiamento: il superamento di modelli didattici e organizzativi uniformi e lineari, destinati ad un alunno medio astratto, in favore di approcci flessibili adeguati ai bisogni

formativi speciali dei singoli alunni. La qualità della scuola si misura nella sua capacità di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte adeguate ed efficaci a tutti e a ciascuno.

1.2 Dai cambiamenti della società a quelli della scuola

Ogni volta che ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale. Le modifiche che vengono effettuate nel metodo e nei programmi dell'educazione, sono prodotti dalla situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione.

La formazione dell'individuo per la partecipazione attiva nella vita della società democratica non è solo un dovere sociale, ma anche un dovere personale. Il compito dell'educazione è portare alla luce tutte le potenzialità dell'individuo in modo che possa diventare un membro efficiente e attivo di una comunità democratica [J. Dewey 1916]².

Questa citazione di John Dewey³, riflette il punto di vista sull'importanza dell'educazione nella preparazione degli

²J. Dewey, *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Company, 1916.

³ Filosofo, psicologo, e pedagogista del XX secolo, che ha sostenuto l'importanza dell'educazione esperienziale e della partecipazione attiva nella formazione di cittadini responsabili in una società democratica.

individui per la partecipazione e il contributo alle società democratiche.

Le società democratiche non sono da intendersi solo nel loro significato di forme di governo che un paese si dà per amministrarsi, bensì, nel loro significato ben più pregnante, di forme di convivenza comunitaria democratica. Convivere democraticamente, infatti, coinvolge una pluralità di piani della vita sociale e si declina come uno specifico modo di stare insieme agli altri basandosi sulla cooperazione, sulla capacità di avviare processi decisionali partecipati, sulla pari dignità umana della diversità dei ruoli e delle funzioni sociali, sul rispetto delle legalità e delle norme poste democraticamente. Una visione della democrazia, quindi, dalla quale emerge una complessa fisionomia della vita sociale che coinvolge anche le dinamiche comunicative sperimentate all'interno dei gruppi come, ad esempio, quelle fra maestra e allievo. Queste devono essere vissute dentro la scuola, sin dai primi passi del bambino nella vita comunitaria, ed è da queste relazioni concretamente esperite che può discendere il volto autentico di una società

democratica⁴. Dewey apre la sua opera: *Scuola e società* con il capitolo intitolato "La scuola e il progresso sociale", con questo pensiero:

Noi siamo proclivi a considerare la scuola da un punto di vista individuale, come alcunché che si limita ai rapporti fra maestro e alunno, fra insegnante e genitore. Quel che ci interessa al massimo è naturalmente il progresso fatto da quel determinato fanciullo di nostra conoscenza, il suo sviluppo fisico, il suo profitto nell'abilità di leggere, di scrivere, di ritrarre, l'accrescimento delle sue conoscenze geografiche e storiche, il miglioramento nel suo modo di comportarsi, nelle abitudini di prontezza, di ordine, di diligenza. Queste sono le pietre di paragone secondo le quali giudichiamo il lavoro della scuola. E abbiamo ragione. Tuttavia occorre allargare il nostro orizzonte. Quel che genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola ristretto e privo di attrattiva, a lungo andare distrugge la nostra democrazia. Tutto quel che la società a compiuto per sé stessa posto, mediante l'istruzione, a disposizione dei suoi membri futuri [*Dewey 1916*].⁵

Con questo pensiero l'autore ci vuole dire che per diventare membri di una comunità, partecipi della vita comunitaria, consapevoli del proprio ruolo e sorretti dal sentimento di una profonda reciproca appartenenza, è necessario intervenire sul piano educativo. Nasciamo, insomma, membri di una comunità,

⁴ J. Dewey, *Scuola e Società*, Roma: Edizioni Conoscenza, IV ristampa 2021.

⁵ J. Dewey, *Scuola e Società*, primo capitolo, La scuola e il progresso sociale, Roma: Edizioni Conoscenza, IV ristampa 2021.

ma diventiamo tali solo in virtù del potere formativo dell'educazione. L'uomo, d'altronde, è un essere vivente intrinsecamente sociale, nel senso che non può conquistare le caratteristiche umane fuori dal contatto con una cultura determinata, fuori dal suo processo di socializzazione. Il processo educativo per Dewey è un processo psicologico e sociale insieme e nessuna delle due dimensioni prevale sull'altra, proprio per lo stretto intreccio che le caratterizza.

L'educazione va intesa come un processo personale ma ad un tempo sociale, che consente allo studente di compiere una serie di esperienze attraverso cui può diventare autonomo e assimilare il patrimonio culturale della società. L'attenzione è dunque puntata sulla capacità, le facoltà, gli istinti e gli interessi individuali, ma per consentire un adeguato sviluppo in vista di un migliore adattamento al contesto socio- culturale della comunità.⁶ [Dewey 1916]

1.3 L'inclusione a scuola

L'attuale prospettiva pedagogica internazionale propone la visione di un'inclusione che si apra a tutti i bisogni educativi e conseguentemente accoglie pienamente tutti gli alunni fornendo risposte adeguate a tutte le difficoltà presenti.

⁶ J.Dewey, *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Company, 1916.

È una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di tutti gli alunni. Una scuola che non pone barriere, anzi valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento; una scuola fattore di promozione sociale, davvero attenta alle caratteristiche individuali, sia nel caso delle difficoltà che nel caso della variabilità "normale" ed eccezionale. Questo livello, ottimale, integra dentro di sé inclusione e integrazione.

La qualità della scuola, oggi, si misura sulla sua capacità di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte adeguate ed efficaci a tutti e a ciascuno.

La nozione di inclusione afferma l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curricolo e delle strategie organizzative, che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti tra gli alunni ⁷.

Educare alla comprensione dell'altro richiede un agire sui piani:

⁷ F. Dovigo, *Fare differenze: Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, 2007.

- Cognitivo, costituito dalla conoscenza e dalle informazioni sul mondo e sugli altri;
- Affettivo, centrato sull'attenzione alla relazione, alle interazioni, alla storia di tutti e di ciascuno⁸.

Le strategie didattiche da mettere in atto, dunque, dovranno perseguire gli obiettivi di entrambi i piani: singolarmente o in maniera congiunta. In presenza di alunni stranieri classe, ad esempio, i docenti dovranno dunque coinvolgere tutte le componenti scolastiche a vario titolo chiamate nel processo di inclusione di tali alunni, al fine di attivare prassi mirate a valorizzarne le specificità, a sostenerne l'inclusione e a favorirne il benessere scolastico.

1.4 PTOF e inclusione

La sigla PTOF sta per Piano Triennale dell'Offerta Formativa ed è una diretta evoluzione della Legge 107 del 2015. Possiamo considerarlo come una sorta di documento identificativo dell'istituto, coerente con le indicazioni guida nazionali e le esigenze interne a quella specifica realtà scolastica.

⁸ M. Caratù, *Educazione interculturale ed educazione alla diversità: insegnare il relativismo culturale in classe*, articolo pubblicato da Orizzonta scuola, 2020.

Ogni scuola ha il compito di scrivere il PTOF ogni tre anni, con un'indicazione chiara e dettagliata di obiettivi, linea d'azione e mezzi a disposizione per raggiungerli.

Voluto dalla normativa "Buona Scuola" (Legge 107 del 13 luglio 2015), il PTOF ha sostituito il vecchio POF (piano dell'offerta formativa), punto di transizione dai vecchi programmi ministeriali, ma con orizzonti più ampi rispetto a quest'ultimo⁹.

Esplicita le scelte strategiche dell'istituzione scolastica e gli impegni che essa si assume per dar loro concreta realizzazione, comprende il Piano di miglioramento definito a seguito dell'autovalutazione e costituisce quindi il principale riferimento per la rendicontazione dei risultati, in quanto attraverso di essa si presenta in modo unitario il rapporto tra visione strategica, obiettivi, risorse utilizzate e risultati ottenuti.

L'art.8 del D.Lgs. n.66 del 2017 così stabilisce:

Ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del Piano triennale dell'offerta formativa, predispone il Piano per l'inclusione che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.

⁹ Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni vigenti.

In questo senso le azioni della scuola per l'inclusione scolastica, da includere nel PTOF, non possono ridursi ad una mera compilazione di dati ma dovrebbero far emergere, al contrario, l'applicazione delle modalità scelte dalle scuole per realizzare interventi inclusivi.

La Direttiva 27 dicembre 2012: "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazioni territoriali per l'inclusione scolastica", sottolinea il fatto che in ogni classe sono presenti alunni che richiedono una speciale attenzione per una serie di ragioni che non si esauriscono nella presenza esplicita di deficit che diano luogo ad una certificazione ai sensi della L. 104/92.

L'area dello svantaggio comprende situazioni in cui sono presenti disturbi specifici di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, disturbi dell'attenzione e iperattività, difficoltà causate da appartenenze culturali e linguistiche diverse.

Questo complesso panorama interessa tutte le scuole, ed individua quelle che si potrebbero definire in generale come *condizioni di svantaggio scolastico*, o Bisogni Educativi Speciali

(Special Educational Needs secondo la definizione in uso in ambito internazionale).

La Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 interviene in maniera decisa nella direzione del richiamo alla forte responsabilità della scuola nei confronti della "cura educativa" verso gli alunni che si trovano, temporaneamente o permanentemente, in questa condizione, indicando una serie di stringenti misure di intervento, al fine di assicurare percorsi di formazione adeguati ed efficaci per promuovere il successo formativo di ciascuno.

L'iter normativo presentato mostra come la scuola italiana si proponga di essere una scuola inclusiva, dove cioè il Diritto all'istruzione è inteso come diritto che deve essere riconosciuto a tutti, che si fonda su valenze di tipo pedagogico e sociale.

Ed è proprio questo Diritto all'istruzione con la sua valenza sociale che deve essere messo in pratica riconoscendo e non occultando anche la libertà religiosa di ogni alunno.

La legge 107/2015 ha apportato numerosi cambiamenti all'interno delle Istituzioni scolastiche, ma per quanto riguarda l'insegnamento della Religione Cattolica e l'insegnamento della Materia Alternativa ad essa, tutto è rimasto invariato.

Pur non essendoci un esplicito riferimento, la legge 107/2015 rimarca, con il comma 16, l'obbligo delle scuole di assicurare con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa le pari opportunità e la prevenzione di tutte le forme di discriminazione.

Riporto di seguito uno degli obiettivi formativi individuati nel PTOF dell'I.C di Villafranca d'Asti, scuola presso la quale lavoro come insegnante della scuola primaria da nove anni:

OBIETTIVI FORMATIVI PRIORITARI (ART. 1, COMMA 7 L. 107/15)

ASPETTI GENERALI

OBIETTIVI FORMATIVI INDIVIDUATI DALLA SCUOLA

Sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri. [PTOF 2022-2025 Villafranca d'asti]¹⁰

Il contesto sociale della scuola presso la quale lavoro è quello di una zona originariamente a vocazione agricola alla quale lo sviluppo economico dei decenni passati ha portato un medio benessere e molta immigrazione. Negli anni della crisi non si è modificato il tessuto sociale originario ma l'immigrazione ha

¹⁰ PTOF - 2022-2025 I.C VILLAFRANCA D'ASTI

subito modificazioni sostanziali: oggi, nella scuola dove lavoro, non abbiamo più, se non in minima parte, prime generazioni di alunni provenienti dal nord Africa che ormai hanno già consolidato la seconda e talvolta terza generazione; abbiamo assistito nell'ultimo decennio un notevole flusso migratorio dall'Europa dell'Est, in particolare dalla Romania. Oggi l'immigrazione riguarda essenzialmente alunni provenienti dal centro Africa che, a volte, hanno un vissuto di guerra e di sofferenza o presentano abitudini quotidiane differenti riscontrando perciò maggiori difficoltà ad inserirsi e a socializzare. L'integrazione degli alunni stranieri viene supportata da specifici percorsi di alfabetizzazione della lingua italiana ma purtroppo non sono mai stati attivati dei corsi per affrontare il problema dell'analfabetismo religioso. È soprattutto all'interno delle classi che emerge la necessità di una diffusione della conoscenza sul fatto religioso che prescindendo dall'appartenenza all'una o all'altra religione.

1.5 Inserimento, integrazione, inclusione: una prospettiva pedagogica¹¹

La scuola ha il compito di far sì che le complessità culturali e religiose non rappresentino un ostacolo bensì una risorsa. Vi è dunque la necessità di un'attenzione pedagogica e didattica in riferimento alle varie età degli alunni e in sinergia con le altre discipline scolastiche di promuovere una pedagogia interreligiosa e interculturale. Una pedagogia che miri all'inclusione e non all'inserimento o all'integrazione di un alunno¹² (le differenze negli utilizzi dei termini: inserimento, integrazione e inclusione verranno affrontati alla fine del paragrafo).

Molto significativi a questo riguardo sono gli studi di Wanda Alberts, la prima studiosa, a livello europeo, ad affrontare la fondazione di una didattica della storia delle religioni come problema metodologico e strategico. Alberts sceglie di concentrare la sua esperienza come studiosa di studi religiosi sul ramo molto dibattuto, dell'educazione religiosa che ha

¹¹ L. De Anna, *Pedagogia speciale*, 2014.

¹² Brevemente anticipo che nel mondo della scuola: l'inserimento, riguarda la semplice presenza di uno studente con esigenze speciali in una classe regolare, l'integrazione aggiunge supporto e adattamenti per favorire l'apprendimento, mentre l'inclusione mira a creare un ambiente scolastico in cui tutti gli studenti possano partecipare appieno, indipendentemente dalle loro abilità. La scelta tra questi approcci dipende dalle risorse disponibili nella scuola.

definito "educazione religiosa integrativa"¹³. Con la frase "educazione religiosa integrativa" la studiosa fa riferimento a una particolare forma di educazione religiosa scolastica in cui i bambini di una classe non sono separati – al contrario degli approcci confessionali separativi- ma imparano insieme a conoscere religioni diverse. Il termine "Integrativo" non deve essere frainteso nel descrivere un tentativo di integrare posizioni diverse delle diverse religioni in un insieme coerente, ma di concepire la pluralità religiosa, nella scuola e nella società, come punto di partenza per una convivenza interculturale.

La studiosa suggerisce che tra gli obiettivi educativi di una disciplina storico-religiosa nella scuola, accanto al *learning about*, vi sia anche un *learning from the study of religions*; questo approccio dovrebbe legare la storia delle religioni alla vita e all'esperienza quotidiana degli studenti e aprire spazi importanti anche sull'interpretazione dei nessi tra religione/morale/ stile di vita.

¹³ Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach* (Religion and Reason Book 47).

Il punto di partenza è lo studente, con la sua concreta esperienza di vita che deve essere allargata e approfondita grazie alla conoscenza degli altri e dell'altro. L'obiettivo principale è lo sviluppo di una comprensione profonda e del rispetto anche delle fedi, delle tradizioni altrui, che contribuiscono a far nascere un senso di solidarietà e cittadinanza¹⁴.

Vi sono alcuni temi comuni che emergono dalle differenti esperienze di insegnamento integrativo, per come esso è proposto da Wanda Alberts,¹⁵ che possono costituire degli elementi di interesse per la didattica della storia delle religioni.

1. Narrazioni conflittuali: gli studenti devono essere formati a gestire le differenze in un'ottica di dialogo; le grandi e le piccole narrazioni e rappresentazioni delle religioni, sia che provengano da una maggioranza, sia da una minoranza, sia dai singoli individui, devono essere prese in considerazione, analizzate criticamente nello stesso modo.

¹⁴ Si vedano gli obiettivi generali del *Syllabus* di Bradford, in B. Salvarani, *Educare al pluralismo religioso*, Emi, Bologna 2006, 131-134.

¹⁵ W. Alberts, *Integrative Religious Education in Europe*, cit., 380- 382.

2. Elementi discriminatori: occorre che siano affrontati gli elementi discriminatori presenti in tutte le religioni, cercando di non ridurre questa operazione agli stereotipi presenti nell'opinione pubblica o nei dibattiti sui media (esempio la discriminazione della donna nell'islam o, viceversa, la tolleranza del buddhismo). Alcuni aspetti delle discriminazioni sono legati all'identità etnica: una didattica della storia delle religioni, per come l'abbiamo immaginata fino qui, facilmente utilizzerà alcuni metodi e strumenti della pedagogia interculturale, per esempio lavorando sulle religioni degli immigrati. È anche chiaro che un punto di partenza fondamentale è la condivisione, da parte degli insegnanti, degli studenti e del progetto-scuola più in generale, di un comune orizzonte etico e culturale che poggia su valori quali la responsabilità sociale, la democrazia, l'uguaglianza, la solidarietà.
3. Terminologia: lo sviluppo di un'adeguata terminologia per parlare di religioni; è necessario un meta-linguaggio comune che travalichi i confini del linguaggio tecnico di ogni singola confessione e che riesca a soppiantare alcune vulgate diffuse

da un'ottica occidentale e cristianocentrica (es. «gli imam sono i preti musulmani»).

4. Insegnamento della storia del cristianesimo e analisi delle sue evoluzioni storiche fino al ruolo sociale e politico che questa religione ha nel mondo odierno. La sfida è trattare il cristianesimo al pari delle altre religioni, senza che sia il punto di partenza e il termine di confronto per un'apertura alle altre religioni, come invece avviene nei programmi di insegnamento della religione cattolica attualmente in uso.
5. Rappresentazioni delle religioni e delle culture: occorre non tralasciare l'apporto che la critica al colonialismo, all'orientalismo/occidentalismo, svolta nei dibattiti accademici e pubblici, ha fornito alla storia delle religioni. L'obiettivo è un approccio nuovo al tema degli stereotipi, del senso comune e delle rappresentazioni collettive diffuse concernenti le religioni. Uno dei punti focali di maggiore importanza in relazione ai punti messi in evidenza dalla studiosa, riguarda la comprensione dei concetti di religione e delle rappresentazioni delle religioni. Questi concetti costituiranno un elemento chiave nello sviluppo del curriculum della storia delle religioni.

Lo studio diventa perlustrazione, conoscenza e comprensione, svincolato da ogni qualsivoglia forma di dimostrazione di superiorità.

I popoli tendono a individuare sé stessi come migliori e superiori rispetto ai vicini o, genericamente, rispetto a tutti gli altri.

L'etnocentrismo critico¹⁶ è un prodotto culturale occidentale: la comprensione storica della propria costruzione della realtà percepita ne è la base. Esiste un primo livello di etnocentrismo correntemente diffuso, legato a un'insofferenza incolta e psicologica nei confronti dell'altro; esso può sfociare in contrasti violenti ed è di norma sintetizzato nel termine razzismo. A un secondo livello, si possono individuare le incompatibilità socioculturali, che vanno dall'incomunicabilità linguistica alla difficoltà di accettare, comprendere, rispettare comportamenti altrui. A un terzo livello si colloca una forma di etnocentrismo più sottile e impercettibile propria anche di un approccio intellettuale e filosofico, che implica incapacità di

¹⁶ La paternità del termine è fatta risalire al sociologo statunitense William G. Sumner che per primo lo impiegò in un suo lavoro del 1906: «Etnocentrismo è il termine tecnico che designa una concezione per la quale il proprio gruppo è considerato il centro di ogni cosa, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso (...) Ogni gruppo (...) proclama la propria superiorità, esalta le proprie divinità e considera con disprezzo gli stranieri. Ogni gruppo ritiene che i propri usi e costumi siano gli unici giusti e, se osserva che altri gruppi hanno usi e costumi diversi, li considera con disprezzo». Cfr. *I costumi di gruppo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1962, 17 [ed. or. *Folkways*, Yale University Press, New Haven (Conn.) 1906].

compenetrazione delle forme di pensiero, o riduzione delle modalità altrui di rappresentazione del mondo negli schemi delle proprie, o, infine, fuga verso tensioni estetiche o evasione acritica verso l'esotico.

L'etnocentrismo critico è dunque superamento – o quanto meno consapevolezza – dell'irrinunciabile tendenza umana a concepire il proprio mondo in maniera esclusiva rispetto alla molteplicità delle civiltà, dei popoli, delle culture, delle religioni.¹⁷

Il pregiudizio è un atteggiamento che porta alla svalutazione dei saperi e delle conoscenze di chi non conosciamo o che crediamo di conoscere. Per capire gli effetti che questo atteggiamento ha avuto nella storia degli studi antropologici è stato introdotto il concetto di "epistemicidio"¹⁸. Questo termine va ad identificare il processo che ha portato alla svalutazione e alla denigrazione delle forme di sapere dei popoli colonizzati,

¹⁷ La riflessione di Ernesto De Martino sulle problematiche inerenti l'incontro sul campo tra l'etnologo, detentore di una propria visione del mondo, e la cultura studiata, contraddistinta da un sistema di valori «altro» – questione già delineata nel suo *Naturalismo e storicismo* –, sono alla base di quello che lo studioso definirà, appunto, «etnocentrismo critico», punto di riferimento di quell'«umanesimo etnografico» propugnato da egli medesimo. «L'umanesimo etnografico è in un certo senso la via difficile dell'umanesimo moderno, quella che assume come punto di partenza l'umanamente più lontano e che, mediante l'incontro sul terreno con umanità viventi, si espone deliberatamente all'oltraggio delle memorie culturali [opera cioè una rinuncia alle proprie categorie interpretative, proprio perchè etnocentriche] più care: chi non sopporta quest'oltraggio e non è capace di convertirlo in esame di coscienza, non è adatto alla ricerca etnologica». E. De Martino, *La fine del mondo*, Einaudi, Torino 1997, 393.

¹⁸ E. Comba, (2019), *Antropologia delle religioni*. In G. Filoramo, M.C. Giorda, & N. Spineto (Eds.), *Manuale di scienze della religione* (p. 80). Morcelliana.

considerate come irrilevanti e infondate, a scapito delle forme di conoscenza sviluppate nei grandi centri della cultura occidentale. Oggi sta crescendo in molti contesti scientifici la consapevolezza che un recupero delle conoscenze tradizionali di molti popoli potrebbe contribuire in maniera significativa ad una migliore comprensione della realtà e alla realizzazione di progetti per la difesa dell'ambiente, per lo sviluppo sostenibile e per la risoluzione di molti problemi dell'umanità contemporanea¹⁹.

Nuove parole, come "epistemicidio" devono farci riflettere sull'uso che facciamo quotidianamente di "vecchi" termini. Termini che spesso utilizziamo erroneamente come sinonimi.

Attualmente, nel mondo della scuola, ai termini *inserimento*, *integrazione* e *inclusione* vengono attribuiti significati diversi. Il termine *inclusione* li supera e li ricomprende tutti²⁰.

Inizialmente si parlava di "*inserimento*" nella scuola. Il termine fa riferimento ad un processo additivo, in base al quale si "aggiunge" un soggetto in più ad un gruppo, con il sottinteso

¹⁹ Hall-Tandon 2017.

²⁰ C. Ciociola, *L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti*, articolo tratto da Comete Research.

intento di fare in modo che questi riesca in qualche modo ad adattarsi al "funzionamento" del resto del gruppo.

L'inserimento è un numero in più nel registro. L'inserimento si sostanzia nella coesistenza nello stesso luogo fisico, non pone interesse alla qualità degli scambi relazionali tra i soggetti compresenti. Questa filosofia ha portato per molto tempo ad identificare in una presunta "socializzazione" l'obiettivo fondamentale, se non addirittura esclusivo, della presenza dei "diversi" in classe, fino a trattare la socializzazione come obiettivo di riserva, atto a giustificare l'inclusione stessa: "L'alunno non ha imparato, ma ha socializzato" ... e tanto basta²¹.

Se parliamo invece di "*integrazione*" facciamo riferimento ad una relazione biunivoca tra il soggetto integrato ed il gruppo integrante, ovvero sottolineiamo il valore di uno *scambio*²².

Il soggetto "integrato" riceve dal gruppo e a sua volta dà qualcosa al gruppo stesso. L'integrazione presuppone il fatto che l'alunno "diverso" guadagni qualcosa nel contesto dei "normali", ma a sua volta anche i compagni abbiano qualcosa da ricevere. E, in effetti, il contatto con i compagni impegna in uno

²¹ Ianes D., Canevaro A., *Orizzonte inclusione*, Trento, Erickson, 2015.

²² *Ibidem*.

sforzo cognitivo ed empatico altamente stimolante da diversi punti di vista, sicuramente arricchente²³.

In questi ultimi anni il tradizionale vocabolo "integrazione" è stato gradualmente sostituito, a livello internazionale, nei documenti e nei discorsi ufficiali ed informali, da quello di "inclusione". Non si tratta di una semplice variazione, ma di un rimando a scenari educativi molto diversi.

Come scrive Gardou:

L'inclusione non è nell'ordine di una necessità legata solo e unicamente alla disabilità: appartiene anche ad un investimento globale e presuppone un processo di mutamento culturale. Bisogna rifarsi una cultura. La scuola ne costituisce il solco. Poiché ormai l'abbiamo capito, non conviene più pensare ad agire in termini specifici per gruppi considerati come particolari. Bisogna impegnarsi a rendere più confortevole l'esistenza, a umanizzare per tutti, partendo dal principio universale di accessibilità e dal concetto di qualità della vita. Ecco ciò che bisogna rendere cosciente: siamo fatti per vivere insieme, quello che facilmente per gli uni è beneficio per gli altri²⁴. [Gardou 2007]

Il significato della parola: La parola "inclusione" indica, letteralmente, l'atto di includere un elemento all'interno di un gruppo o di un insieme. È una parola usata in diversi ambiti, dalla

²³ Ianes D., Canevaro A., *Orizzonte inclusione*, Trento, Erickson, 2015.

²⁴ C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, 2007.

matematica alla biologia passando per la retorica e ad alcuni usi comuni (come, ad esempio, "inclusione in una lista"). Quando si passa all'ambito sociale, la parola "inclusione" assume un significato del tutto particolare.

In ambito sociale, inclusione significa appartenere a qualcosa, sia esso un gruppo di persone o un'istituzione, e sentirsi accolti. È quindi facile capire da cosa derivi la necessità dell'inclusione sociale: tra gli individui possono esserci delle differenze a causa delle quali una persona o un gruppo sono "esclusi" dalla società. I motivi che possono portare all'esclusione sociale sono diversi: razza, sesso, cultura, religione, disabilità.

La discriminazione per uno di questi motivi può avere luogo in ambito lavorativo (decisione di licenziare/non assumere), politico (s'impedisce a un gruppo di persone di essere adeguatamente rappresentate nelle sedi istituzionali), sociale (i diritti fondamentali e i servizi necessari non sono riconosciuti a tutti per ragioni discriminatorie). In sostanza, l'inclusione sociale ha l'obiettivo di eliminare qualunque forma di discriminazione all'interno di una società, ma sempre nel rispetto della diversità.

Momò si chiama in realtà Mohammed ed è musulmano
(ma non sapeva di esserlo, finché non è andato a scuola e ha
cominciato a risuonare nelle sue orecchie l'insulto di "sporco arabo").²⁵

[R. Gary]

1.6 Le radici delle difficoltà e degli impedimenti per una corretta inclusione

L'Italia è ancora fortemente condizionata da un confessionalismo di
stampo cattolico, che trova legittimità nei Patti lateranensi e nel
concordato stipulati dal regime fascista e dal Vaticano e trahettati
nell'attuale assetto costituzionale democratico con modifiche e
compromessi, che però non ne hanno intaccato il cuore²⁶.

[Franzinelli 2022]

Nella scuola italiana è prevista, a seguito degli accordi
concordatari fra stato italiano e chiesa cattolica, la possibilità
di avvalersi o non avvalersi dell'ora di religione cristiana
cattolica impartita a spese dell'erario tramite personale
docente selezionato in base alla competenza religiosa²⁷.

²⁵ R. Gary (sotto lo pseudonimo di Émile Aja), *La vita davanti a sé*, Neri Pozza Editore, 1975.

²⁶ M. Franzinelli, Le radici dei Patti lateranensi, intervista pubblicata da Nessun Dogma, 2022.

²⁷ Nelle scuole materne ed elementari detto insegnamento può essere impartito dall'insegnante di classe riconosciuto idoneo dall'autorità ecclesiastica, che sia disposto a svolgerlo.

Per capire meglio come si è arrivati in origine alla stipula di questi accordi è utile un inquadramento storico e dei rapporti tra fascismo e chiesa cattolica²⁸.

1.7 Un po' di storia

Dopo la parentesi della prima guerra mondiale, negli anni Venti la questione dell'insegnamento religioso riaffiorò all'onore delle cronache per le sollecitazioni di personalità del calibro di Gentile.

Nel primo dopoguerra Gentile espresse la sua posizione a favore di una scuola animata dalla fede cattolica e nel 1920, nei *Discorsi di religione*, difese l'opzione di uno Stato governato da uno spirito schiettamente e profondamente religioso: tale religiosità doveva essere del popolo e cioè di tutti gli individui. Lo Stato, alleato della Chiesa, doveva riconoscere e affermare il valore della religione come essa viveva in tutte le sue forme, assumendosi il compito di una formazione intellettuale, morale e religiosa²⁹.

²⁸M. Franzinelli, Le radici dei Patti lateranensi, intervista pubblicata da Nessun Dogma, 2022.

²⁹ G. Gentile, *Discorsi di religione (1920)*, Sansoni, Firenze 1957.

I cambiamenti attuati dal neonato stato fascista miravano da un lato a consolidare il consenso dello Stato autoritario, che mirava a riscrivere la storia del cattolicesimo come parte integrante della storia dell'Italia, e dall'altro a ritagliare un nuovo spazio autonomo e indipendente alla Chiesa. È un preciso progetto politico che preparava il terreno alla grande svolta del Concordato del 1929.

Quando la politica nel primo dopoguerra fece intravedere a Mussolini una via d'accesso al potere, egli si rese conto che doveva avere il via libera dei poteri forti. I poteri forti erano naturalmente gli imprenditori ma anche il Vaticano. A tal punto giocò una linea politica molto intelligente da riuscire a compiacere il Vaticano.

Pur essendo la situazione assai più complessa, la sintesi generalmente accettata attribuisce ai Patti Lateranensi del 1929, il primo Concordato tra lo Stato italiano e la Chiesa di Roma (Concordato Lateranense, Legge 27 maggio 1929, n. 810), la funzione di aver garantito ai due poteri, dopo la crisi derivata da Porta Pia e dall'affermazione dell'unità d'Italia, un reciproco

riconoscimento e dimensionamento nei nuovi scenari, nazionali e internazionali³⁰.

La rettifica parlamentare andò bene perché la camera dal novembre del 1926 si componeva di soli fascisti. Ma al senato, vi erano alcuni vecchi liberali che trovarono il coraggio di andare controcorrente. Ne citerei soprattutto due, i più autorevoli: Francesco Ruffini e, in particolare, Benedetto Croce. Benedetto Croce tenne un discorso continuamente interrotto dalla *claque* dei senatori fascisti. Questo discorso, in cui ribadiva le ragioni che impedivano a un liberale di acconsentire al concordato, gli attirò l'odio da parte di Mussolini, dei gerarchi e dell'intera stampa italiana (perché era tutta controllata dal regime fascista). Croce nel suo intervento sul concordato ebbe il coraggio civile e la dignità morale di ribadire le prerogative dell'individuo contro uno stato che oramai si avviava verso una direzione totalitaria.

Mussolini concepì il concordato come il suo capolavoro personale e politico³¹.

³⁰ Mariachiara Giorda - Alessandro Saggiaro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, GEPS, 2011.

³¹ M. Franzinelli, *Le radici dei Patti lateranensi*, intervista pubblicata da Nessun Dogma, 2022.

Papa Pio XI accolse la stipula sostenendo che ci voleva «anche un uomo come quello che la provvidenza ci ha fatto incontrare; un uomo che non avesse le preoccupazioni della scuola liberale³².

Quella frase venne semplificata in «Mussolini è l'uomo della provvidenza», ma anche se il papa non usò proprio questa espressione il senso era quello. Il grosso del mondo cattolico, dei fedeli, non fece una piega e accettò, anzi salutò con gioia, la svolta concordataria: lieto di entrare a questo punto anche ufficialmente nella gestione del potere³³.

Era questa la tappa finale di un processo iniziato con la riforma Gentile che mirava a mettere al centro della scuola italiana la religione cattolica.

In materia di insegnamento della religione, il quadro politico, radicalmente cambiato nel passaggio a una repubblica e con l'imporsi di un ordinamento costituzionale, non mutò le regole concordatarie: per alcuni decenni successivi al 1946 continuò la permanenza dell'ora di religione nella scuola italiana come catechesi scolastica, un insegnamento obbligatorio con la

³² Frase pronunciata da pontefice in occasione dell'udienza da lui concessa il 13 febbraio 1929 ai professori e agli studenti dell'università Cattolica del sacro cuore di padre Agostino Gemelli.

³³ M. Franzinelli, Le radici dei Patti lateranensi, intervista pubblicata da Nessun Dogma, 2022.

possibilità, su richiesta del genitore, di dispensa dall'obbligo della frequenza³⁴.

Fu al volgere degli anni Sessanta che iniziò a emergere la necessità di individuare e di operare scelte che delineassero un nuovo rapporto tra la scuola e la religione, che tenessero presenti le forme inedite del pluralismo culturale e religioso. La presenza di bambini provenienti da famiglie con concezioni o orientamenti differenti in campo religioso fu la ragione dell'emergere dell'esigenza di curare il confronto e il dialogo con le diverse culture.³⁵ Nel 1971 una *Nota* dell'Ufficio catechistico nazionale³⁶ aprì una nuova fase ponendo in luce il fatto che l'insegnamento della religione come «catechesi scolastica» era un'istanza superata, in ragione di un crescente pluralismo socioculturale, di un nuovo contesto dei rapporti individuo-società, genitori-figli, Chiesa-Stato.

Cruciale è il dibattito della fine degli anni Settanta, che con l'obiettivo di superare e smontare la concezione

³⁴Mariachiara Giorda - Alessandro Saggiaro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, GEPS, 2011.

³⁵ *Enchiridion della Conferenza episcopale italiana, Decreti, Dichiarazioni, Documenti pastorali per la Chiesa Italiana. 1. 1954-1972*, Dehoniane, Bologna 1985, nn. 2362-2973 (*Ecei*).

³⁶ Ufficio Catechistico Nazionale, *Nota: «L'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori»*, Roma 1 settembre 1971 in *Ecei*, 1, n. 3874. Si veda anche P. Braido (a cura di), *Dibattito sull'insegnamento della religione. Atti del colloquio sull'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore*, PAS-Verlag, Zürich 1972. Si vedano: *Scuola e religione. Una ricerca internazionale: situazioni, problemi, prospettive*, Elledici, Leumann, Torino 1971; *Scuola e religione. Situazione e prospettive in Italia*, Elledici, Leumann, Torino 1973.

dell'insegnamento della religione come "fondamento e coronamento" del

Percorso scolastico. Ed è in questo clima che si arriva al 1984, anno della revisione del Concordato attraverso l'accordo di Villa Madama.

A seguito della revisione del Concordato del 1929, con la firma del presidente del consiglio della Repubblica italiana Bettino Craxi e del cardinale segretario dello stato vaticano Agostino Casaroli, si stabilì un'ora confessionale di religione cattolica non obbligatoria, non più come catechesi scolastica ma come approccio culturale al fenomeno religioso con riferimento specifico al cattolicesimo.³⁷

Nel 1990, è stata effettuata una revisione dell'Intesa tra la Chiesa cattolica e lo Stato italiano, che è diventata operativa con il Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.) numero 202 del 23 giugno 1990, noto come "Regolamento recante disciplina dell'esercizio del culto delle confessioni religiose diverse da quella cattolica". Questo decreto regola

³⁷ S. Ferrari (a cura di), *Concordato e Costituzione. Gli accordi del 1984 tra Italia e Santa Sede*, Il Mulino, Bologna 1985; M. Guasco, *Chiesa e Cattolicesimo in Italia (1945-2000)*, Edb, Bologna 2001, 135-136; A. Talamanca (a cura di), *La revisione del Concordato nelle discussioni parlamentari*, Cedam, Padova 1988; R. Pertici, *Chiesa e Stato in Italia*, cit., 143-152.

l'esercizio del culto delle confessioni religiose diverse da quella Cattolica in Italia.

Ecco alcuni punti chiave del D.P.R. numero 202/1990:

1. **Libertà di culto:** Il decreto sottolinea la libertà di culto e il diritto delle confessioni religiose diverse da quella cattolica di esercitare la loro religione in Italia.
2. **Riconoscimento legale:** Il decreto stabilisce le procedure per il riconoscimento legale delle confessioni religiose diverse da quella cattolica. Le confessioni religiose che desiderano ottenere il riconoscimento devono presentare domanda alle autorità italiane competenti.
3. **Edifici di culto:** Il decreto regola la costruzione, l'uso e la manutenzione degli edifici di culto delle confessioni religiose diverse da quella cattolica. Stabilisce le norme tecniche e di sicurezza per questi luoghi di culto.
4. **Ministri di culto:** Il decreto disciplina il riconoscimento dei ministri di culto delle confessioni religiose diverse dalla cattolica. Questi ministri devono essere riconosciuti dalle autorità italiane competenti.

5. **Assistenza religiosa:** Il D.P.R. numero 202/1990 affronta anche la questione dell'assistenza religiosa nelle strutture penitenziarie, negli ospedali e nelle istituzioni pubbliche. Garantisce il diritto dei detenuti e dei pazienti di ricevere assistenza religiosa dalla loro confessione.

Dopo la modifica del Concordato, lo Stato italiano assume l'incarico di garantire l'insegnamento della religione cattolica all'interno delle finalità educative delle scuole. Nel contempo, la Chiesa cattolica è tenuta a vigilare affinché l'istruzione religiosa sia coerente con la dottrina della Chiesa. In questo contesto, sebbene l'insegnamento della religione cattolica sia aperto a tutti, indipendentemente dalla loro affiliazione religiosa o dall'assenza di essa, l'approccio cattolico conserva un ruolo centrale. La comprensione delle altre tradizioni religiose è promossa nel contesto di un dialogo interreligioso, come chiaramente indicato nelle direttive sperimentali del 2010, riportate di seguito:

La conoscenza della tradizione religiosa cristiano-cattolica costituisce fattore rilevante per partecipare a un dialogo fra tradizioni culturali e religiose diverse;

l'insegnamento non è finalizzato alla catechesi o alla crescita della fede degli alunni, ma pur sempre alla conoscenza cattolica.³⁸

1.8 Gli effetti della globalizzazione oggi

Dal 1984 ad oggi la globalizzazione e il conseguente pluralismo hanno modificato l'idea stessa di insegnamento religioso nella scuola pubblica. Nelle scuole italiane, ad incidere sulla diversificazione del panorama religioso sono stati anche i crescenti flussi migratori.

È ormai un fatto consolidato che gli studenti stranieri in Italia sono una fetta sempre più importante della popolazione scolastica nazionale. Ma quanti sono esattamente gli alunni stranieri in Italia?

Rispondo a questa domanda utilizzando i dati del rapporto *Gli alunni con cittadinanza non italiana del MIUR* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) con riferimento all'anno scolastico 2020/2021³⁹.

³⁸ Mariachiara Giorda - Alessandro Saggiaro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, GEPS, 2011.

³⁹ Dati pubblicati dal Miur (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) con riferimento all'anno scolastico 2020/2021.

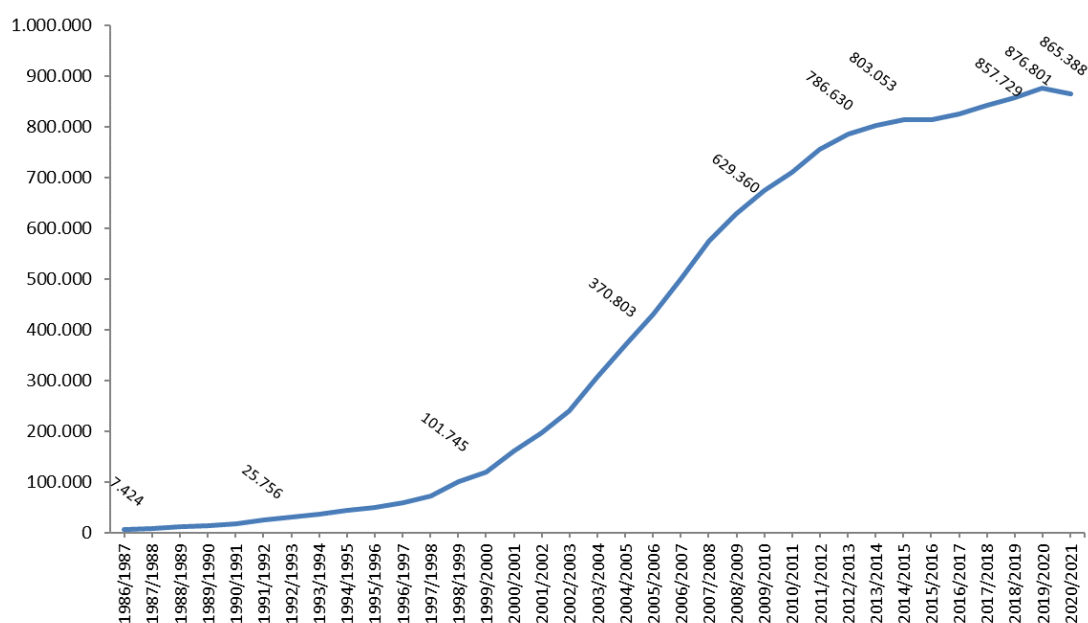
Sul sito del Ministero dell'Istruzione è disponibile l'annuale approfondimento statistico con i dati relativi alle studentesse e agli studenti con cittadinanza non italiana, riferiti all'anno scolastico 2020/2021.

Per la prima volta dal 1983/1984, primo anno scolastico nel quale sono stati raccolti dati statistici attendibili, nel 2020/2021 si registra una flessione della presenza di studenti con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole: sono 865.388, 11.000 in meno rispetto all'anno precedente (-1,3%). Nonostante la flessione, resta inalterata la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti in Italia (sono il 10,3%) poiché è diminuito, al contempo, di quasi 121 mila unità (-1,4%) anche il totale generale degli alunni.

Grafico 1 – Alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti*)

AA.SS.1986/1987

2020/2021⁴⁰



Alla luce di questi dati centrale diviene allora, oltre che agli interrogativi sui modelli di convivenza delle società multiculturali, anche il rapporto con le altre religioni presenti adesso all'interno delle nostre classi. La società contemporanea individua, infatti, la necessità di una diffusione della conoscenza sul fatto religioso che prescindano dall'appartenenza o meno all'una o all'altra religione.

⁴⁰ Rapporto del MIUR, Categoria: scuole, ultimo aggiornamento: 29 luglio 2022.

La prospettiva culturale di una conoscenza generale del fatto religioso al di fuori di implicazioni confessionali e la sua necessità per la costruzione di saperi va di pari passo con il problema dell'analfabetismo religioso⁴¹. Questo tema comporta uno strutturale ripensamento della costruzione della conoscenza religiosa nella nuova dimensione globale, ma anche necessità di una comprensione dell'altro nel suo complesso rappresenta un altro aspetto per contrastare le conflittualità che derivano dall'analfabetismo religioso. Le scuole, le università, gli apparati di produzione culturale e comunicativa religiosamente orientati, infatti, convergono nella costruzione di un sapere religioso "tipico"⁴² e peculiare per gli appartenenti a una determinata dimensione religiosa. Ciò costituisce già di per sé un problema complesso, poiché la varietà di religioni o denominazioni implica anche una straordinaria differenziazione e conseguentemente una articolazione di sapere su scala mondiale ormai incalcolabile. Al tempo stesso, la globalizzazione ha reso tutto più vicino e prossimo, rendendo sempre più necessaria l'individuazione di

⁴¹ A. Melloni. *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*. Il Mulino, 2021.

⁴² A. Bernardo e A. Saggiolo (a cura di), *I Principi di Toledo e le religioni a scuola*, Roma, 2015.

metodologie didattiche e di comprensione della realtà che possano essere efficaci in un mondo che cambia.

1.9 **Beata ignoranza**

Parlare di analfabetismo non può non rimandare al contesto scolastico, dove si formano i giovani e futuri cittadini italiani.

Il semianalfabetismo o addirittura analfabetismo scientifico spiegano tante paure irrazionali e la credulità in pseudoscienze. L'interesse per la scienza e le sue applicazioni dovrebbe essere inculcato nei bambini già nelle prime classi elementari.

Margherita Hack

L'UNESCO dal 1958 definisce l'analfabetismo come la condizione di "una persona che non sa né leggere né scrivere, capendolo, un brano semplice in rapporto con la sua vita giornaliera"⁴³.

Analfabeta è in tale accezione un termine semplice, generico. Oggi la definizione dell'UNESCO è diventata più complessa e si basa fundamentalmente sulla capacità dell'individuo di decifrare l'ambiente e partecipare alla società in cui vive. Si tende, dunque, a definire analfabeta l'individuo che non riesce a partecipare alla vita della società per incapacità e ignoranza,

⁴³ UNESCO Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco

perché non riesce a comprenderla e a interpretarla perché gli mancano gli strumenti base per vivere la contemporaneità.

Nel 2013 sono stati diffusi i risultati del PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), relativi ad un'indagine internazionale promossa dall'OCSE/OCDE che analizza il livello di competenze fondamentali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi (Australia, Austria, Belgio, Canada, Cipro, Corea del Sud, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Irlanda, Italia, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito, Repubblica Ceca, Russia, Slovacchia, Spagna, Stati Uniti e Svezia), svolta nel periodo 2011-2012⁴⁴.

In Italia l'indagine, condotta in collaborazione col Ministero del lavoro e delle politiche sociali, mette a disposizione i dati nazionali e le relative elaborazioni, prendendo in considerazione le competenze fondamentali per la crescita individuale: la partecipazione economica e l'inclusione sociale (competenze linguistiche o *literacy*) e quelle per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta (competenze matematiche o *numeracy*). Secondo i dati PIAAC,

⁴⁴ <http://www.invalsi.it/prove-nazionali>.

si conferma l'alto tasso di "illetteralismo" italiano. Le competenze degli adulti italiani sarebbero ben al di sotto della media degli altri Paesi, fenomeno che potrebbe drammaticamente contagiare le nuove generazioni, anche se rispetto alle precedenti indagini, OCSE/IAS (*International Adult Literacy Survey*) 1994-98 e ALL (Adult Literacy and Life Skills) 2006-08 – apparirebbe in riduzione.

Bisogna ricordare che l'informazione religiosa è al di fuori degli oggetti misurati dalla crescente mole di indagini oggettive interessanti le aree core dell'istituzione scolastica (lettura e comprensione, ragionamento logico matematico, scienze sperimentali, come il progetto OCSE-PISA e le prove Invalsi.

1.10 Analfabetismo oggi

Con il termine analfabetismo si può intendere anche un concetto più ampio. Oggi si parla di analfabetismo funzionale, analfabetismo informatico e altre forme e tipi legati all'ignoranza su temi e materie che dovrebbero essere ormai di dominio pubblico. O comunque utili per la vita di tutti i giorni.

Quanti tipi di analfabetismo esistono? E quali sono le conseguenze per la società intera?

Esistono diverse tipologie di analfabetismo, come l'analfabetismo primario o strumentale, l'analfabetismo funzionale o di ritorno.

Con l'espressione "analfabetismo funzionale" (anche detto "illetteralismo") si indica l'incapacità di un soggetto nell'usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle varie situazioni della vita quotidiana, sia professionali che sociali⁴⁵. L'analfabetismo funzionale – essendo in realtà un concetto molto dinamico e complesso – viene continuamente ridefinito in base allo sviluppo di una società e non può essere definito precisamente in modo assoluto: i criteri per valutarlo variano da nazione a nazione e da periodo storico a periodo storico.

Il termine illetteratismo indica, infatti, quella situazione, comune a molte persone che, pur avendo frequentato le scuole dell'obbligo, non dispongono delle competenze necessarie nella lettura e nella scrittura, generalmente richieste dalla società. Di conseguenza, la partecipazione di queste persone alla vita sociale, culturale, politica e economica risulta fortemente

⁴⁵ Cosa significa illetteratismo? Federazione Svizzera Leggere e scrivere, https://web.archive.org/web/20190203144313/https://www.lesenlireleggere.ch/it/was_heisst_illetterismus.cfm.

limitata. Il termine illetteratismo descrive una situazione molto complessa, intimamente correlata all'evoluzione e alle norme dettate dalla società. Il termine ha due accezioni: da un lato, la definizione di una realtà sociale e, dall'altro, la descrizione della situazione delle singole persone che devono vivere in questa condizione. Cause e ripercussioni possono essere identificate in entrambi gli ambiti.

Secondo il linguista Tullio De Mauro, gli analfabeti funzionali in Italia sarebbero addirittura l'80 per cento, dal momento che, soltanto il 20 per cento della popolazione adulta italiana possiede gli strumenti minimi indispensabili di lettura, scrittura e calcolo necessari per orientarsi in una società contemporanea. Quest'ultimo comprende le persone che non riescono a mettere a frutto l'alfabetizzazione di base. Sanno leggere, scrivere, far di conto, ma non sanno comprendere quello che leggono, quello che vivono, quello che li circonda

Analfabetismo di ritorno: Anche dopo avere acquisito buoni livelli di lettura e scrittura e abilità numerica in età scolastica, in età adulta le popolazioni sono esposte al rischio della regressione verso livelli assai bassi di alfabetizzazione, a causa

di stili di vita che allontanano dalla pratica e dall'interesse per la lettura o la comprensione di cifre, tabelle, percentuali. In questi stili di vita, ha osservato De Mauro, ci si chiude nel proprio particolare, si sopravvive più che vivere e le eventuali buone capacità giovanili progressivamente si atrofizzano e, se siamo in queste condizioni, rischiamo di diventare, come diceva Leonardo da Vinci, *transiti di cibo* più che di conoscenze, idee, sentimenti di partecipazione solidale.

Esistono altri tipi di analfabetismo che, a differenza di quelli elencati precedentemente, non vengono nemmeno percepiti o vengono considerati solo marginalmente. Basti pensare all'analfabetismo musicale o artistico. Materie che non vengono valorizzate abbastanza all'interno della scuola a tal punto da creare un bagaglio culturale generale e in connessione con le diverse aree del sapere per costruire una passione. Un interesse per l'arte che duri tutta la vita e che sia parte di un sapere fondamentale per la formazione culturale del cittadino.

Applicando questi concetti alla religione, non è difficile capire che per *analfabetismo religioso* si può intendere quella condizione nella quale il soggetto, senza spirito critico, accetta

ciò che gli è stato detto, spesso millantando conoscenze che non ha. Non è capace, quindi, di leggere e comprendere la società complessa nella quale si trova a vivere.

1.11 L'analfabetismo religioso

Il concordato del 1929 rappresentava un approdo coerente con la politica scolastica fascista avviata con la riforma Gentile, ratificando il ruolo centrale assunto dalla Chiesa nella scuola pubblica; il disegno di Mussolini si era mosso in una duplice direzione, autorizzando favori, immunità e privilegi alla Chiesa e mirando a fare dell'educazione religiosa lo strumento per la formazione della gioventù fascista.

Nel 1929 prende forma il rapporto tra analfabetismo e libertà religiosa, nella scuola e nella società. Benché in generale la legge garantisse la "discussione" sulla religione, e dunque ogni forma di espressione culturale ad essa relativa, la chiesa cattolica, depositaria della religione di stato, di fatto dissentiva completamente e lo stato fascista, a sua volta ingabbiava la cultura. I limiti alla libertà di coscienza e di religione e limiti alla cultura religiosa si legittimavano a vicenda. Ancora oggi

l'approccio alla religione a scuola simboleggia il nesso tra analfabetismo e libertà religiosa: l'ora di religione lo realizza. La libertà della chiesa si esprime attraverso "l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica" (art. 36 del Concordato del 1929); un insegnamento in tutto soggetto all'autorità ecclesiastica. La libertà di tutti gli altri e di tutto il resto si traduce nella possibilità di una dispensa. Si scarica sugli insegnanti di religione l'enorme responsabilità di educare alla religione nella scuola pubblica, sotto l'ipoteca del cattolicesimo di Stato. E sugli altri insegnanti, l'altrettanto pesante responsabilità di creare un nesso tra cultura e religione. L'unico spazio concesso alla diversità è la dispensa: il silenzio. La negata alfabetizzazione religiosa è segno e strumento della negata libertà religiosa.

Un analfabetismo che è al contempo causa ed effetto del ritardo del paese sulla libertà religiosa. I vincoli alla libera espressione religiosa in regime di monopolio cattolico, sociale e legale, impediscono lo sviluppo di una cultura religiosa pluriconfessionale e nuocciono alla stessa cultura cattolica. A sua volta, l'analfabetismo così indotto rende la società e la

politica insensibili alla libertà religiosa. Peggio ancora, la cultura e l'educazione divengono il fulcro – e dunque lo strumento, l'ostaggio – della competizione tra stato e chiesa⁴⁶.

Nel 1984, l'accordo di Villa Madama modifica la disciplina dell'ora di religione, abolendone l'obbligatorietà. "Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori", recita l'art. 9, n.2, "è garantito a ciascuno il diritto scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento".

La fine dell'obbligo dell'ora di religione e la parificazione tra avvalersi e il non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica rappresentano un sostanzioso passo in avanti. Ma non cambia la logica del 1929. Lo sviluppo della libertà religiosa in rapporto alle politiche scolastiche sulla religione non è legato a un insegnamento della pluralità religiosa e neppure a una parificazione tra le voci religiose abilitate a parlare nella scuola dello Stato. La libertà religiosa è tutelata in negativo, attraverso il diritto di sottrarsi all'ora di religione. Non un "più" di cultura delle religioni realizza la libertà religiosa, ma un "meno".

⁴⁶ A. Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, 2021.

1.12 Quanto grava l'analfabetismo religioso sulla società?

Rimane fortemente problematico stabilire, ancor di più di quanto avvenga per tutti gli altri analfabetismi, quanto lo specifico analfabetismo religioso sia una conseguenza dell'educazione scolastica o piuttosto della sua interazione con le più complessive dinamiche educative e socio-religiose. Paolo Naso⁴⁷ esorta a riflettere sui costi sociali dell'analfabetismo religioso, inteso soprattutto come non conoscenza della religione dell'altro, e non solo della propria⁴⁸. Luoghi comuni, pregiudizi, mancanza di conoscenza portano a incidenti culturali, conflitti nei luoghi della vita quotidiana, lacerazioni della comunità civile e creano ostacoli alla convivenza e all'integrazione sociale.

dello Stato riguardo alle questioni religiose, certamente all'origine di una particolare idea Per definire e determinare i costi sociali dell'analfabetismo religioso, considereremo i suoi effetti rispetto a tre quadri: il primo è quello più ovvio delle

⁴⁷ Paolo Naso insegna Scienza politica alla Sapienza – Università di Roma, dove coordina anche il Master in Religioni e mediazione culturale.

⁴⁸ P.Naso, *i costi sociali dell'analfabetismo religioso*. Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia, curato da A. Melloni, il Mulino, 2021.

conoscenze e delle competenze. La capacità di riconoscere un gurdwara e una moschea e quindi di distinguere un musulmano da un sikh e di sapersi rapportare correttamente all'uno e all'altro costituisce un'abilità indispensabile a orientarsi e a muoversi nella società multiculturale. In città e scuole sempre più densamente pluraliste, l'ignoranza delle norme alimentari ebraiche o dei diversi significati con cui giovani donne musulmane indossano l'hejab alza veri e propri muri che rendono la comunicazione sempre più difficile e che finiscono per alimentare comportamenti sempre più esclusivisti e autoreferenziali: si danno così le condizioni per un multiculturalismo statico di ghetti giustapposti e indispensabili a dialogare l'uno con l'altro.

Il secondo quadro sociale è quello delle norme e quindi dei diritti e dei doveri di cittadinanza: la tesi portata avanti è quella che il diffuso analfabetismo religioso, soprattutto sulle nuove comunità di fede, abbia contribuito a rallentare il naturale processo di aggiornamento legislativo su una materia che nei decenni ha assunto aspetti nuovi e un tempo neanche immaginabili nel particolare contesto italiano. La semplice

neutralità di laicità, non è più sufficiente a garantire una governance del pluralismo religioso e culturale, soprattutto per quanto concerne la tutela del diritto alla libertà e alla pratica religiosa di comunità di fede che, costituite e radicate in tempi recenti, avanzano “nuove” richieste, difficilmente comprensibili da una comunità nazionale scarsamente alfabetizzata riguardo alle diversità religiose e alle particolari norme e tradizioni che ad esse si accompagnano.

Il terzo quadro è quello della coesione sociale, e più specificatamente, degli effetti che l’analfabetismo religioso produce sul piano delle politiche d’integrazione. Il contesto è ovviamente quello di un paese che, a seguito dei processi migratori, vive un “nuovo pluralismo religioso”⁴⁹.

1.13 La sfida del nuovo

Il confronto con realtà altre da quella socioculturale occidentale ha posto agli studiosi la sfida di doversi confrontare con civiltà in cui un’idea di religione non è isolata e distinta rispetto a tutto l’insieme del vivere comune. Nel 1993 Jacques

⁴⁹ E. Pace (a cura di), *le religioni nell’Italia che cambia. Mappe e bussole*, Roma 2013.

Delors, politico ed economista francese, venne incaricato dal direttore generale dell'Unesco Federico Mayor, in quanto presidente della Commissione europea (1984- 1995), di organizzare un gruppo mondiale di esperti che hanno steso un documento sull'educazione, in tre anni di consultazioni e analisi di cinque continenti. In quel documento, si legge che uno dei compiti dell'educazione è:

insegnare la diversità della razza umana e al tempo stesso educare la consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza fra tutti gli esseri umani (...). Ma se si debbono capire gli altri, è necessario anzitutto capire sé stessi. La scuola deve aiutare i giovani a capire chi sono. Solo allora essi saranno in grado di mettersi nei panni degli altri e capirne le reazioni. Sviluppare questa empatia nella scuola produce frutti in termini di comportamento sociale per tutta la vita. Per esempio, insegnando ai giovani ad adottare il punto di vista degli altri gruppi etnici e religiosi, si può evitare quella mancanza di comprensione che porta all'odio e alla violenza tra adulti. L'insegnamento della storia delle religioni e dei costumi può servire come un utile punto di riferimento per il comportamento futuro.⁵⁰
[Delors 1996]

Lo studio delle religioni nella storia dovrebbe essere un'occasione di decentramento del proprio punto di vista, di

⁵⁰ *Learning: The Treasure within - Report to Unesco of the International Commission on Education for the XXI Century*, Unesco 1996 (ed. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, 86), J. Delors.

apertura e diversificazione metodologica e non dovrebbe costituire, in ultima istanza, un'alternativa, bensì un'integrazione dell'esistente.

Non mancano le proposte con la speranza che si possano mettere in atto dei cambiamenti. Proposte che rispondono alla necessità di costruire legami sociali dentro una società caratterizzata dal pluralismo.

La società contemporanea individua chiaramente la necessità di una diffusione della conoscenza sul fatto religioso che prescindendo dall'appartenenza all'una o all'altra religione.

L'analfabetismo religioso essendo un'ignoranza nei confronti dell'intero mondo religioso, può sia restare in forma privata e sfociare in commenti o discorsi, oppure diventare violento attraverso la marginalizzazione o la violenza fisica. Lo studio delle religioni dovrebbe essere un'occasione di decentramento del proprio punto di vista, di apertura e diversificazione metodologica.

Una delle vie perseguibili per costruire un argine alla disinformazione e all'analfabetismo religioso è stata

individuata in alcuni contesti istituzionali dall'introduzione di insegnamenti sulle religioni.

1.14 Syllabus di Bradford

Un esempio significativo di scambio e conoscenza sull'educazione religiosa si trova in Inghilterra, dove spicca il cosiddetto Syllabus di Bradford, un documento di grande importanza diventato un punto di riferimento a livello globale. Questo manuale è stato sviluppato da un gruppo di lavoro che includeva rappresentanti delle varie religioni presenti nella regione di West Yorkshire, insieme a studiosi, amministratori e funzionari pubblici responsabili dell'istruzione.

L'educazione religiosa contribuisce in modo dinamico all'educazione di bambini e giovani nelle scuole, ponendo domande impegnative sul significato e sullo scopo della vita, sulle credenze su Dio, sulla realtà ultraterrena, sulle questioni di giusto e sbagliato e su cosa significhi essere umano. [...] A Bradford chiediamo che sia diritto di ogni bambino capire il significato delle visioni religiose e non religiose del mondo attraverso l'educazione religiosa. Gli alunni imparano a capire le differenze e le somiglianze di entrambi riuscendo ad articolare

in modo chiaro e coerente le proprie convinzioni personali, idee, valori ed esperienze nel rispetto dei diritti degli altri⁵¹.

Il manuale è uno strumento per avvicinare alla conoscenza delle religioni, favorendo quello che si chiama *learning from religion*: non offre dati e nozioni, quanto istruzioni per costruire un bagaglio di conoscenze sul fatto religioso, creando un'interazione proficua con gli abitanti del territorio. Come in numerose realtà del mondo contemporaneo, la super diversità religiosa implica una necessità di conoscenza, ma si offre anche come laboratorio di conoscenza: il vissuto quotidiano diventa materia di studio e di elaborazione di consapevolezza. Gli obiettivi formativi riassumono aspetti essenziali della riflessione sull'educazione religiosa integrativa:

- Sviluppare la capacità di comprendere gli elementi concettuali delle varie religioni;
- Sviluppare la capacità di apprezzare ciò che le religioni hanno di positivo per la soluzione dei problemi degli individui;

⁵¹ Consultabile in *Bradford Agreed Syllabus*

[https://bso.bradford.gov.uk/userfiles/file/Bradford%20Agreed%20Syllabus%20FINAL%202022%207%202016\(1\).pdf](https://bso.bradford.gov.uk/userfiles/file/Bradford%20Agreed%20Syllabus%20FINAL%202022%207%202016(1).pdf)

- Sviluppare la capacità di comprendere il ruolo delle religioni nello sviluppo sociale culturale nei diversi gruppi sociali;
- Sviluppare la capacità di riconoscere nel proprio sistema di valori il contributo delle religioni;
- Comprendere la chiarezza del contributo delle religioni sul piano culturale;
- Analizzare somiglianze differenze fra le religioni con l'obiettivo di sviluppare il rispetto per la propria e l'altrui religione cultura;
- Riconoscere il significato che per molti uomini e molte donne la religione riveste in ordine alle domande sul bisogno di senso⁵².

1.15 In Italia

L'insegnamento di religione cattolica è impartito nelle scuole di ogni ordine e grado come opzionale, in base a un'autonoma decisione delle famiglie degli allievi minorenni. Manca ancora, in questa prospettiva di opzionalità, una concreta strutturazione di materie alternative.

Tuttavia la scelta di mantenere l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica deve essere subordinata al

⁵² B.Salvarani.Educare al Pluralismo Religioso. EMI - Interculturarsi 4,2006.

dovere del legislatore di trovare una soluzione capace di rispettare la coscienza di tutti, di evitare discriminazioni tra gli alunni e di assicurare la libertà d'espressione di organizzazione di tutte le tendenze politiche, filosofiche e culturali presenti nella società (nota 7 p. 181).

Ciò ha imposto al legislatore un radicale mutamento del precedente regime giuridico: se il concordato del 1929 prevedeva la possibilità, per gli alunni che ne facessero richiesta, di ottenere l'esonero dell'Irc (Insegnamento Religione Cattolica), l'attuale legge impone invece che lo studente interessato ad avvalersi di tale insegnamento faccia esplicita richiesta in merito "nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori". La procedura con cui deve essere effettuata la scelta è descritta nell'ultimo comma dell'art.9, comma 2, dell'accordo di revisione, il quale prevede che l'opzione venga effettuata al momento dell'iscrizione su richiesta della scuola. L'opzione effettuata in coincidenza con l'iscrizione ha effetto per l'intero anno scolastico e per i successivi anni di nei casi in cui è prevista l'iscrizione d'ufficio, fermo restando, anche nelle modalità di applicazione, il diritto

di scegliere ogni anno se avvalersi o non avvalersi dell'Irc. (Art. 2, comma 1, punto *b*), d.P.R 16 dicembre 1985, n.751.

La vigente normativa impone, in riferimento all'Irc, che i "programmi (...) debbano essere conformi alla dottrina della chiesa e collocarsi nel quadro delle finalità della scuola" (n.5.a del protocollo addizionale all'accordo di Villa Madama, reso esecutivo con l. 121/1985); essi devono essere approvati con decreto del Presidente della Repubblica su proposta del ministro della Pubblica istruzione previa intesa con la Conferenza episcopale italiana⁵³.

In alternativa all'Irc, invece, la cosiddetta attività alternativa viene definita per la prima volta a livello parlamentare con la risoluzione del gennaio 1986 con l'espressione "attività culturali e formative" attraverso la quale il governo fissa natura, indirizzi e modalità di svolgimento e valutazione delle attività per chi non intende avvalersi dell'Irc.

La normativa⁵⁴ vigente non dà vincoli sul tipo di attività da insegnare, puntando però i piedi sul fatto che non deve

⁵³ D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751 Questo testo fa riferimento all'articolo 2, comma 1, punto b) del Decreto del Presidente della Repubblica Italiana (D.P.R.) numero 751, datato 16 dicembre 1985. Il D.P.R. 751/1985 regola l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole italiane, comprese le disposizioni sulla procedura di scelta dell'insegnamento della religione cattolica da parte degli studenti e delle famiglie.

⁵⁴ CC.MM.129 del 1986.

assolutamente trattarsi di una materia che è già oggetto di studio per gli alunni, per non sfavorire e discriminare coloro i quali preferiscono partecipare all'ora di IRC.

Queste ore, come vedremo nel dettaglio nel paragrafo successivo, devono essere dedicate ad approfondimenti o ricerche, oppure possono consistere anche nella trattazione di una materia curricolare ma con obiettivi diversi. In ogni caso non è previsto un vero e proprio programma che il docente debba seguire.

La lacuna normativa è nell'assenza di una strutturazione di materie alternative, che non potrà essere colmata dall'istituzione di un insegnamento storico religioso in quanto innanzitutto strutturalmente diverso per quanto riguarda metodologie, strumenti, visioni e programmi e poi perché la stessa dicitura di "alternativo", ponendosi in dialettica e in opposizione con tutto ciò che è "istituzionale", sarebbe un limite per qualsiasi visione paritaria ed egualitaria⁵⁵.

⁵⁵ A. Saggiaro, *Educazione e religione*, in G. Filoramo, M. Giorda, N. Spineto, *Manuale di Scienze della religione*, Brescia, 2019, pp. 271-288.

Bisogna precisare, infatti, che l'attività alternativa non è necessariamente un insegnamento storico-religioso "alternativo" a quello cattolico. Attività, metodologie e strumenti, sono a discrezione del collegio docenti e dell'insegnante che si prenderà l'incarico.

1.16 La scelta

Ma è la "scelta", se frequentare o meno l'ora di IRC, che impone uno stare dentro o uno stare fuori, nel senso sia metaforico ma anche letterale della frase. La scelta infatti per ogni famiglia, o di ogni alunno maggiorenne, si riduce fra una scelta "istituzionale", lo stare dentro, ed una scelta "alternativa" lo stare fuori. Fuori dalla maggioranza, fuori dalla classe o dall'istituto. Fuori dove c'è posto, dove capita, nella migliore delle ipotesi, un'aula libera e con un'insegnante nominato sulla materia alternativa⁵⁶.

Non è pensabile e socialmente è deleterio che si costruiscano, nel territorio neutro della scuola, ghetti formativi nelle singole

⁵⁶ Non è semplice nominare gli insegnanti sulla materia alternativa. Questo perché il servizio prestato è considerato ASPECIFICO e il punteggio viene dimezzato rispetto al servizio specifico che vale il doppio. Il servizio sulla valutazione del servizio lo si rinviene nell' OM n. 112/2022.

prospettive religiose. È invece necessario, sempre più necessario, che questo territorio neutro possa disporre delle strutture, del personale, delle dotazioni economiche per fornire un apporto significativo, scientificamente corretto e storicamente orientato, alla risoluzione dei potenziali conflitti, alla costruzione di capacità di incontro e di comprensione, alla elaborazione teorica e pratica di comportamenti equilibrati e di dinamiche di convivenza pacifica⁵⁷.

Le istituzioni scolastiche propongono un modulo riportante le scelte alternative all'insegnamento della materia, da eseguire durante le ore di religione cattolica, fornito dalle circolari del Ministero dell'Istruzione. Tra le opzioni indicate, sarà possibile scegliere:

- attività didattiche e formative alternative;
- attività di studio e/o ricerca individuale con assistenza di personale docente o educativo;

⁵⁷ Mariachiara Giorda - Alessandro Saggiaro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, GEPS, 2011.

- libera attività di studio e/o ricerca, senza assistenza di personale docente o educativo (per studenti delle istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di secondo grado);
- allontanamento dal plesso scolastico, mediante entrata posticipata, uscita anticipata o uscita durante le ore intermedie di religione cattolica e rientro al termine.

Questo paradigma di scelta, frutto di apposito intervento legislativo e della sentenza n. 13 dell'11 gennaio 1991 della Corte costituzionale in merito alla legittimità al dettato della Costituzione, non può essere modificato dall'istituzione scolastica: né il Dirigente scolastico né il collegio docenti possono infatti ridurre le facoltà di scelta fornite alle famiglie e agli studenti.

Come prevede la Circolare Ministeriale n. 368 del 1985, ancora in vigore, in presenza di richieste, le attività didattiche alternative devono essere organizzate dall'istituzione scolastica, attraverso apposita programmazione deliberata dal Collegio dei docenti, in merito ai contenuti delle attività.

Le attività saranno svolte, in appositi spazi dedicati, garantendo l'ordinaria vigilanza, secondo organizzazione prevista dal Dirigente scolastico, secondo tale ordine di priorità:

- docenti interni, con precedenza nei confronti degli eventuali docenti totalmente in esubero e successivamente nei confronti di quelli che hanno l'obbligo di completare l'orario di cattedra;
- in subordine, con l'attribuzione di ore eccedenti l'orario di cattedra fino al limite massimo di 6 ore settimanali a docenti che abbiano manifestato la propria disponibilità;
- da ultimo, attraverso l'individuazione di docenti supplenti nominati dalle graduatorie di istituto con contratto a tempo determinato.

Chiaramente, tali incarichi non dovranno essere attribuiti a insegnanti di Religione Cattolica.

Un ultimo tema da mettere in evidenza è quello che chi si occupa dell'insegnamento dell' IRC è retribuito dallo Stato, ma individuato dalla curia, a suo insindacabile giudizio. In effetti, lo Stato italiano remunera il personale che svolge l'insegnamento della religione cattolica, il quale deve adeguarsi alle linee guida

fornite dallo Stato del Vaticano. Questo scenario può a volte generare situazioni in cui l'insegnamento della religione cattolica potrebbe entrare in conflitto con i principi di neutralità religiosa sostenuti dallo Stato italiano. Anche se gli insegnanti di religione cattolica possono essere aperti al pluralismo religioso, è importante notare che l'insegnamento stesso è concepito come parte dell'educazione religiosa.

Capitolo secondo: La secolarizzazione tra ieri e oggi

Introduzione:

L'obiettivo di questo capitolo è delineare una mappa sul concetto di secolarizzazione e le teorie che su esso sono state costruite. Considerando il volume e la tensione del dibattito che attorno alla secolarizzazione si sono sviluppati ed essendo impossibile in questa sede citare i diversi contributi che negli anni si sono succeduti, mi concentrerò esclusivamente sulle teorie più rappresentative nel campo della secolarizzazione, limitandomi a presentare alcune delle diverse posizioni che si sono sviluppate sul tema.

Inizierò il capitolo considerando l'etimologia del termine "secolarizzazione" e successivamente analizzerò la sua prima eccezione giuridica (la pace di Westfalia del 1648). Proseguirò quindi esaminando come il termine è stato utilizzato nei contributi classici durante il corso del XIX secolo. Il capitolo proseguirà con una breve panoramica sul dibattito sulla secolarizzazione in Italia e terminerà con un paragrafo che metterà in luce come negli ultimi anni la secolarizzazione sia stata oggetto di un intenso dibattito accademico. Non pochi autori, infatti, criticano oggi il potere esplicativo della secolarizzazione, sia perché ne discutono l'impianto metodologico; sia perché molti pilastri portanti si indeboliscono nel confronto all'interno degli stessi paesi europei e più ancora rispetto a realtà sociali e geografiche diverse.

2.1 Etimologia del termine

Nella lingua latina antica non esisteva una parola corrispondente al termine italiano "secolarizzazione" che indicasse il processo di progressivo ridursi dell'esperienza religiosa nelle società. Tuttavia il termine secolarizzazione

deriva dal latino *saeculum*, che indica la durata della vita di un uomo oppure l'arco di tempo legato ad una generazione.

Va considerata, inoltre, un'altra derivazione: quella dell'opposizione, già presente nella lingua latina, fra sacro (*sacer*) e secolare (*saecularis*), cioè fra ciò che era consacrato ad una divinità e che era intoccabile e venerato e ciò che, invece, non apparteneva alla religione e che era, dunque, profano (letteralmente: posto fuori dal tempio). Il profano, il secolare, è tutto ciò che non si trova nel recinto sacro ed appartiene al mondo. I profani, i secolari, sono anche i "non iniziati", i non consacrati alla religione, cioè al rapporto privilegiato con la divinità ed in particolare al ruolo sacerdotale.

Nella cristianità latina la parola secolarizzazione veniva usata per indicare il tempo profano, in opposizione al tempo eterno, "superiore", e sinonimo di secolo, o età - indicatori del tempo al di fuori del regno sacro.

Di fatto si nota che sovente quando si parla di *saeculum*, *saeculare*, lo si fa con una connotazione piuttosto negativa, che mette in luce la superiorità del sacro rispetto al secolare, del cristiano rispetto al pagano, del religioso rispetto al mondano. È

sintomatico che quando San Cipriano (circa 210-258 d. C.), vescovo di Cartagine nel III secolo, dovette condannare un certo modo di vestirsi (e non solo) ricorse più volte proprio all'avverbio *saeculariter* (cioè alla maniera del mondo, in modo mondano, secondo la moda del tempo) per mettere in rilievo la differenza fra un abbigliamento o costume o comportamento opportuno, lecito, e quello invece non adatto, non coerente con la condotta cristiana: "has divitias possidere non potest quae se divitem saeculo mavult esse quam Christo" (*De habitu virginum*, capitolo X); "a Deo per saeculi delitias recedentes" (*De habitu virginum*, capitolo XIII); "apud martyras non est carnis et saeculi cogitatio" (*De habitu virginum*, capitolo XXI); "vos resurrectionis gloriam in hoc saeculo iam tenetis, per saeculum sine saeculi contagione transitis" (*De habitu virginum*, capitolo XXII); "nemo quicquam de saeculo iam moriente desideret, sed sequatur Christum" (*Epistulae*, 58, 2).

Il concetto di *saeculum* come vita ordinaria ha portato anche ad una differenziazione nell'utilizzo nel vocabolario religioso cristiano determinando una distinzione tra una terminologia tecnica, che oppone il clero secolare, a quello legato agli ordini

religiosi. Il clero secolare è formato da tutti i preti, parroci che lavorano all'interno del mondo vero a contatto con la gente; al suo opposto troviamo il clero degli ordini religiosi: il monachesimo. Il monachesimo ha infatti come prerogativa la rinuncia agli interessi mondani per dedicarsi nel modo più completo alla propria spiritualità, con una presa di distanza dalla realtà ordinaria.

2.2 Lo sviluppo della secolarizzazione

La prima apparizione del termine "secolarizzazione" (saecularizatio), in un senso che si avvicina alle sue attuali connotazioni, si ebbe solo dopo i negoziati per la pace di Westfalia (1648). Qui il termine venne introdotto per indicare terre e possedimenti trasferiti dal controllo ecclesiastico a quello civile. Successivamente fu introdotto nel diritto canonico per indicare la facoltà concessa dalla Chiesa a un sacerdote di riprendere la vita nel mondo.

Se dunque il 1648 è la data presunta d'inizio dell'uso terminologico, sono i secoli successivi a vedere gli esiti di eventi

cruciali che hanno favorito o rallentato lo sviluppo del fenomeno sociologico definito come secolarizzazione.

Ma come definire in termini correnti il fenomeno della secolarizzazione? In questo ci aiuta Charles West⁵⁸, il quale sostiene che “la secolarizzazione è la sottrazione di settori della vita e del pensiero al controllo del religioso e del metafisico, e il tentativo di comprendere quei settori e di viverci in termini che rispondono a ciò che essi sono in sé stessi”. Questa spiegazione non si discosta molto, in sostanza, dall’uso del termine “secolarizzazione” in vista della pace di Westfalia. Ancora oggi, infatti, secolarizzazione significa togliere qualcosa al predominio ecclesiastico, con la sola differenza che, mentre nel passato si trattava di beni materiali, ora invece l’oggetto del trasferimento è costituito da aspetti più impalpabili ma anche più influenti quali sono i valori, i principi dell’azione, gli orientamenti di vita, le scelte etiche, gli atteggiamenti ideologici. La vecchia frase usata durante la rivoluzione

⁵⁸ Charles West, *The Meaning of Secular*, Bossey, Report on the Consultation of University Teachers, The Ecumenical Institute, 1959; *The Power to be Human. Toward a Secular Theology*, London, Macmillan, 1971; *Power, Truth, and Culture in Modern Community*, Harrisburg, Trinity Press International, 1999.

francese “tutti i beni ecclesiastici a disposizione della nazione”⁵⁹ oggi va intesa nel senso che i settori appartenenti un tempo all’egemonia della chiesa (morale, politica, economia, ecc.) passano nelle mani stesse dei cittadini che provvedono in prima persona ad assumere decisioni ed a stabilire le azioni considerate più opportune in campo familiare, comunitario e statale⁶⁰.

2.3 Sociologia e secolarizzazione

I sociologi della religione, tuttavia, non hanno limitato l’uso del termine alle sue origini etimologiche. Alcuni studiosi definiscono la secolarizzazione come la differenziazione istituzionale tra Chiesa e Stato; altri come la privatizzazione della fede e della pratica religiosa; e altri ancora come il declino e l'eventuale scomparsa del credo e della pratica religiosa.

Questo disaccordo, nonostante decenni di dibattiti e di affinamenti concettuali, è legato a doppio filo con lo studio dell’oggetto-religione. Nessun oggetto di studio, infatti, è tanto sfuggente e cangiante agli occhi di chi ne voglia afferrare la

⁵⁹ R.Cipriani, “Religione e secolarizzazione”, *Religioni e Società*, XXXII, 85,2016, pp. 102-33.

⁶⁰ *Ibidem*.

natura; una natura che si "auto-afferma" prima ancora di poter essere "attribuita": la definizione di religione, in altri termini, non può rimandare a ciò che essa ritiene di essere⁶¹.

Di fronte a questa difficoltà, la tradizione sociologica volta allo studio della religione è stata segnata dal problema di coniugare, da un lato, la verità razionalista del pensiero scientifico moderno e, dall'altro, la necessità di "prendere sul serio" il proprio oggetto.

Pur nella diversità degli interessi, dei campi e dei metodi d'analisi lo studio della religione da parte della sociologia mostra alcuni aspetti trasversali.

Un primo elemento è l'*avalutatività*, intesa nel senso weberiano di astensione da qualsivoglia pronunciamento in merito alle pretese di verità della religione e da ogni giudizio sulla preferibilità di una religione rispetto ad un'altra.

Questo non significa, naturalmente, che la sociologia, anche nello studio della religione, non si sia confrontata o non debba confrontarsi con i valori – una dimensione inaggirabile della

⁶¹ Nei termini di Hervieu – Lèger (1987): "la religione sa e dice, in modo formalizzato, ciò che la religione è".

riflessione sulla società – né che debba limitarsi ad un piano di riflessione meramente descrittivo. Ciò significa anche che nello studio della religione il sociologo non può prescindere non solo dal contesto e dalle condizioni, ma anche dalla definizione di realtà data dal credente e dagli effetti del suo agire in una data comunità.

Provando ancora a caratterizzare lo sguardo sociologico alla religione, va evidenziato anche che il comune ateismo metodologico coesiste nei classici con una spiccata attenzione e, potremmo dire, sensibilità per la religione come componente chiave delle trasformazioni della società – per esempio, della genesi stessa della modernità – così come delle trasformazioni del rapporto tra società e individuo⁶².

Quel che il sociologo mette a fuoco nel guardare alla religione e, di caso in caso, un insieme di funzioni (per esempio politiche, culturali o simboliche) svolte in favore di una data società, un sistema di riferimenti, di significati e dietetiche cui gli individui ricorrono per “pensare il mondo” e per orientare i propri

⁶² V.Fabretti, "Sociologia della religione." In Manuale di Scienze della religione, a cura di G. Filoramo, M.C. Giorda, e N.Spineto, 2019, Morcelliana.

atteggiamenti. Infatti, se non si inizia definendo la religione o il religioso in termini di tratti istituzionali o comportamentali, non sarà necessario trovare un polo opposto.

La sociologia vede un progressivo indebolimento della capacità di presa sull'oggetto -religione e un crescente isolamento della sociologia della religione dalla sociologia generale⁶³. Nel percorso di affermazione e consolidamento della disciplina sociologica, infatti, la volontà di oggettivare il fatto religioso è stata diffusamente interpretata come un'aspirazione contraddittoria, rivelatrice anzitutto dell'ambiguità scientifica di qualsivoglia studioso rivolto a questo obiettivo⁶⁴. Si assiste in altri termini ad una tendenza a "liberarsi della religione" e in certi casi, ad un vero e proprio spirito di denigrazione da parte dei sociologi.

Il progressivo allentamento del legame originario tra sociologia tout court e studio sociologico della religione si compie in buona parte a ridosso del discorso sulla secolarizzazione.

⁶³ Beckford, (2003). Citato in "La sociologia e la 'religione presa sul serio'" di V.Fabretti, in *Manuale di scienze della religione*, a cura di G.Filorama, M.C.Giorda e N. Spineto, [pp. 57], Morcelliana, 2019.

⁶⁴Hervieu – Lèger (2000). Citato in "La sociologia e la 'religione presa sul serio'" di V.Fabretti, in *Manuale di scienze della religione*, a cura di G.Filorama, M.C.Giorda e N. Spineto, [pp. 57], Morcelliana, 2019.

Una delle parole chiave nell'interpretazione della modernità, secolarizzazione, è in realtà un termine ambiguo, cui sono stati associati significati divergenti.

Fino a qualche decennio addietro, nei manuali di sociologia il più delle volte ricorreva una rappresentazione della secolarizzazione come processo irreversibile di progressiva perdita di rilevanza della religione nella modernità in ragione degli elementi costitutivi di quest'ultima, come l'urbanizzazione e industrializzazione, la razionalizzazione e divisione del lavoro, la mobilità e circolazione, il pluralismo culturale e normativo⁶⁵. Si tratta della cosiddetta "tesi classica della secolarizzazione"⁶⁶. La produzione filosofica e sociologica sul tema è stata tuttavia una riflessione a più voci, anche largamente dissonanti. Potremmo dire che la tesi della secolarizzazione così come ora richiamata non abbia mai contato su quadri teorici precisi e convincenti. Questa diventa piuttosto, nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta, una sorta di narrazione il cui successo è

⁶⁵ Nell'ambito delle teologie della secolarizzazione, centrale è il lavoro di Harvey Cox, *The Secular City*, pubblicato originariamente nel 1965, in cui lo stesso Cox ha scritto più recentemente – il teologo di Harvard cercava di elaborare una teologia per l'epoca "post-religiosa" il cui avvento molti ritenevano imminente. In Italia ricordiamo il contributo di Sabino Acquaviva, *L'eclissi del sacro nella civiltà industriale* (1980), il cui tema non è tanto la perdita di centralità pubblica delle chiese, quanto la dissacrazione come processo di depauperamento dell'esperienza del sacro nelle vite individuali.

⁶⁶ Tschannen (1992).). Citato in "sociologia e secolarizzazione" di V.Fabretti, in *Manuale di scienze della religione*, a cura di G.Filorama, M.C.Giorda e N. Spineto, [pp. 58], Morcelliana, 2019.

da comprendere nel contesto "modernista" di quegli anni⁶⁷ e nell'appiattimento e generalizzazione di categorie come la civiltà industriale o gli Stati-nazione. In tale spirito di generalizzazione la debole costruzione concettuale di questa narrazione mostra, come nota Savie (2007), due passaggi: l'assunto che la società moderna sia necessariamente una società secolarizzata e quello per cui la secolarizzazione avrebbe accompagnato la modernizzazione in qualsiasi parte del mondo questo processo fosse stato intrapreso.

A fronte di questa semplificazione rappresentata nella "tesi classica della secolarizzazione", vedremo più avanti, che una più composita riflessione sul rapporto tra il religioso e il secolare nella modernità si è andata stratificando.

2.4 Teoria classica

La tematica della secolarizzazione si afferma nella sociologia classica tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento con É. Durkheim e M. Weber.

⁶⁷ Si intende l'enfasi, legata in parte all'affermarsi dello struttural-funzionalismo di Talcott Parsons nel contesto statunitense, sulla civiltà industriale e sulla "tecnopoli", intesa come categoria tendenzialmente omogenea ed egemonica.

Il positivista Durkheim condivideva con il suo maestro A. Comte sia la tesi che l'evoluzione storica implichi necessariamente un declino dell'influenza della religione sulla vita sociale e nella coscienza collettiva, sia l'idea che la religione svolga la funzione fondamentale di tessuto connettivo della società. Infatti, secondo Comte la religione fallisce come sistema di spiegazione del mondo, naturale o sociale. Ma rimane sempre il problema se la religione possa svolgere qualche funzione all'interno della società.

Secondo Durkheim, infatti, la religione non poteva essere liquidata come mera illusione o allucinazione collettiva. C'è comunque una realtà nella e dietro la religione, anche se non è quella che il fedele immagina: la realtà secondo Durkheim non è Dio ma la società. La religione adempie importanti funzioni sociali e psicologiche. Quindi, proprio come Comte prima di lui, Durkheim coglie l'esigenza di istituzioni sociali che avrebbero dovuto rimpiazzare il posto lasciato vacante dalla religione.

Durkheim vedeva nella religione un carattere essenzialmente sociale. La religione integra gli individui in una "singola unità morale". La fede religiosa dell'individuo è direttamente derivata

da quella della comunità di appartenenza. La religione è incentrata sul sacro, il cui costrutto è sociale. Secondo Durkheim la religione ci fornisce le categorie di pensiero per mezzo delle quali comprendiamo e interpretiamo la vita sociale. la religione ha anche un aspetto funzionale, incentiva l'integrazione sociale rafforzando i vincoli fra individuo e la società di cui esso è membro. La teoria di Durkheim sottolinea dunque l'impatto positivo della religione sull'individuo e la sua funzione nel costruire coesione sociale.

Durkheim era preoccupato per il destino della religione nel mondo moderno. Proprio perché la religione non è fondata su di un'illusione "c'è quindi qualcosa di eterno destinato a sopravvivere a tutti i simboli particolari di cui il pensiero religioso si è successivamente circondato"⁶⁸. La società avrà sempre bisogno della religione nel senso di un culto della fede.

E se Durkheim da ateo sosteneva che la religione non potesse essere liquidata come mera illusione o allucinazione collettiva, Max Weber, in una lettera scritta nel 1909, descriveva sé stesso come << religiosamente stonato >>, pervaso da uno stato

⁶⁸ Durkheim 1912; trad. it. 1971, 467.

d'animo pessimista, di rassegnazione e fatalista nei confronti del mondo moderno.

Nell'ottica di Weber, infatti, la modernità è caratterizzata dalla razionalizzazione. Non è la stessa cosa del trionfo emancipatorio della ragione illuminata. L'ottica di Weber è molto distante dalla celebrazione comtiana del positivismo. Lo stato d'animo di Weber è di pessimismo rassegnato e fatalistico. Per Weber la modernità comporta il dominio degli esperti, ma questi non sono benefici scienziati comtiani. Sono burocrati. La loro idea della vita è riassunta da Weber come segue: "specialisti senza spirito, edonisti senza cuore: questo nulla si immagina di essere sceso a un grado di umanità non mai prima raggiunto"⁶⁹. Per comprendere il contributo di Weber alla tematica della secolarizzazione occorre, infatti, fare riferimento alla sua analisi del processo di razionalizzazione che gli definisce, in rapporto allo sviluppo socioculturale dell'Occidente, *disincantamento del mondo* (*Entzauberung der Welt*).

⁶⁹ 1904-905; trad. it. 1991, 241

Il disincantamento consiste nell'affermarsi di un'immagine del mondo in cui non c'è più posto per la magia, ma solamente per la razionalità e i mezzi tecnici⁷⁰.

Nel contesto del mondo occidentale moderno, la secolarizzazione si caratterizza principalmente per l'indipendenza della sfera religiosa rispetto alle altre sfere della vita, come quella politica, economica e intellettuale.

Il modello impiegato da Weber, diversamente da quello durkheimiano, si basa sul conflitto: le diverse sfere sono in un rapporto di tensione, reciproca e con la religione. Il contrasto più profondo si realizza nella sfera intellettuale, dove il razionalismo scientifico si scontra con l'orientamento religioso. Così il razionalismo della scienza empirica, che è una pretesa di totalità e di autosufficienza spinge la religione nell'ambito dell'irrazionale. La religione, conseguentemente, non scompare interamente dal mondo moderno, ma risulta confinata all'esperienza mistica.

⁷⁰ Wissenschaft als Beruf, 1919; trad.it.1966

Weber sostiene che le origini del disincanto del mondo occidentale stiano nell'antico ebraismo (Weber 1917-19; Zeitlin 1984). La caratteristica chiave della religione di Israele era il profondo rifiuto di ogni forma di politeismo, un rifiuto destinato a enormi conseguenze sociali e culturali. Il rigido monoteismo di Israele ha un Dio che non può essere manipolato da mortali: nessuna stregoneria e magia può interferire con la volontà divina. E non ci sono altre entità che possano influenzarlo: egli è unico. L'influenza magica sugli dèi, espressione dell'arroganza umana, è rimpiazzata dal dovere di obbedienza verso il creatore. I miracoli possono essere realizzati solo nel nome di Dio, e solo se Dio li vuole.

Secondo Weber il monoteismo ha avuto potenti conseguenze. Esso liberò l'umanità dalla dipendenza nei confronti di miti e magia, costringendoci allo stesso tempo a fare i conti con le scelte etiche.

Per Berger come per Weber il disincanto del mondo comincia nella religione dell'antico Israele. L'esodo dall'Egitto fu più di un'emancipazione politica. Esso segnò la rottura di Israele con un intero universo di significato. La religione di Israele ripudiò la

concezione cosmologica delle civiltà mesopotamiche. Per Israele il mondo non è divino bensì una creazione divina.

2.5 Modernizzazione

La caratteristica principale delle società occidentali contemporanee è il loro pluralismo. La modernità implica uno spostamento dal fato alla scelta, compresa la scelta della religione. Lungi dall'aver una completa autonomia dalla religione, la modernità sarebbe al contrario quasi parassitaria di forme e categorie di ordine sacro [Ferrara – Rosati, 2004].

Anche nei lavori di Jean Séguy, figura di rilievo della sociologia della religione in area francese ed espressione di un approccio integrato dall'analisi storica, l'idea della secolarizzazione come processo totalizzante è posta in questione alla luce della distinzione tra il livello delle istituzioni e della vita associata a quello dei sentimenti e delle pratiche religiose, che continuano a manifestarsi sia in continuità che in discontinuità rispetto alle tradizioni.⁷¹

Il venir meno di una unica narrazione sul rapporto tra religione e società in chiave di "tesi classica della secolarizzazione" ha

⁷¹ Séguy 1973; Filoramo – Prandi 1987, "Sociologia e secolarizzazione"; V.Fabretti, "Sociologia della religione." In Manuale di Scienze della religione, a cura di G. Filoramo, M.C. Giorda, e N.Spineto, 2019, [pp. 59], Morcelliana.

avuto una serie di implicazioni significative. Il primo luogo, come argomenta Costa (2019) l'onere della prova passa dal nuovo al vecchio quadro interpretativo: sono ora i sostenitori della tesi classica a dover fornire evidenze rispetto alla credibilità di una lettura della traiettoria della religione nella storia umana che oggi appare massimalista e apodittica. In secondo luogo assistiamo alla progressiva dissociazione di una serie di sovrapposizioni tra termini concetti e casi che avevano dominato la scena della vulgata della secolarizzazione – come la sovrapposizione di religione e cristianesimo, la disgiunzione a condotto finalmente ad oltrepassare l'Occidente e ad un pieno riconoscimento della diversità religiosa. In terzo luogo, l'abbandono della tesi classica ha lasciato emergere schemi interpretativi che, portano con sé una minore tensione alla generalizzazione, mostrano una capacità di cogliere diversi contesti e le diverse forme con cui si dà il complesso rapporto tra religioso e secolare oggi⁷².

Oggi, la teoria della secolarizzazione rimane un'area di studio vivace, con gli scienziati sociali ampiamente divisi in due campi:

⁷² V. Fabretti, "Sociologia della religione." In *Manuale di Scienze della religione*, a cura di G. Filoramo, M.C. Giorda, e N. Spineto, 2019, Morcelliana.

quelli che vorrebbero scartare del tutto la teoria della secolarizzazione e quelli che cercano di preservarne parti. Tra i più accaniti sostenitori rimasti della tesi della secolarizzazione vi sono Karel Dobbelaere e Steve Bruce; uno strumento principale di questo campo sono i dati quantitativi prodotti da indagini come la World Values Survey e la European Values Survey. Basata sui dati del World Values Survey è anche la "versione riveduta" della teoria della secolarizzazione proposta da Pippa Norris e Ronald Inglehart, secondo la quale i determinanti critici della secolarizzazione sono i fattori della sicurezza umana e della cultura religiosa: la vulnerabilità umana porta a un aumento dei livelli di religiosità, come fare culture nazionali in cui i valori delle popolazioni di massa sono intrisi di religione. Nelle società relativamente sicure, sostengono, i resti della religione non sono scomparsi, ma l'importanza e la vitalità della religione e la sua influenza sulla vita quotidiana delle persone si sono gradualmente erose. Gli Stati Uniti, da questo punto di vista, sono il caso eccezionale.

2.6 In Italia...

Anche in Italia il dibattito sulla secolarizzazione è stato piuttosto vivace. Lo spunto iniziale è venuto, sin dal 1961, a partire dal volume di Sabino Acquaviva⁷³ su *L'eclissi del sacro nella civiltà industriale*, una ricerca a livello internazionale basata soprattutto sulla pratica religiosa, ovvero sul numero di coloro che andavano a messa e assolvevano altri obblighi rituali. L'autore ha in più luoghi ed in diverse occasioni modificato il suo punto di vista sulla secolarizzazione ma, pur fra dubbi ed incertezze, la sua ipotesi è che:

L'eclissi del sacro è connessa con una svolta nello sviluppo della società e della psicologia umana, come tale non può essere considerata contingente, ma destinata a trascinare nella rovina, temporanea o definitiva che sia, una serie di tradizioni, di culture, di valori religiosi. [Acquaviva1971]

Su posizioni diverse si è collocato successivamente Franco Ferrarotti⁷⁴. Ferrarotti, il quale rifiuta ogni tentativo di operare suddivisioni dicotomiche nella realtà sociale, per esempio fra razionale e irrazionale, fra sacro e secolare e così via. A suo

⁷³ S. S. Acquaviva, *L'eclissi del sacro nella civiltà industriale*, Comunità, Milano, 1971; Mondadori, Milano, 1992.

⁷⁴ Franco Ferrarotti, *Il paradosso del sacro*, Roma-Bari, Laterza, 1983; *Una teologia per atei*, Roma-Bari, Laterza, 1983; *Una fede senza dogmi*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

giudizio dietro questo modo di procedere si cela il desiderio di mantenere la situazione esistente e di "aggregare" ogni possibile sviluppo diverso, nuovo, non ortodosso. Richiamandosi a Weber ed al suo superamento di ogni contrapposizione netta, Ferrarotti accusa di etnocentrismo, e di eurocentrismo nella fattispecie, le tesi sulla secolarizzazione quasi sempre impostate tenendo conto del contesto europeo, occidentale, se non solamente cattolico e italiano. Pertanto "lungi dall'essere in eclissi, il "sacro" mostra di avere una funzione sociale vitale, benché

complessa e di ardua interpretazione. Interpretazione. La crisi della religione di chiesa e l'eclissi del sacro come materia prima amministrata dalle strutture ierocratiche formali non toccano, anzi paradossalmente stimolano il sorgere e l'affermarsi di nuove forme associative di base, extra-ecclesiali ed anti-ecclesiali, in cui si va riscoprendo nel profondo l'esperienza religiosa come religiosità personale, contatto irriducibile del singolo con l'extra-quotidiano. La religione di chiesa non esaurisce perciò tutte le possibilità del sacro, giacché altre esperienze, personali e responsabili, sembrano contraddire le

tesi della secolarizzazione. Ferrarotti conclude sostenendo la possibilità di una concezione non religiosa del sacro, per cui non vi sarebbe un'eclissi del sacro dato che "la crisi della razionalità burocratico-funzionale allarga lo spazio del sacro, lo esalta come alternativa, occasione e strumento di sopravvivenza umana".

E non è neppure detto che la secolarizzazione qualora sia collegata ad esempio al fenomeno di urbanizzazione comporti sempre un declino della pratica religiosa. In alcuni paesi il numero dei credenti dichiarati è andato aumentando, con una maggiore diffusione della pratica festiva, dei matrimoni religiosi, della partecipazione in generale ai riti⁷⁵. È probabile che altre ragioni, non sempre di natura puramente socio-religiosa, abbiano influito su tale fenomeno, tuttavia è importante rilevare come la crescita delle città - fattore tipico di secolarizzazione - può persino favorire un più intenso attaccamento alle forme religiose tradizionali, specie fra le religioni minoritarie in ambiti dove prevalgono altre religioni più diffuse e storicamente

⁷⁵ G. Di Gennaro. *Variabilità dell'affidamento al soprannaturale nelle società avanzate*. Oltre le tesi della secolarizzazione.

consolidate⁷⁶. Ciò può avvenire anche in taluni contesti (per esempio negli Stati Uniti ma anche a Roma) dove le città pullulano di gruppi e movimenti religiosi con un pluralismo di esperienze che non fanno certo pensare ad un declino della religione.

2.7 Oltre la secolarizzazione

Andare oltre le tesi della secolarizzazione serve, non tanto e non solo perché, come sostengono i teorici delle "economie religiose" (*new paradigm*) la religione non necessariamente soccombe alla modernizzazione sociale, quanto perché, come mostra particolarmente il caso italiano, più i mercati religiosi si aprono e si differenziano, maggiore è la dinamicità che si registra nel campo religioso. Più è dinamico il sottosistema religioso maggiore è il consumo di beni religiosi. Come nei mercati economici aperti alla concorrenza, anche nel mercato dei beni religiosi è sicuro che si registra l'analoga performance: la concorrenza fra le istituzioni ierocratiche non indebolisce la domanda ma la rende solo più dinamica, diversificata e per molti

⁷⁶ Roberto Cipriani, *Values Heritage and Diffused Religion*, in F.-V. Anthony & H.-G. Ziebertz (eds.), *Religious Identity and National Heritage. Empirical-Theological Perspectives*, Leiden-Boston, Brill, 2012,

aspetti la rafforza. La portata della differenziazione religiosa è un fattore di crescita delle singole proposte religiose le quali, come accade per il caso italiano, differenziano l'offerta religiosa, ampliano e diversificano la gamma dei prodotti e delle risorse, assecondando tutti i possibili segmenti del mercato. È evidente che ciò comporta l'acquisto e la perdita di consumatori (come nel mercato), meno evidente, invece, è stabilire se gli spostamenti dei diversi punti di equilibrio sono determinati da incremento della domanda o dell'offerta⁷⁷.

In questo ambito dell'approccio economico, troviamo l'ipotesi del libero consumatore spirituale. Questa teoria è figlia dell'attuale interpretazione della personalizzazione della domanda religiosa. Cioè, è figlia delle tesi dell'individualizzazione crescente della vita e della differenziazione e specializzazione funzionale delle società complesse avanzate che non pochi sociologi considerano segnali dell'ulteriore avanzamento della modernità. Per non cadere nelle solite trappole interpretative che pensano i

⁷⁷ R.J. Barro-R.M. McCleary, *International determinants of Religiosity*, National Bureau of Economic Research, working paper, dicembre 2003.

comportamenti sociali come entità che vanno esclusivamente omogeneizzandosi, non dobbiamo rinunciare all'ipotesi che proprio gli effetti della globalizzazione, essendo anticipatrice di ulteriori relativismi e della precarietà delle certezze fondanti, piuttosto che essere suscettibili di indebolimento dei sistemi di verità delle singole chiese potrebbero determinarne il rafforzamento. In tal caso l'ipotesi che il percorso di autorealizzazione e consumo religioso si evolva con l'abbandono delle ritualità istituzionali tradizionali e assuma prevalentemente i caratteri dell'autoconsumo *naïf* e della proliferazione di religiosità alternative potrebbe essere falsificata proprio dal fatto che i consumatori più che impegnarsi in agenzie religiose alternative prediligano (o trovino più conveniente perché riduce i costi) continuare ad affidarsi al soprannaturale, sia pure in modo eterodosso e con alti livelli di autonomia, senza defezionare, attingendo al patrimonio materiale e simbolico delle chiese solo per quegli aspetti congruenti con le proprie esigenze, mantenendo un atteggiamento dialettico con le altre sfere e componenti culturali e religiose presenti sul mercato.

Il problema quindi che si pone, a quarant'anni e più dalle definizioni della modernità come «epoca della secolarizzazione»⁷⁸ non è solo di confutarne le tesi, quanto di elaborare un quadro teorico che consenta di spiegare come si struttura la dinamica religiosa in una modernità avanzata che da un lato, vede crescere l'influenza politica delle correnti integraliste in tutto il mondo e dall'altro, dall'altro, segnala la diffusione di una religiosità molto generica e senza Chiesa. Da un lato, vede crescere la competizione religiosa fra le religioni storiche e dall'altro trova nell'ecumenismo e nell'affannosa ricerca delle comuni radici nuove strade di perfezionamento dell'unità⁷⁹.

Terzo capitolo: La mia ricerca

⁷⁸ A. Del Noce, *L'epoca della secolarizzazione*, Giuffrè, Milano 1970.

⁷⁹ G. Di Gennaro. "Variabilità dell'affidamento al soprannaturale nelle società avanzate: Oltre le tesi della secolarizzazione."

Introduzione:

Il terzo capitolo si concentrerà su quella che è la domanda di ricerca, disegno di ricerca e metodologia. Lo strumento impiegato per elaborare una risposta agli interrogativi dello studio è l'intervista discorsiva. Grazie ad essa un'attenzione specifica è stata data ai tratti caratteristici che contraddistinguono questa modalità di fare ricerca ovvero la possibilità di spaziare ed individuare i contenuti sui quali ciascun intervistato verrà interpellato. Ciò in sintonia con le osservazioni di Tim Rapley che, al riguardo osserva:

Non devi porgere la medesima domanda nel medesimo modo in ciascuna interazione. I temi del tuo studio trovano copertura in interviste diverse, vuoi perché sono gli intervistati ad affrontarli, vuoi perché sei tu stesso a farne l'oggetto della conversazione. Questo è un aspetto fondamentale della realizzazione di interviste qualitative – che consente di acquisire conversazioni complementari e contrastanti sul medesimo tema o sulla stessa questione.⁸⁰
[Rapley2004]

Scopo dell'intervista è quello di ripercorrere insieme agli intervistati i passaggi che li hanno portati a scegliere se avvalersi o meno delle ore di IRC sia nel loro percorso scolastico

⁸⁰ T. Rapley, *Interviews*, in C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium e D. Silverman (a cura di), *Qualitative Research Practice*, London, Sage, (2004).

ma anche e soprattutto in merito alla scelta fatta per i propri figli.

Ai consigli di classe la materia alternativa non conta nulla. Io ho molte classi, ma di solito sto muta perché non conosco una parte degli studenti e perché non faccio verifiche ma metto giudizi basati sul comportamento, sulla partecipazione.

La materia alternativa, Laura Marzi.

3.1 La Ricerca

La locuzione "ricerca sociale" designa un particolare tipo di agire strategico, con il quale il ricercatore si apre ad un'esperienza con l'intento di elaborare una *risposta* ad una *domanda* relativa ad un determinato fenomeno sociale.

Sono parte di questo processo due "mosse" che possiamo collocare rispettivamente all'inizio e alla fine del lavoro di ricerca: la *prefigurazione* di questa esperienza e, a cose fatte, la sua *ricostruzione*.

Con la prefigurazione si fa coincidere il disegno della ricerca, ovvero l'itinerario che il ricercatore si propone di percorrere. In realtà all'interno del disegno della ricerca non troviamo solo la

ricostruzione del processo di ricerca, ma la sua storia naturale, intesa come sequenza di mosse che hanno portato al risultato di studio.

Entrambi i momenti, prefigurazione e ricostruzione, si basano su un'*argomentazione persuasiva*.

L'intero processo di realizzazione di una ricerca qualitativa, infatti, può essere considerato come l'elaborazione di un argomento concepito per persuadere l'interlocutore della plausibilità delle conclusioni del nostro studio.

Possiamo descrivere l'elaborazione del disegno della ricerca come una sorta di arringa, pronunciata in un tribunale virtuale con la quale viene difesa:

- 1) la specificazione della domanda cui lo studio intende rispondere e la qualificazione della sua rilevanza;
- 2) l'individuazione del contesto empirico che consente di articolare una risposta alla domanda di ricerca e la difesa della sua appropriatezza;
- 3) la descrizione del metodo impiegato per elaborare una risposta agli interrogativi dello studio.

3.2 Difendere la rilevanza della domanda di ricerca

Contrariamente ad un'idea largamente diffusa, la finalità dell'attività scientifica non è spiegare il *reale* - che, *in quanto tale*, è inconoscibile, almeno conoscibile solo secondo modalità metafisiche - ma rispondere ad *interrogativi* sul reale⁸¹ (Boudon 1984; trad. it. 1985,238).

La notazione di Boudon, autorizza un modo di interrogazione della realtà non confinato esclusivamente al controllo di ipotesi dedotte da una teoria. Quest'ultima liberalizzazione, rende la definizione bodoniana pienamente applicabile al dominio della ricerca qualitativa nel quale l'interrogazione dei fenomeni sociali assume forme diverse⁸².

3.3 Domanda di ricerca

C'è una tendenza da parte dello stato a far sì che le istituzioni scolastiche indirizzino le famiglie, in modo più o meno esplicito, a scegliere di far frequentare ai propri figli l'ora di religione cattolica? Tenendo "nascosta" la possibilità di effettuare una scelta alternativa, vi è la possibilità che alcune famiglie scelgano di far fare religione ai propri figli in modo più o meno

⁸¹ R. Boudon, *Il posto del disordine. Critica delle teorie del mutamento sociale*, Bologna, Il Mulino, 1985.

⁸² M. Cardano, *La ricerca qualitativa*. Il Mulino, 2020.

inconsapevole e a prescindere dalle proprie convinzioni religiose?

Perché una domanda così definita possa giustificare l'impegno, di norma oneroso, di una ricerca qualitativa, occorre poter riconoscere alla risposta attesa un valore di *rilevanza teoretico* o *pragmatico*⁸³(Marshall e Rossman 1999, 34 ss.).

La *rilevanza teorica* di una ricerca attiene alla capacità dei risultati prima attesi, poi conseguiti, di offrire un contributo alla conoscenza dei fenomeni sociali.

La rilevanza teorica nella mia ricerca:

La domanda di ricerca ha come obiettivo quello di mettere in luce le eventuali ingiustizie che lo stato mette in atto per quanto concerne la scelta di non frequentare le ore di religione cattolica a scuola.

La scelta di non frequentare l'insegnamento della religione cattolica, infatti, non deve dare luogo ad alcuna forma di discriminazione. Sono parole ripetute in leggi, sentenze della Corte costituzionale e circolari ministeriali. Eppure nella scuola italiana il diritto all'ora alternativa è spesso negato, o soggetto

⁸³ C.Marshall e G.B Rossman, *Designing Qualitative Research. 3rd Edition, London, Sage, 1999.*

a limitazioni arbitrarie, con disagi per le famiglie e trattamenti incivili ai danni dei bambini.

La *rilevanza pragmatica* di una domanda riguarda quanto la risposta attesa possa influenzare la soluzione di un problema sociale in modo efficace, anche solo nel modo migliore per affrontarlo.

La rilevanza pragmatica nella mia ricerca:

Il riconoscere questa forma di ingiustizia porterebbe al riconoscimento di un problema sociale che è già emerso sia all'interno del mondo della scuola sia sul mondo del web. Uno dei principali siti che mette a disposizione le proprie conoscenze è quello dell'UAAR unione atei, agnostici razionalisti. Questa associazione ha infatti avviato un progetto, *"progetto ora alternativa"* per ottenere una reale parità tra chi si avvale dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) nella scuola pubblica e chi decide di non usufruirne. Questo progetto è rivolto a chi (genitore, studente, insegnante), interessato alle attività formative alternative previste dalla legge, incontra difficoltà normative, finanziarie e organizzative che ne impediscono l'attuazione.

Sul loro sito vi è la possibilità di inviare domanda o denuncia del sistema.

Le *faq presenti*, sono il risultato di innumerevoli richieste d'aiuto, di seguito ne riporto alcune:

- *La scuola nega la possibilità di attivare l'ora di alternativa, voglio protestare: che documentazione devo portare con me?*
- *Sono alle prese con l'iscrizione online ma non trovo la scelta dell'ora alternativa. Come devo fare?*
- *Il docente di Irc fa lezione a tutti, anche a mia figlia che non se ne avvale, perché dice che è educazione civica. Può farlo?*
- *La scuola chiede di compilare moduli difformi da quelli ministeriali. Cosa devo fare?*
- *Vorrei cambiare la scelta e non frequentare IRC, ma la scuola mi ha risposto che sono scaduti i termini. Non c'è più nulla da fare?*
- *"mancano i fondi" e l'ora alternativa non si può attivare. È vero? Cosa posso fare?*
- *Il dirigente scolastico non ha insegnanti per l'ora di alternativa perché dice di attendere risposte dal provveditorato. Cosa devo fare?*

- *Il dirigente scolastico sa che può assumere supplenti per l'ora di alternativa, ma non può procedere perché mancano le graduatorie specifiche. È vero?*
- *Come devono procedere le scuole per individuare gli insegnanti per l'attività alternativa?*
- *Studenti di ora alternativa di classi diverse possono essere accorpati?*
- *L'ora alternativa sarà attivata un mese dopo l'inizio delle lezioni e nel frattempo gli studenti vengono smistati in altre classi o restano in fondo all'aula mentre si insegna la religione cattolica. È legittimo?*
- *Sono un insegnante precario: mi conviene fare supplenze di ora alternativa?*
- *È corretto che l'insegnante di alternativa venga messo a fare supplenze in altre classi rimaste "scoperta"?*

Dopo una breve lettura si evince come il rapporto tra IRC e materia alternativa, non sia solo un problema di non conoscenza e/o carenza di informazioni da parte delle famiglie ma che la mancanza di organizzazione presente all'interno delle scuole riguardi anche e soprattutto il processo di reclutamento,

sistemazione e gestione degli insegnanti e degli alunni della materia alternativa.

Tra le richieste riportate dal sito web all'associazione, una in particolar modo pone un interrogativo che ha ispirato questa tesi di ricerca: ci si chiede infatti se sia "legittimo" che l'inizio dell'insegnamento della materia alternativa avvenga ad anno già abbondantemente avviato e se, nel frattempo, siano leciti lo "smistamento" e la sistemazione in fondo all'aula degli alunni non frequentanti l'ora di IRC. Si potrebbe aggiungere che ancora prima che legittimo, lecito o normativamente consentito bisognerebbe chiedersi se sia giusto o virtuoso considerando il contesto in cui avviene.

Si può sintetizzare dicendo che il primo tipo di rilevanza, teorica, considera l'utilità dello studio per le scienze sociali; la seconda, pragmatica, considera l'utilità dello studio per la società. La situazione più promettente è quella nella quale la domanda di ricerca risulta rilevante sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista pragmatico.

La domanda cui una ricerca qualitativa si propone di elaborare una risposta può assumere la forma di un'ipotesi, ma non è

questa la sola forma legittima; è una domanda che si propone principalmente di dar conto del come di un fenomeno sociale, senza pretendere di coglierne l'essenza, di dar conto della sua totalità.

3.4 Il contesto empirico

La definizione del tipo di contesto contribuisce alla specificazione della domanda.

La domanda da cui muove lo studio suggerisce il contesto empirico nel quale si assume di poter acquisire una risposta pertinente. Questo luogo non costituisce l'*oggetto* della ricerca.

L'individuazione del contesto empirico passa attraverso l'interpretazione, per così dire, del suggerimento fornito dalla domanda di ricerca, più precisamente dalla qualificazione del tipo di contesto dal quale è ragionevole attendersi una risposta pertinente ai propri interrogativi di ricerca.

Domanda e portata delle risposte subiscono un ulteriore aggiustamento nella fase conclusiva del processo, quella che conduce all'individuazione del contesto empirico di cui il ricercatore farà esperienza.

In questa che è la mia prima esperienza di ricerca qualitativa, il contesto appropriato è immediatamente evidente: la scuola.

3.5 Descrizione del metodo

Scelta dei casi e campionamento:

L'esame del rapporto fra domanda di ricerca e contesto empirico mi ha portata a considerare la questione della scelta di ciò di cui fare esperienza. L'urgenza di questa scelta ha origine anzitutto dalle evidenti esigenze pratiche: non si può sottoporre *tutto* a un'osservazione ravvicinata, occorre scegliere le parti tipo il tutto sufficienti ad elaborare una risposta ai nostri interrogativi⁸⁴ (Hammersley e Atkinson 1995,41). Detto altrimenti, questa scelta è di norma condotta con l'intento di estendere gli asserti estratti dai materiali acquisiti sul campo al tipo di contesto di cui i casi, gli individui, i testi, di cui ho fatto esperienza sono parte. Di fatto, ciò in cui io mi impegno è lo studio di alcuni *casi particolari* con l'intento di trarre, dall'esperienza maturata dalla loro osservazione ravvicinata, elementi utili a soddisfare quell' "aspirazione alla

⁸⁴ M. Hammersley e P. Atkinson, *Ethnography Principles in Practice*, London, Routledge, 1995.

generalità”⁸⁵(Boudon e Bourricaud 1982; trad. it. 1991, 489) tipica della sociologia.

Anche quando il sociologo analizza un fenomeno *singolare* (si tratti di una banda di fuorilegge, di un episodio storico o di una caratteristica singolare di una società), il suo obiettivo è raramente quello di rendere conto del suo oggetto nella sua singolarità, ma di interpretarlo alla stregua di una realizzazione singolare di strutture più generali (*ibidem*, 494).

Nella ricerca quantitativa, le osservazioni, ovvero le informazioni, raccolte su determinate caratteristiche di interesse sono chiamate dati e l'estensione della predicibilità degli asserti elaborati è garantita tramite il ricorso alla teoria statistica dei campioni e alla teoria della probabilità.

Più precisamente, la statistica è l'insieme dei metodi per:

- Progettare: pianificare come devono essere raccolti i dati necessari per le ricerche,
- Descrivere: sintetizzare i dati,

⁸⁵ R. Boudon e F. Bourricaud, Dizionario critico di Sociologia, Roma, Armando, 1991.

- Inferire: formulare previsioni basate sui dati raccolti. Le previsioni fatte utilizzando i dati sono chiamate inferenze statistiche.

Nella ricerca qualitativa questa via, quella della generalizzazione statistica, non è percorribile per tre ragioni. La prima discende dallo specifico della ricerca qualitativa: il ricorso ad un'osservazione ravvicinata su campioni di dimensioni adeguate a garantire stime robuste dei parametri in studio è impraticabile. È noto infatti che la maggior parte degli studi qualitativi si basa su piccoli campioni. Vi è dunque un'esigenza a ridurre il numero dei casi. Questa è la seconda ragione della scarsa attrattiva della soluzione probabilistica, il fatto che in molti casi l'eloquenza delle unità su cui appuntiamo l'attenzione deriva proprio dalla loro eccentricità o, più in generale, dalla loro capacità di offrire un sostegno all'argomentazione che andiamo costruendo non già per la loro tipicità, ma per la loro particolarità⁸⁶ (Mason 2002,123-127; Barbour 2007, 53). Infine, il premio che deriva dalla scelta casuale dei casi in studio ha a che fare con l'essenza dei *biases* di selezione: scelti alla cieca i casi

⁸⁶ J. Mason, *Qualitative Researching. 2nd Edition*, London Sage (2002).

non possono essere selezionati in ragione della loro capacità di supportare una tesi precostruita cui si vuole dare conferma. Tuttavia, su piccoli numeri il ricorso a una scelta casuale delle istanze da osservare ben difficilmente può condurre a risultati apprezzabili. Quel che funziona, invece, è una procedura di scelta delle istanze da osservare tutt'altro che casuale, orientata strategicamente dal quesito cui si intende fornire una risposta.

Nel contesto della ricerca qualitativa, la cornice teorica più appropriata a sostenere la legittimità dei processi di estensione della predicibilità dei risultati di uno studio non è la teoria della probabilità, ma la teoria dell'argomentazione.

La teoria dell'argomentazione offre un insieme di strumenti utili a:

- Guidare l'individuazione dei casi più ricchi d'informazione;
- Rendere il più trasparente possibile la formulazione delle attribuzioni di rilevanza e degli impegni proposizionali che guidano la selezione dei casi e che, con ciò, definiscono l'area di autenticità dei materiali empirici acquisiti;

- Definire in modo analitico la plausibilità condizionata dell'argomento con il quale avanziamo le nostre pretese di estensione della portata dei risultati acquisiti.

È attorno a questo aspetto che prende forma l'argomentazione con la quale si difende dapprima il proposito, poi i risultati della propria ricerca.

In una ricerca basata sull'impiego dell'intervista discorsiva il profilo dei partecipanti è dettato dalla domanda da cui muove lo studio, in particolare dalle attese di solidità ed estendibilità dei risultati che con lo studio ci si propone di acquisire. Queste attese, delineate nel disegno della ricerca, identificano il "potenziale comparativo"⁸⁷ (Barbour 2007, 53) che il campione deve garantire. Ovvero la possibilità di mettere alla prova la solidità della conoscenza che si vuole estendere, tramite accostamento di un insieme finito di contesti, identificati per la loro eloquenza, rispetto alla domanda da cui muove lo studio e dalle pretese di estensione della praticabilità delle conclusioni attese, avanzate dal ricercatore.

⁸⁷ R.Barbour, *Introducing Qualitative Research. A Student's Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*, London, Sage.

In questa ricerca i casi sono stati scelti in ragione della loro capacità di fornire una risposta eloquente alla domanda da cui muove lo studio, e quindi per poter fornire un adeguato sostegno empirico alla ricerca.

3.6 La tecnica di ricerca: l'intervista discorsiva

L'intervista discorsiva è una forma tutt' affatto speciale di conversazione, governata da un "ordine cerimoniale"⁸⁸ (Goffman 1967; trad. it. 1988, cap.4) che prevede per i locutori che in essa si impegnano, l'intervistato è l'intervistatore, compiti e prerogative profondamente dissimili. All'intervistatore compete la definizione del tema della conversazione così come la decisione, nel corso del suo evolversi, di deviare o meno dal tema proposto. Ancora all'intervistatore spetta il compito di porgere le domande all'intervistato nei modi e nei tempi che ritiene più opportuni. A ciò corrisponde il diritto dell'intervistato di essere il centro d' attenzione, di ricoprire stabilmente il ruolo di "prima donna" (*ibidem*,135), a condizione di pagare il prezzo di rispondere, in un

⁸⁸ E.Goffman, *Il rituale dell'interazione*, Bologna, Il Mulino, 1988.

modo o nell'altro, ai quesiti o alle sollecitazioni che provengono dall'intervistatore. Questa disomogeneità di compiti e responsabilità si mostra in modo evidente nelle trascrizioni dell'intervista caratterizzate di norma da turni di interlocuzione brevissimi per intervistatore lunghissimi per l'intervistato. La remunerazione dell'intervistatore consiste nell'acquisizione di elementi empirici utile elaborare una risposta alla domanda che dà impulso allo studio. La remunerazione dell'intervistato è più composita. Occorre innanzitutto considerare la gratificazione emotiva che discende dall'aver preso parte all'interazione nella quale si è stati al centro dell'attenzione, nella quale è stato possibile manifestare le proprie convinzioni, la propria personalità in un modo inusuale che non espone al rischio di essere contraddetto o respinto⁸⁹ (Hughes 1984; trad. it. 2010,372). Alla gratificazione emotiva occorre affiancare la gratificazione cognitiva, che discende dall'aver portato a termine un appagante lavoro "autenticamente teorico" sul proprio sé⁹⁰. Guidato e sostenuto dall'intervistatore, l'intervistato può osservare la propria vita e le proprie routine

⁸⁹ E.C, Hughes, *Lo sguardo sociologico*, Bologna, Il Mulino,2010.

⁹⁰ Bourdieu 1988, cit. in Kaufmann 2007; trad. it. 2009, 58.

quotidiane con un occhio critico individuando inaspettate connessioni.

La forma assunta dall'interazione, così come i discorsi che al suo interno trovano espressione, variano sensibilmente in ragione del grado di familiarità/ estraneità che lega l'intervistato all'intervistatore. Se la reciproca estraneità può favorire l'apertura in quanto narrazione di sé al cospetto di una persona che mostra attenzione e piena accettazione, ma che molto probabilmente non si incontrerà mai più, la familiarità consente, d'altro canto, una maggiore comprensione dei contenuti dei discorsi che ci vengono consegnati e, per l'intervistato, la possibilità di sostituire le garanzie resa dall'estraneità con l'emergere di relazioni di fiducia.

3.7 Relazione fra intervistato e intervistatore

Nella letteratura pertinente è comune rappresentare questa relazione insistendo sugli aspetti di intesa e di accorata sincronizzazione del sentire. Due immagini, illustrano efficacemente questa disposizione. La prima è quella proposta da Claude Javeau, che definisce l'intervista come l'incontro di "due soggettività che si coniugano per restituire l'oggettività del

sociale”⁹¹. La seconda, dipinge l’intervista come una danza giocata, sulla costruzione di un’intesa, un bilanciamento fra “intervista-attore e narra-attore”⁹².

Queste condizioni di intesa speciale non sono la norma che ci consentirà di distinguere le buone interviste da quelle non buone. Alcune interviste, più che come una danza elegante possono essere viste come un garbato incontro di fioretto. Il registro che pare più appropriato è quello investigativo, un registro che muove dalla consapevolezza che il nostro interlocutore programmaticamente cercherà di sfuggirci, di dissimulare la propria identità, di alterare la ricostruzione delle proprie esperienze.

3.8 Discorsi

L’intervista discorsiva consegna al ricercatore un insieme di informazioni sull’intervistato con le quali compilare un’ipotetica matrice dati da sottoporre ad analisi. Con l’intervista discorsiva acquisiamo dei *discorsi*.

Mettendo in forma il proprio discorso, l’intervistato ricorre allo specifico registro espressivo, sceglie (un’opportunità che non è

⁹¹ C. Javeau, *Analisi del singolare e sociologia*, in R. Cipriani (a cura di), *La metodologia delle storie di vita*, Roma Euroma, 1987.

⁹² S. La Mendola, *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*, Torino, Utet, 2009.

data a chi risponde alle domande di un questionario) le parole, l'idioma, il gergo con cui dire ciò che intende. I discorsi che ci vengono consegnati dai nostri interlocutori sono inoltre caratterizzati da una specifica coloritura emotiva, fatta di rabbia, gioia, pacata rassegnazione e molto altro ancora. Sono il tono di voce, la postura ad imprimere questi colori al discorso che può eloquentemente aprirsi al riso, al pianto, al silenzio. Un'attenta analisi del discorso può anche consentirci di cogliere le tracce di conflitti interiori segnati da *lapses* linguistici od altre perturbazioni del linguaggio.

3.9 La traccia

L'intervistatore conduce la conversazione seguendo una traccia che raccoglie un insieme di temi sui quali ritiene importante acquisire risposte; per questi temi traccia, prefigura (ma non predetermina) una successione ottimale e individua alcuni possibili stimoli verbali. La traccia svolge una funzione assimilabile a quella del canovaccio della commedia dell'arte: suggerisce all'intervistatore la formulazione linguistica più appropriata e i temi da trattare lasciandogli la facoltà di definirne l'ordine. La traccia di intervista richiede uno specifico

lavoro di progettazione, per formulare le domande bisogna partire dalle risposte che si vogliono ottenere e, nel corso dell'intervista, pensare ad acquisire le risposte attese (e anche quelle inattese, ma pertinenti).

La "migliore domanda" non è necessariamente quella suggerita dalla nostra traccia, ma quella che l'intervistatore inventa lì per lì "a partire da ciò che è appena stato detto dall'intervistato"⁹³.

Questa considerazione consente una prima qualificazione della traccia d'intervista: non si tratta dell'elenco delle domande che dovranno essere lette di fronte all'intervistato, ma di una sorta di promemoria cui attingere temi e possibili formulazione dei quesiti, ma senza lasciarsi imbrigliare dalle proprie prefigurazioni. Detto altrimenti, quel che conta non sono le domande, ma le risposte; non è necessario leggere all'intervistato tutte le domande progettate, ma acquisire risposte pertinenti per i nostri fini.

3.10 La mia traccia

La traccia è organizzata attorno a tre ambiti tematici (di cui uno cruciale al fine della ricerca) per ognuno dei quali ho previsto

⁹³ J – C. Kaufmann, *L'intervista*, Bologna, Il Mulino, 2009.

alcune domande stimolo con l'obiettivo di sollecitare la produzione linguistica dell'intervistato, cui attingere in ragione dell'andamento dell'interazione.

Nel formulare le domande ho cercato di utilizzare un linguaggio semplice e di far sì che gli intervistati potessero comprenderle subito senza faticare, così anche da favorire il loro processo di risposta.

Ho cercato, soprattutto con la prima domanda di scindere gli intervistati, così da permettermi di porre la domanda successiva senza il rischio che non riguardasse l'intervistato.

Ho formulato questa domanda "filtro" per evitare che, sentendosi obbligati a rispondere, l'intervistato desse una risposta: inventata, sulla base della desiderabilità sociale o che lo ponesse nelle condizioni sgradevoli di dovermi rispondere a delle domande che non lo riguardassero.

Queste domande "filtro" mi aiuteranno anche nella fase dell'analisi della documentazione empirica.

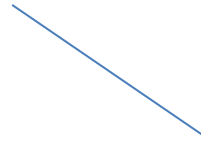
Ho anche cercato di ordinare le domande seguendo dei criteri psicologici presenti anche nelle interazioni della vita quotidiana.

1. Adesione ad una religione

- Senti di appartenere ad una specifica religione?



Se ti dichiari non credente, puoi dirmi come e se la tua immagine della religione è cambiata nella tua vita con il trascorrere del tempo e se oggi ti senti ateo, agnostico, indifferente alla religione o altro?



Che importanza riveste la fede nella tua vita e quanto tempo vi dedichi (ad esempio con quale frequenza partecipi ai riti religiosi)?

2. Religione a scuola

- Hai frequentato l'ora di religione a scuola?

(Ad ogni ciclo di studi? Come descriveresti te stesso durante quelle ore? Nel corso del tempo l'immagine, le aspettative e l'idea di quelle ore sono cambiate? Vuoi provare a dirmi come?).

- Ritieni sia importante che nelle strutture pubbliche si favorisca la pratica spirituale e/o religiosa?
- Ritieni che all'interno della scuola dovrebbe esistere uno spazio (inteso sia come luogo che come tempo) deputato all'incontro interreligioso?
- Secondo te, il servizio di mensa presente nelle scuole dovrebbe tenere conto delle prescrizioni alimentari delle diverse tradizioni religiose?

3. La scelta fatta per i propri figli

- Tu* figli* frequenta l'ora di religione?
- Sei a conoscenza della possibilità di non frequentare l'ora di religione?

- Sai cos'è la materia alternativa alla religione cattolica e in cosa consiste?
- Hai mai avuto la sensazione che la scelta di frequentare o meno l'ora di religione potesse attivare dei meccanismi di discriminazione?

Tu non devi porgere la medesima domanda nel medesimo modo in ciascuna interazione. I temi del tuo studio trovano copertura in interviste diverse, vuoi perché sono gli intervistati ad affrontarli, vuoi perché se tu stesso a farne l'oggetto della conversazione. Questo è un aspetto fondamentale della realizzazione di interviste qualitative che consente di acquisire conversazioni complementari e contrastanti sul medesimo tema o sulla stessa questione.⁹⁴[Rapley2004]

È attraverso l'accostamento fra quanto viene detto, lì per lì, dal nostro interlocutore e la focalizzazione sulle domande e - che motivano quel particolare incontro - che l'intervistatore può scegliere dalla propria traccia le domande più opportune e - ove necessario- inventarne di nuove per inseguire le suggestioni fornite dall'intervista.⁹⁵

Questo esercizio - almeno quando ha successo - pone l'intervistatore in grado di fare la domanda giusta al momento

⁹⁴ T. Rapley, *Interviews*, in C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium e D. Silverman (a cura di), *Qualitative Research Practice*, London, Sage, (2004).

⁹⁵ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, 2020.

giusto, conferendo alla conversazione quella speciale fluidità che ne attenua, almeno agli occhi dell'intervistato, l'artificialità.⁹⁶ L'attenzione ai due fuochi dell'interazione discorsiva, il detto e i quesiti che – in quella specifica situazione – lo motivano, questa speciale forma di strabismo, dovrebbe assicurarci contro uno degli inconvenienti relazionali più spiacevoli, quello che consiste nel porgere al nostro interlocutore le domande cui ha già risposto⁹⁷. Per fare la domanda giusta al momento giusto occorre saper aspettare; attendere che il discorso dell'intervistato renda pertinente il quesito che urge porgergli.

3.11 La costruzione della documentazione empirica

La fase di costruzione della documentazione empirica si compone di tre operazioni in sequenza:

- 1) Il contatto con gli intervistati e la presentazione della ricerca;
- 2) La conduzione dell'intervista;
- 3) La sua trascrizione.

⁹⁶ P. Montesperelli, *L'intervista ermeneutica*, Milano, Angeli 1998.

⁹⁷ R.Barbour, *Introducing Qualitative Research. A Student's Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*, London, Sage.

3.12 Il contatto e la presentazione della ricerca

Per condurre un'intervista discorsiva occorre innanzitutto ottenere il consenso dei nostri interlocutori che dovranno mettere a disposizione una parte del loro tempo per le finalità della ricerca. Il contatto con i candidati partecipanti allo studio sarà preso direttamente con loro e senza il ricorso alla figura del mediatore.

I primi contatti saranno finalizzati ad ottenere un appuntamento con i miei interlocutori, dove verranno forniti loro un'informazione adeguata sullo studio cui si chiede di cooperare e un insieme di rassicurazioni sulla natura del colloquio e sull'uso che verrà fatto di quanto vorranno dire.

Verrà fornita una presentazione della ricerca e gli interlocutori giungeranno all'appuntamento avendo avuto la possibilità di riflettere sul tema in studio. Ho deciso di dare all'intervistato la possibilità ed il tempo di riflettere sul tema, perché ritengo che l'argomento del disegno della ricerca lo richieda. Le domande che sottoporro, infatti, toccano la sfera delle decisioni sulla

religione, sia nell'arco della propria vita ma anche e soprattutto nella vita dei propri figli, e non vorrei che i miei interlocutori si sentissero a disagio nel raccontarmi eventuali incongruenze nei loro discorsi. Fornirò loro un'indicazione di massima circa la durata del colloquio, questo per ragioni etiche e pratiche. Le persone a cui chiederò la collaborazione dovranno avere ben chiaro qual è il volume di tempo che verrà loro sottratto e, su questa base, potranno fissare un appuntamento compatibile con i loro impegni.

Tutto ciò si configura quanto può essere definito come *l'antefatto dell'intervista*.

"L'intervista comincia *prima* dell'intervista, quanto la precede contribuisce in modo rilevante alla strutturazione della conversazione fra intervistato e intervistatore."⁹⁸

Prende così il via il processo di socializzazione, per così dire, del nostro interlocutore al ruolo di intervistato, un ruolo che non sempre gli è familiare, almeno non nell'accezione propria di questo tipo – discorsivo- di intervista di ricerca. Cruciali a

⁹⁸ M. Cardano, *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, 2020.

questo proposito sono i primi cinque, dieci minuti dell'intervista, durante i quali l'intervistato apprende – facendone direttamente esperienza- il modo appropriato con cui partecipare all'interazione sociale nella quale è coinvolto. Da qui l'importanza delle prime battute, soprattutto per quel che attiene all'avvicinarsi di domande e risposte e all'estensione dei turni dei due protagonisti dell'interlocuzione. La prima cosa che ho notato è che nonostante le rassicurazioni e le precisazioni, i miei intervistati si irrigidivano nel momento in cui avviavo la registrazione. Questo irrigidimento veniva manifestato sia sotto forma di domande, come ad esempio: "Stai già registrando?", "hai iniziato a registrare?" ma anche dalla postura del corpo. Quest'ultima infatti mi ha fornito informazioni utili durante tutta l'interazione. Da essa intuivo lo stato d'animo del mio interlocutore. La postura degli interlocutori meno sicuri, almeno nella parte iniziale dell'intervista, tendeva a chiudersi, con testa china e spalle curve.

Per la realizzazione delle interviste, ho garantito e mi sono premurata che ogni intervista si svolgesse in luoghi dove i miei

interlocutori avessero la sicurezza che quanto detto sarebbe stato ascoltato solo da me.

3.13 Procedura di raccolta dati

La raccolta dei dati è avvenuta in momenti differenti, durante i mesi di marzo e giugno 2023. Mi sono avvalsa di un quaderno dove annotavo tutti i temi, le idee, gli appuntamenti e le impressioni dopo le interviste, in modo da potermi avvalere di informazioni dettagliate ed inserirle durante la stesura dell'elaborato. Ogni colloquio è stato registrato sul mio portatile.

L'alternarsi di domande e risposte è marcato dal carattere del testo: grassetto per le domande, chiaro per le risposte.

Come è possibile constatare dalla trascrizione delle interviste integrali, riportate nell'Appendice A, a partire da pagina 96, la lunghezza delle interviste varia a seconda del grado di confidenza e conoscenza reciproca con gli interlocutori.

Questi ultimi chiarimenti ci hanno condotto alle soglie del lavoro di analisi del corpus testuale acquisito con la conduzione

di interviste discorsive. Il corpus testuale verrà trattato nel capitolo successivo, dedicato appunto all'analisi della documentazione empirica.

È tuttavia, opportuno richiamare qui un ultimo passaggio, preliminare all'avvio del lavoro di analisi della documentazione empirica. Essendo una ricerca basata sull'impiego di interviste discorsive ha prodotto una mole di materiale empirico considerevole. Ho dunque preferito ricorrere ad una forma di "miniaturizzazione"⁹⁹, del materiale empirico, utile per tenere insieme in un primo sommario confronto il corpus testuale acquisito. La procedura di cui mi sono avvalsa è il riassunto tematico.

Il riassunto tematico ha lo scopo di sintetizzare i contenuti di ciascuna intervista, letta principalmente alla luce della domanda che ispira la mia ricerca. Il testo compone la sintesi con alcune citazioni tratte dall'intervista, che restituiscono alcuni frammenti del profilo dell'intervistato.

⁹⁹ L'analisi dei materiali testuali richiede spesso il passaggio attraverso una qualche procedura di "miniaturizzazione", indispensabile a governare la complessità del materiale acquisito. Bruschi 1999.

Quarto capitolo: Analisi dei dati

Introduzione quarto capitolo

In questo capitolo, procederò con l'analisi dei dati raccolti durante l'indagine, fornendo una descrizione del profilo degli intervistati, delle domande utilizzate e delle osservazioni fatte.

Per l'analisi dei dati testuali, ho adottato una procedura di "miniaturizzazione" [Bruschi 1999,63], che consiste nel riassumere i temi principali emersi da ciascuna intervista. Questa forma di sintesi ha fornito una base utile per la parte conclusiva del capitolo, che sarà dedicata all'analisi dei risultati empirici.

La fase di analisi della documentazione empirica si conclude con il processo di scrittura, durante il quale i risultati vengono configurati in modo conciso, e viene costruita un'argomentazione che ne giustifica la rilevanza e la solidità empirica¹⁰⁰.

¹⁰⁰ M.Cardano, *La ricerca qualitativa*, il Mulino,2020.

4.1 Analisi dei dati

Nel processo di ricerca sociale, l'analisi dei dati emerge come una fase in cui la differenza tra l'approccio quantitativo e quello qualitativo diventa chiaramente evidente, non solo nella presentazione finale dei risultati, ma anche nella logica sottostante l'analisi stessa. Nella ricerca qualitativa, l'oggetto di analisi non è rappresentato dalle sole variabili, ma dall'individuo nella sua complessità e incertezza. Per utilizzare una terminologia in lingua inglese, mentre la ricerca quantitativa si basa sulle variabili (variable based), quella qualitativa si basa sui casi individuali (case based)¹⁰¹.

L'analisi dei dati empirici acquisiti in questa ricerca è stata condotta passo dopo passo, mirando a migliorare l'accuratezza del processo di costruzione dei dati. Un tratto distintivo dei dati qualitativi è la loro eterogeneità. Per sottolineare questa caratteristica, voglio riprendere la citazione di Tim Rapley sull'intervista discorsiva:

Non è necessario porre la stessa domanda allo stesso modo in ogni interazione. I temi del tuo studio emergono in interviste diverse, sia perché sono i partecipanti a sollevarli, sia perché tu stesso li fai oggetto della conversazione. Questo è un aspetto cruciale delle

¹⁰¹ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, 2007.

interviste qualitative, in quanto permette di ottenere conversazioni complementari e contrastanti sullo stesso argomento o questione [Rapley 2004].

Saper effettuare una buona intervista qualitativa è un'arte difficile. Il problema non è infatti solo quello di acquisire il consenso dell'intervistato ad essere interrogato e a rispondere con sincerità ad una serie di domande. La parte più difficile sta nel «far parlare» l'intervistato, riuscire a provocare un fluido racconto nel quale l'intervistatore si limiti ad ascoltare ed a fare ogni tanto qualche domanda di chiarimento o qualche cauto intervento per riportare la conversazione sui temi centrali; sta nel riuscire ad accedere - se non alla psiche profonda - almeno al mondo delle emozioni e dei sentimenti della persona intervistata, ai suoi pensieri più genuini¹⁰².

L'intervista qualitativa non è una pura rilevazione di informazioni, ma è un processo di interazione sociale tra due individui. Di conseguenza non è facile dare delle regole generali di conduzione, in quanto il suo modo di svilupparsi è fortemente influenzato da componenti soggettive¹⁰³.

¹⁰² P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, 2007.

¹⁰³ *ibidem*

In questa ricerca, basata sull'uso dell'intervista discorsiva, non è dunque possibile cercare una uniformità di stimoli verbali come faremmo in un'intervista strutturata. Dall'eterogeneità dei dati empirici acquisiti, è possibile individuare somiglianze e differenze. Dal punto di vista logico, l'analisi dei dati empirici in una ricerca qualitativa comporta una serie di operazioni di categorizzazione, inizialmente semplici e poi più complesse, che portano alla creazione di tipologie e tassonomie.

4.2 Analisi dei Dati Qualitativi nell'Intervista Discorsiva: Un Approccio Metodologico

L'analisi dei dati qualitativi è una parte cruciale di qualsiasi ricerca che coinvolga interviste discorsive. Questa metodologia di ricerca si concentra sulla comprensione profonda delle prospettive e delle esperienze dei partecipanti attraverso l'analisi dettagliata dei loro discorsi e delle loro narrazioni. L'obiettivo principale dell'analisi dei dati qualitativi è quello di estrarre significati, temi e pattern emergenti dai dati raccolti attraverso le interviste. Ecco alcuni passaggi chiave nell'analisi dei dati qualitativi che ho messo in atto nella mia ricerca basata sull'intervista discorsiva:

1. Trascrizione accurata: Ho iniziato il processo di analisi con la trascrizione completa e accurata delle interviste. Questo passaggio è fondamentale perché i dati devono essere organizzati in un formato che possa essere esaminato in modo sistematico. Nelle trascrizioni ho cercato il più possibile di includere non solo le parole pronunciate, ma anche le pause, le espressioni facciali e le emozioni espresse durante l'intervista.

2. Codifica dei dati: La codifica è il cuore dell'analisi dei dati qualitativi. Durante questo processo, ho assegnato "codici" a segmenti specifici dei dati che condividono un significato o un tema comune. Ho diviso questi codici in descrittivi e interpretativi.

- 1. Codice Descrittivo:** Ho utilizzato i codici descrittivi per etichettare e categorizzare dati in base a caratteristiche oggettive e manifeste. Ho utilizzato questo codice quando l'obiettivo principale era la rappresentazione accurata e neutrale dei dati. Ad esempio, un codice descrittivo per "sesso", "età", "luogo di residenza", "professione" per etichettare e organizzare le informazioni di base dei partecipanti.

2. **Codice Interpretativo:** Invece, ho utilizzato un codice interpretativo per catturare il significato sottostante dei dati. Questo approccio ha richiesto una maggiore riflessione e interpretazione da parte mia, ma mi ha consentito di identificare temi, motivazioni, emozioni o prospettive nascoste nei dati. A titolo di esempio, ho creato un codice interpretativo per concetti come: "Preoccupazione per la discriminazione dei figli" o "opposizione allo studio della religione cattolica a scuola" al fine di cogliere appieno il significato profondo delle risposte dei partecipanti.

In breve, mentre il codice descrittivo si concentra sulla registrazione obiettiva dei dati, con il codice interpretativo miro a cogliere il significato sottostante e le sfumature delle risposte dei partecipanti.

3. Identificazione di pattern e connessioni: Una volta definite le categorie, ho iniziato a cercare pattern, tendenze o connessioni tra di esse. Questo processo mi ha permesso di rivelare relazioni complesse e sottolineare punti di convergenza o divergenza nelle narrazioni dei partecipanti

4. Interpretazione e teorizzazione: Durante l'analisi dei dati qualitativi, è importante interpretare il significato dei temi e dei pattern identificati. Dopo aver definito le categorie, ho cercato schemi e connessioni tra di esse. Questo mi ha aiutato a scoprire relazioni complesse e punti comuni o divergenze nelle storie dei partecipanti.

4.3 Partecipanti

Le interviste dei partecipanti sono allegate alla fine del capitolo. In questa sede, i partecipanti alla ricerca, verranno introdotti e presentati attraverso dei riassunti tematici, inserendo alcune informazioni come l'età e la professione. Gli intervistati sono otto, di cui sette mamme e un papà.

1. Riassunto tematico dell'intervista ad Ilaria D.

La prima intervistata è una donna di 44 anni, residente ad Asti, e lavora come restauratrice. È la madre di un bambino di 10 anni che frequenta la classe quarta di una scuola privata. L'intervistata risponde alla prima domanda: "Sei credente?", con un "No" netto e sicuro, ma racconta che non è sempre stato così. È durante gli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, trascorsi

in un piccolo paesino in provincia di Asti, che l'intervistata racconta di aver ricevuto quello che lei definisce il suo "imprinting" religioso. Lo descrive come un percorso che viene dato per scontato, come un patto tacito tra la parrocchia e gli abitanti del paese. Questo patto andava al di là delle scelte e degli orientamenti politici della stessa famiglia di origine. L'intervistata racconta infatti di essere stata "bullizzata" più volte dal parroco del paese, perché era la figlia dell'assessore comunale della giunta di sinistra. Più volte dichiara l'intervistata di aver assistito e vissuto situazioni che lei definisce "alla Don Camillo e Peppone" ma che comunque non hanno mai messo in dubbio la realizzazione del suo percorso religioso. L'intervistata prosegue il suo racconto dichiarando di non aver vissuto un episodio in particolare che ha causato il suo allontanamento dalla chiesa, lo ricorda più come un allontanamento progressivo. Infatti, riporta che per un periodo intermedio della sua vita - tra "imprinting" religioso e ateismo - si è anche definita agnostica. #1 racconta anche che a differenza sua, il compagno ha avuto un distacco netto dal mondo religioso. Distacco causato dalla brutta esperienza, ed i ricordi associati ad essa,

della sua frequenza presso le "scuole dei preti". Per quanto riguarda la frequenza delle ore di religione a scuola l'intervistata dichiara di non aver più frequentato l'IRC dal liceo.

Proseguendo con l'intervista, alla domanda: "Ritieni che all'interno della scuola dovrebbe esistere uno spazio (inteso sia come luogo che come tempo) deputato all'incontro religioso?"

la risposta è che per far sì che questo spazio possa essere produttivo dovrà essere pensato e gestito da una persona "super partes" affinché non crei alcun tipo di discriminazione.

Perché se questo spazio dovesse essere gestito come uno spazio per mettere in evidenza differenze tra un "noi" e un "loro" a quel punto sarebbe controproducente. Siamo arrivati così al cuore dell'intervista, ovvero la scelta fatta per il proprio figlio.

L'intervistata e il compagno decidono che dal primo anno di scuola primaria G. (il figlio) non farà religione a scuola. Questo perché entrambi vedono quell'ora come un "sorta di indottrinamento" e non di confronto e conoscenza. Chiedendo dunque alla scuola chi avrebbe insegnato la materia alternativa ed il programma che avrebbe realizzato durante l'anno scolastico. Visto il numero consistente di compagni

appartenenti ad altre religioni, G. non avrebbe lasciato da solo la classe per recarsi in un altro locale durante l'ora di religione. G. non frequenta l'ora di IRC fino alla classe terza, ovvero fino a quando non viene a conoscenza del programma che verrà effettuato dall'insegnante di religione nell'anno successivo. Gli viene detto, infatti, dall'insegnante stesso di IRC che il programma di quarta consisteva in una panoramica di tutte le religioni. Attratto dal programma G. chiede esplicitamente ai suoi genitori di poter fare religione. Il bambino durante l'anno riporta alla madre che non stavano facendo una panoramica di tutte le religioni come promesso e resta molto deluso, l'unica religione che viene accennata è stata l'ebraismo. L'intervistata racconta di aver provveduto personalmente alla richiesta di conoscenza del figlio con l'acquisto di libri e la visione di documentari sulla storia delle religioni. L'alunno in seguito alla delusione sui contenuti dell'insegnamento dell'IRC ha chiesto nuovamente ai propri genitori di tornare a frequentare l'ora di alternativa. Se non può avere una conoscenza sulla storia delle religioni almeno chiede di tornare a fare qualcosa di interessante e coinvolgente (i lavori che l'alunno aveva svolto

quando frequentava l'ora di alternativa, spaziavano dalle emozioni all'ecologia). Ilaria non ha ancora deciso se asseconderà il figlio in questo ulteriore cambio, perché teme che l'insegnante di IRC, capendo che la scelta è legata ad una delusione sui contenuti della sua materia, potrebbe in qualche modo (soprattutto a livello relazionale) far pesare o comunque discriminare il figlio durante le ore scolastiche, visto che è presente in altri momenti della giornata scolastica come le uscite pomeridiane. Per concludere volevo mettere in evidenza la preoccupazione dell'intervistata in merito alla discriminazione che il figlio percepisce tra chi fa religione e chi non la fa, anche al di fuori del contesto scolastico (come ad esempio il catechismo).

2. Riassunto tematico dell'intervista a Fabio

L'intervistato numero 2 ha 42 anni, è nato ad Asti ed è un assistente amministrativo. È il padre di due bambini di 10 e 5 anni. Alla prima domanda, "Senti di appartenere ad una specifica religione?", ha risposto di essere ateo. Ha poi proseguito raccontando il suo percorso per ricevere i sacramenti. Ha spiegato che sua madre desiderava che lui

compisse il percorso verso la prima comunione e la cresima con consapevolezza, quindi ha ricevuto questi sacramenti in età più avanzata rispetto ai suoi coetanei, al fine di farlo in modo più maturo. L'intervistato, infatti, ricorda di aver ricevuto il sacramento della comunione più avanti con gli anni rispetto ai coetanei, proprio con l'intento che venisse fatto con maggior maturità ed impegno.

L'intervistato ha sempre frequentato l'ora di religione a scuola, anche durante il liceo, ma la ricorda come un momento di svago. Tuttavia, per quanto riguarda il cuore della ricerca, ha espresso la sua visione sulla religione a scuola come un elemento "anacronistico". Ha suggerito che dovrebbe esserci un momento dedicato alla conoscenza della storia, delle usanze e delle altre religioni per evitare incomprensioni che potrebbero generare forme di razzismo.

Nonostante la sua chiara opinione sulla religione a scuola, ha dichiarato che i suoi figli frequentano le ore di religione a scuola. Ha spiegato che questa decisione è stata presa per evitare discriminazioni, come l'allontanamento dalla classe, a causa della cattiva organizzazione e gestione delle ore di alternativa

da parte della scuola. La compagna, che è una maestra, ha spiegato al compagno che troppo spesso i bambini seguono l'insegnante di alternativa alla ricerca di un posto dove stare.

L'intervistato, lavorando anche lui nel mondo della scuola, riconosce questo problema di gestione e di organizzazione delle ore della materia alternativa e riconosce anche che il figlio grande, essendo un bambino timido, potrebbe trovarsi in difficoltà nell'affrontare una situazione come quella dell'allontanamento della classe (il papà ha anche chiarito che sarebbe stato l'unico bambino della sua classe a non fare le ore di IRC).

Durante l'intervista, ho chiesto informazioni all'intervistato sul procedimento per le nomine degli insegnanti e l'attribuzione del punteggio sulla materia alternativa. Ha raccontato delle difficoltà che le segreterie scolastiche incontrano nel nominare gli insegnanti sulla materia alternativa. Queste difficoltà derivano dal fatto che il personale di segreteria non può attingere da una graduatoria, poiché non ne esiste una. L'intervistato ha lamentato la quasi totale assenza di strumenti ufficiali per procedere con le nomine sulla materia alternativa,

così come il "clientelismo" percepito dal personale scolastico nei confronti degli insegnanti di IRC inviati dalla curia. Secondo lui, queste difficoltà, insieme alla mancanza di graduatorie ufficiali e alla discriminazione nella valutazione degli insegnanti sulla materia alternativa, hanno reso questa procedura poco gradita alle scuole.

3. Riassunto tematico dell'intervista ad Eleonora

L'intervistata n.3 ha 39 anni ed è la mamma di 2 bambini di 7 e 4 anni, che frequentano la classe prima della scuola primaria e il primo anno della scuola materna. Eleonora è una ex infermiera che ha intrapreso un percorso universitario nel 2015 per diventare maestra della scuola primaria. Ha completato gli studi presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Torino e da quattro anni lavora come supplente nella scuola primaria¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Gli studenti della facoltà di Scienze della formazione primaria possono iniziare ad accettare supplenze prima del completamento del corso di studi.

L'intervistata ha raccontato che, appartenendo ad una famiglia credente e praticante, ha fatto il classico percorso di fede del cristiano.

Ma è durante questo percorso che l'intervistata racconta di aver sviluppato una forma di "allergia" nei confronti della chiesa. Infatti Eleonora ricorda che durante il catechismo venne valutata in modo "insufficiente" in una verifica da parte del prete che preparava i bambini per ricevere la prima comunione. Questo episodio viene ricordato e identificato dall'intervistata come l'inizio di quello che poi sarebbe stato un allontanamento definitivo dalla chiesa.

Nonostante le sue opinioni personali sulla chiesa, Eleonora ha deciso, d'accordo con il marito, di permettere ai propri figli di frequentare le lezioni di religione cattolica (IRC). Per quanto riguarda il figlio più piccolo, questa scelta è stata motivata dalla pigrizia e dalla mancanza di conoscenza sul cosa comportasse e come avrebbero svolto le ore di alternativa all'IRC. La decisione per la figlia più grande, frequentante la scuola primaria, è stata invece consapevole, poiché il maestro di

religione proponeva un approccio che "non è un indottrinamento ma il racconto di una storia".

L'intervistata e sua figlia hanno avuto modo di discutere apertamente dell'argomento, e la bambina è a conoscenza delle opinioni della madre, così come Eleonora comprende il desiderio della figlia di frequentare l'IRC.

Durante l'intervista, ho chiesto informazioni sul percorso universitario appena concluso. In particolare, volevo sapere se durante le lezioni, i laboratori, i tirocini e gli esami per la formazione delle future insegnanti fosse mai stata menzionata la materia alternativa. Eleonora ha espresso incredulità e delusione nel rivelare che in cinque anni di corso di laurea nessuno avesse mai menzionato questa materia, come se non esistesse. Ha spiegato che sono state dedicate ore di tirocinio, laboratori ed esami per tutte le materie, anche per le eventuali supplenze che i futuri insegnanti avrebbero potuto effettuare, ma la materia alternativa non è mai stata menzionata.

Per quanto riguarda la sua esperienza nel mondo della scuola l'intervistata ha dichiarato che ha potuto constatare la

mancanza di un filo conduttore, di una struttura chiara che desse una forma a questa materia. Ha sottolineato che il successo di questa materia è completamente a discrezione dell'insegnante, il quale valuterà cosa far fare durante l'anno ai propri allievi. Inoltre, ha osservato che spesso questo ruolo è affidato a insegnanti "di serie B" ovvero insegnanti con scarsa preparazione e poca professionalità, relegati alla materia alternativa perché "l'istituto piazzarli da qualche parte per fargli fare qualcosa.

4. Riassunto tematico dell'intervista ad Elisa I.

L'intervistata ha 37 anni è un'infermiera ed è la mamma di due bambini di 5 e 10 anni.

L'intervistata si definisce atea ma continua la risposta dicendo che ha avuto un passato da credente e praticante. Elisa, infatti, oltre ad aver fatto il classico percorso per il raggiungimento dei sacramenti, dichiara di aver frequentato per tantissimi anni la chiesa come volontaria, partecipando anche alle giornate GMG¹⁰⁵ e organizzando attività all'interno dell'oratorio della

¹⁰⁵ Giornate mondiali giovani.

chiesa del proprio quartiere. Il punto di rottura con la chiesa per questa intervistata è arrivato nel 2006, anno in cui l'intervistata ha vissuto un bruttissimo episodio. In quell'anno, infatti, l'intervistata racconta di una molestia sessuale avvenuta nei confronti di una sua amica, anche lei attiva all'interno dell'oratorio, da parte del prete.

Quell'evento ha portato l'intervistata ad allontanarsi dalla chiesa ma non ad allontanare anche i suoi figli. Infatti un po' per "omologazione", un po' per scarsissime informazioni, decide che i figli avrebbero fatto sia il percorso per il raggiungimento dei sacramenti sia le ore di IRC a scuola. Questo fino al 2022, anno della prima comunione del figlio maggiore (A.). Infatti è proprio durante il catechismo che il figlio manifesta la sua insofferenza per la religione. A. protesta perché non vuole più andare al catechismo, non vuole fare la prima comunione, non vuole andare a messa la domenica e non vuole più frequentare le ore di religione a scuola. Dopo un confronto in famiglia, dove il bambino ha chiesto spiegazioni alla madre sul perché dovesse costringerlo a fare qualcosa contro la sua voglia e alla quale nemmeno lei crede, hanno deciso che non continuerà più il

catechismo e si avvarrà delle ore di alternativa per il futuro anno scolastico. L'intervistata ha raccontato di essersi sentita in colpa per non aver dato ascolto prima al figlio ed averlo costretto a fare un percorso contro la sua volontà alla quale nemmeno lei crede. Ha anche raccontato che la scelta di non voler più fare religione a scuola non è supportata con le giuste informazioni da parte del personale scolastico. Ma che al contrario ha riscontrato confusione e scarsissime informazioni sul come potersi avvalere delle ore di alternativa.

5. Riassunto tematico dell'intervista a Vanessa

L'intervistata è una donna di 41 anni ed è la mamma di due bambini di 10 e 2 anni. È nata in Sicilia ma vive e lavora come insegnante in Umbria. L'intervistata inizia il suo racconto dicendomi che non è credente, ma ha comunque percorso buona parte del suo "percorso cristiano". Ho avuto la possibilità di chiedere all'intervistata qualche informazione in più in merito alla gestione di eventuali spazi per il confronto interreligioso all'interno della scuola. Ho approfittato di questa intervista perché Vanessa è una maestra della scuola primaria e, avendo fatto molte supplenze negli anni (in più città), ha avuto modo ed

occasione di conoscere molte realtà. L'unica esperienza che ricorda e riporta l'intervistata è stata realizzata all'interno di una scuola Montessori. Scuola che, come dirà l'intervistata più avanti, conta la frequenza di molti alunni stranieri. L'esperienza, alla quale fa riferimento l'intervistata, risale all'a. s 2019/20 e la cui realizzazione è stata messa in atto grazie al volere e alla richiesta dell'insegnante di IRC, ovvero quella di far rimanere, all'interno della classe anche i bambini che sarebbero dovuti andare fuori perché non avvalenti delle ore di IRC. L'esperienza, racconta l'insegnante, è stata accolta con entusiasmo sia da parte dei bambini, i quali hanno potuto vivere un'esperienza di confronto interreligioso, sia da parte di genitori e colleghi. All'interno dell'aula, durante questo momento di condivisione e confronto, era presente, oltre all'insegnante di IRC, anche l'insegnante della materia alternativa. L'intervista prosegue e alle domande che rappresentano il cuore della ricerca risponde che, anche se lei non è credente e nonostante il figlio grande più volte abbia manifestato il suo disinteresse nei confronti dell'argomento religione, il bambino ha sempre fatto e continuerà a fare religione. Alla base di questa scelta c'è la non

voglia di far allontanare il figlio dalla classe per fare qualcosa di poco strutturato.

6. Riassunto tematico dell'intervista ad Ilaria F.

L'intervistata è la mamma di 2 bambini di 10 anni, ha 37 anni ed è una fisioterapista. Questa mamma risponde alla prima domanda dicendo che non è credente o, meglio, non lo è più all'incirca da un anno e mezzo (l'intervistata non ha voluto raccontare la causa del suo distacco). Ilaria non conosce i meccanismi di come funzionino all'interno della scuola le ore di IRC e quella di alternativa, ma di una cosa è certa: quello che fanno non le piace. Non le piace perché è discriminante, e perché non crea conoscenza, alfabetizzazione e confronto. Spera che i figli possano studiare storia delle religioni, così da poter avere un quadro di conoscenza generale e non di fare la "soap opera di Gesù". L'intervistata prosegue dicendo che, secondo lei, il problema sulla conoscenza non è legato solo all'aspetto della religione ma è un problema che interessa la conoscenza dell'altro in generale ed è compito della scuola di fornire gli strumenti per poterla realizzare. La conoscenza riguarda ambiti come la differenziazione di genere, ma

soprattutto l'intervistata, lavorando nell'ambito sanitario, parla della mancanza di conoscenza sulla disabilità, non solo fisica ma anche e soprattutto mentale. L'intervistata pensa che proprio le ore di religione dovrebbero essere utilizzate per la "tolleranza" e non per "l'allontanamento".

7. Riassunto tematico dell'intervista a Desdemona

L'intervistata ha 40 anni ed è un'educatrice, nonché mamma di due bambini di 5 e 10 anni. Adesso si definisce atea, ma ricorda che da piccola provava pace e serenità nel frequentare il catechismo e le chiese. Durante la scuola, ha sempre frequentato le ore di IRC, ma crescendo ha perso quell'antico desiderio di tranquillità che la Chiesa le dava. Il distacco definitivo è avvenuto dopo il divorzio, quando l'intervistata si è più volte vista respingere per l'adempimento di alcuni ruoli come quello della madrina a causa delle sue "scelte di vita non coerenti con la Chiesa".

Per quanto riguarda la parte centrale dell'intervista, Desdemona ha dichiarato che il confronto, non solo religioso, dovrebbe essere la base della scuola, educando così i bambini

alla conoscenza dell'altro e all'acquisizione degli strumenti necessari per evitare giudizi e saper ascoltare. L'intervistata ritiene fondamentale superare i pregiudizi derivati dall'ignoranza causata dalla mancanza di conoscenza. Uno dei modi per poter sconfiggere questa ignoranza è attraverso l'ascolto attivo e costruttivo.

L'intervistata prosegue spiegando che l'ascolto non può avvenire se le condizioni impongono che chi la pensa diversamente debba uscire dall'aula. Alla domanda se i suoi figli frequentano le ore di IRC risponde di sì, ma che non lo faranno più dall'anno prossimo. Uno dei motivi per cui l'intervistata ha deciso di far frequentare le ore di IRC ai suoi figli è che non ha mai capito chiaramente cosa facciano, dove vadano e con chi faranno alternativa. L'informazione poco chiara, insieme alla paura che i suoi figli si possano sentir diversi o essere trattati come tali dagli altri bambini, l'ha portata a mettere da parte le sue convinzioni per evitare situazioni poco chiare.

In merito alla possibilità di fare o non fare religione a scuola, l'intervistata ha dichiarato di sentirsi "come se la risposta possibile fosse una e una soltanto", come se le altre fossero

sbagliate e portassero ad una situazione poco chiara e poco conosciuta. Nonostante queste paure, il prossimo anno i figli dell'intervistata non frequenteranno più le ore di IRC, poiché, dopo un confronto con loro (soprattutto il figlio maggiore ha manifestato chiaramente di non voler più fare religione a scuola), hanno ritenuto giusto avvalersi delle ore della materia alternativa.

8. Riassunto tematico dell'intervista ad Enza

L'intervistata è una donna di 41 anni è la madre di due bambini: uno di 3 mesi e una bambina di 6 anni. Attualmente vive in Sicilia, ma ha lavorato per diversi anni come insegnante nel Veneto. Enza è una credente praticante e ha voluto specificare nella sua risposta ha voluto aggiungere di non essere atea.

Per quanto riguarda il nucleo centrale della ricerca, l'intervistata ha condiviso un episodio degno di nota che ha vissuto durante i suoi anni di supplenza. In tanti anni di supplenze, sono una volta ad una situazione degna di nota. Questo episodio è accaduto in una scuola del Veneto, e come ha raccontato l'intervistata stessa, la dirigente scolastica è

stata costretta a trasformare una difficoltà, ovvero la mancanza di supplenti per la materia alternativa, in un'opportunità per la condivisione e il confronto.

La dirigente, infatti, ha convocato i numerosi genitori degli alunni che avevano scelto di non partecipare alle ore di IRC e, garantendo loro che non avrebbero fatto religione cattolica ma avrebbero studiato la storia delle religioni, li ha convinti a far rimanere i loro bambini in classe. La figlia dell'intervistata attualmente frequenta la classe prima in provincia di Trapani. Nonostante l'intervistata abbia lamentato la scarsa professionalità dell'insegnante di IRC, alla domanda se la sua bambina continuerà a frequentare le ore di IRC, anche nei cicli successivi, la risposta è stata affermativa.

9. Riassunto tematico dell'intervista ad Elisa (IRC)

L'intervistata, un'insegnante di religione, ha condiviso la sua esperienza di vita e di insegnamento. È sempre stata una persona credente, una fede trasmessa dai suoi genitori. Fin da bambina, ha frequentato le lezioni di religione cattolica a scuola, in una scuola cattolica.

La sua scelta di diventare un'insegnante di religione è stata influenzata dalla sua educazione religiosa, da modelli di insegnanti che l'hanno ispirata e da uno zio sacerdote. Ha scelto di intraprendere gli studi in Scienze Religiose a Torino ed è sempre stata motivata a seguire questa strada.

Nel corso degli anni, ha visto cambiamenti nelle classi, con un aumento del numero di bambini di diverse religioni, in particolare musulmani.

Quando le è stata posta la domanda sulla possibilità di uno spazio dedicato al confronto interreligioso all'interno della scuola, ha annuito con un'espressione pensierosa.

Ha condiviso che nel programma di quinta classe ci sono lezioni che trattano delle varie religioni, e quando ci sono bambini di diverse fedi, come musulmani, rimangono in classe per favorire il confronto interreligioso.

Un ricordo significativo che ha condiviso è stato l'organizzazione di una cena multi-religiosa come festa finale per la quinta classe. Durante questa cena, sono state servite pietanze tipiche arabe, come il couscous, e si sono tenute

preghiere multi-religiose. È stata un'esperienza molto positiva, ma non è stata più ripetuta a causa delle circostanze.

Quando è stata chiamata a riflettere sulle condizioni dell'insegnamento della religione a scuola, ha menzionato la mancanza di dipendenza dalla nomina di un insegnante di alternativa, che può influenzare la sua possibilità di insegnare religione quando ci sono bambini di altre religioni o che hanno scelto la materia alternativa all'interno della classe.

Infatti, l'intervistata vorrebbe avere l'autonomia di poter scegliere quando insegnare educazione civica e non vorrebbe che questa decisione le venisse imposta perché la scuola non ha ancora provveduto con le nomine.

L'insegnante ha adottato il libro "In volo come le farfalle" come base per le sue lezioni, anche se talvolta integra il contenuto con argomenti non trattati nel libro. Non è a conoscenza del libro "Alternativamente", un nuovo testo dedicato alla materia alternativa.

In generale, l'insegnante ha dimostrato un forte impegno nell'insegnamento della religione ma anche un interessamento nel promuovere il dialogo interreligioso nella classe.

4.4 Codici interpretativi

Ambito Tematico Numero 1: Adesione ad una Religione

- *Codice Interpretativo: DA (Dichiarazione di Ateismo)*
- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per registrare tutte le risposte in cui gli intervistati dichiarano di essere atei o di non avere una fede religiosa specifica. Sarà utilizzato per analizzare le tendenze e le posizioni degli intervistati in merito alla religione o alla mancanza di essa.
- *Codice Interpretativo: CPR (Credenza e Pratica Religiosa)*
- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per registrare tutte le risposte in cui gli intervistati dichiarano di essere credenti e di praticare attivamente la loro religione.
- *Codice Interpretativo: CAE (Conversione all'Ateismo a Causa di Esperienza)*
- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per registrare tutte le risposte in cui gli intervistati descrivono un'esperienza specifica

o un insieme di circostanze che li hanno portati a diventare atei.

Sarà utilizzato per analizzare come determinate esperienze influenzino la religiosità e le credenze degli intervistati.

- *Interpretativo: CNP (Credente Non Praticante)*
- **Descrizione:** Questo codice verrà utilizzato per registrare tutte le risposte in cui gli intervistati dichiarano di essere credenti ma di non praticare attivamente la loro religione.

Ambito Tematico 2: Religione a scuola

- *Codice Interpretativo: FC (Frequentante Costante)*
- **Descrizione:** Questo codice verrà utilizzato per identificare gli intervistati che hanno mantenuto una frequenza costante alle lezioni di religione cattolica durante tutto il loro percorso scolastico, senza interruzioni o variazioni significative nella loro partecipazione. Sarà utile per analizzare il comportamento di coloro che hanno seguito l'ora di religione in modo continuo.
- *Codice Interpretativo: FSIDS (Frequenza Scolastica Interrotta Dalle Superiori)*
- **Descrizione:** Questo codice verrà utilizzato per identificare gli intervistati che hanno smesso di frequentare le lezioni di religione cattolica durante le scuole superiori. Sarà utile per

analizzare quando e perché alcuni intervistati hanno deciso di interrompere la loro partecipazione all'ora di religione durante l'istruzione superiore.

- *Codice Interpretativo: I-PSR (Importanza Pratica Spirituale/Religiosa)*

- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che ritengono importante favorire la pratica spirituale e/o religiosa nelle strutture pubbliche. Sarà utile per analizzare le opinioni sulla promozione della pratica religiosa in contesti pubblici.

- *Codice Interpretativo: I-SIR (Importanza Spazio Interreligioso)*

- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che ritengono importante l'esistenza di uno spazio all'interno della scuola dedicato all'incontro interreligioso. Sarà utile per analizzare le opinioni sulla promozione del dialogo tra diverse tradizioni religiose all'interno dell'ambiente scolastico.

Ambito Tematico 3: La scelta fatta per i propri figli

- *Codice Interpretativo: F-FR (Figlio Frequenta Religione)*

- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che confermano che il loro figlio frequenta l'ora di religione. Sarà utile per analizzare la partecipazione dei figli alla materia.
- *Codice interpretativo: F-NFR (Figlio Non Frequentante Religione)*
- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che hanno deciso di non far frequentare le ore di religione cattolica a scuola durante l'orario scolastico.
- *Codice Interpretativo: C-NF (Conoscenza Non Frequenza)*
- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che sono a conoscenza della possibilità di non frequentare l'ora di religione. Sarà utile per valutare la consapevolezza degli intervistati riguardo a questa opzione.
- *Codice Interpretativo: C-MAR (Conoscenza Alternativa alla Religione)*
- Descrizione: Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che dimostrano di conoscere la

materia alternativa alla religione cattolica e comprendono in cosa consiste. Sarà utile per valutare la loro conoscenza sulla materia.

- *Codice Interpretativo: SD-DM (Sensazione Discriminazione Meccanismi)*
- **Descrizione:** Questo codice verrà utilizzato per identificare le risposte degli intervistati che hanno avuto la sensazione che la scelta di frequentare o meno l'ora di religione potesse attivare meccanismi di discriminazione. Sarà utile per esaminare le percezioni degli intervistati in merito a possibili discriminazioni legate a questa scelta.

4.5 L'importanza dell'Ambito Tematico 3 all'interno della mia ricerca

All'interno di questo ambito tematico, si trovano le domande centrali che costituiscono il nucleo fondamentale della mia ricerca. Queste domande si concentrano sulla conoscenza e la percezione degli intervistati in merito all'ora di religione cattolica e alla materia alternativa. Quest'ambito rappresenta il cuore della ricerca, in quanto contiene le domande chiave che

ci aiuteranno a comprendere meglio le dinamiche che influenzano le scelte educative dei genitori e le implicazioni per l'istruzione dei loro figli.

Una delle questioni fondamentali che cerchiamo di esplorare riguarda la consapevolezza degli intervistati sulla possibilità di non far frequentare ai propri figli l'ora di religione cattolica a scuola. Questa consapevolezza va oltre il mero dato informativo; è un punto cruciale che può avere un impatto significativo sulle scelte dei genitori.

Altrettanto essenziale è capire fino a che punto gli intervistati sono informati sulla materia alternativa alla religione cattolica e su come questa funzioni all'interno del sistema scolastico. Una conoscenza approfondita di questa materia alternativa può influenzare in modo significativo le decisioni dei genitori in merito all'educazione religiosa dei loro figli.

4.6 Analisi interviste

Codici descrittivi

Intervistato	Sesso	Età	Luogo di Residenza	Professione
1	Femmina	44	Asti	Restauratrice
2	Maschio	42	Asti	Assistente amministrativo
3	Femmina	38	Asti	Insegnante (precara)
4	Femmina	37	Asti	Infermiera
5	Femmina	41	Foligno	Insegnante
6	Femmina	37	Asti	Fisioterapista
7	Femmina	40	Asti	Educatrice
8	Femmina	41	Marsala	Insegnante
9	Femmina	50	Asti	Insegnante di Religione Cattolica

Codici Interpretativi

Intervistato	Codice Interpretativo	Estratto intervista
1	DA, FSIDS, I-SIR, F-NFR, C-NF, C-MAR, SD-DM	"...abbiamo scelto di non fargli fare religione perché comunque per come veniva impostata come il catechismo non ci sembrava una cosa che andasse bene... era proprio una sorta di indottrinamento alla religione cattolica."
2	DA, FC, F-FR, C-NF, C-MAR	"...secondo me non ha senso fare religione a scuola è anacronistico per un'infinità di motivi e anche perché credo che le differenze sono importanti, che senso ha che la scuola debba insegnare una materia che non vada bene per tutti..."
3	DA, CAE, FSIDS, I-SIR, F-FR, C-NF, C-MAR	"Che idea ti sei fatta da quando lavori all'interno della scuola, della materia alternativa? Purtroppo mi sono fatta una brutta idea, penso che in realtà non venga gestita dalle scuole o perlomeno si faccia finta di gestirla"
4	CAE, FC, I-SIR, F-FR,	"Io adesso ho iniziato a chiedere informazioni e non solo alla scuola dove restano molto sul vago e del poco che mi hanno detto quelle volte che ho chiesto mi hanno dato informazioni discordanti sul come procedere, del tipo la scelta fatta in prima vale e va tenuta fino in quinta o adesso è troppo presto o adesso è troppo tardi o deve valutare la

		dirigente, che poi cosa deve valutare? non posso cambiare idea?"
5	DA, FC, I-SIR, F-FR, C-NF, C-MAR, SD-DM	"mio figlio fa religione da sempre sì, anche se lui ha manifestato qualche volta di non volerla più fare perché non è interessato all'argomento perché diciamo che ha manifestato una non credenza. - E tu però questa cosa non l'hai assecondata - Io non l'ho assecondata perché tutta la sua classe fa religione, io nono voglio che venga mandato fuori dalla classe."
6	CAE, FSIDS, F-FR, C-MAR	"mi piacerebbe che i programmi non consistessero nel fare la soap-opera di Gesù ma mi piacerebbero che facessero storia delle religioni solo a quel punto diventerebbe cultura ed è universale..."
7	DA, FC, I-SIR, F-FR, C-NF, C-MAR, SD-DM	"Quando mi è stato detto che i bambini non avvalenti sarebbero stati portati fuori dalla classe e portati in un altro luogo, non specificando dove, ho avuto la sensazione che la scuola e quindi lo stato li stesse trattando come qualcosa in più, qualcosa che non sa o non vuole gestire, come se si volesse accentuare una sensazione di solitudine e di invisibilità o meglio vengono resi invisibili perché ad insegnare loro ci sarà una figura inesistente e quindi invisibile come classe di concorso e andranno in un non luogo. A conferma del fatto che in quel momento non hanno un'identità.

		Trovo tutto ciò inquietante se penso che stiamo parlando di bambini dentro un'istituzione pubblica."
8	CNP,FC,F-FR,C-NF,C-MAR	"...Il problema è che nessuno accettava perché allora non dava nemmeno punteggio e nessuno accettava l'incarico, però da qualche parte dovevano essere messi questi bambini..."
9	CP, FC, F- FR, C-NF, C-MAR	"...vorrei essere io a deciderlo io a decidere cosa fare ma ho fatto educazione civica mi piacerebbe che fossi io a sceglierlo non che mi venisse imposto perché non posso mandare fuori i bambini..."

Secondo me non ha senso fare religione a scuola, è anacronistico per un'infinità di motivi soprattutto perché io credo nella risorsa delle differenze, differenze che possono essere culturali, di pensiero ed anche religiose e quindi che senso ha che la scuola debba insegnare una materia che non vada bene per tutti.

Fabio.

4.7 La Scuola Italiana: Alla Ricerca dell'"Entzauberung'

Riflessioni alla luce dalle parole emerse degli Intervistati

La teoria del disincantamento del mondo avanzata da Max Weber, citata nel secondo capitolo di questa tesi, ha rappresentato una pietra miliare nell'analisi del processo di secolarizzazione e razionalizzazione della società occidentale.

Weber, attraverso il concetto di 'Entzauberung der Welt' o disincantamento del mondo, ha evidenziato il passaggio dalla magia e dalla superstizione a una visione razionale del mondo. Questo processo ha portato alla predominanza della razionalità e dei mezzi tecnici nella nostra comprensione del mondo, relegando la magia e le credenze religiose in secondo piano.

Tuttavia, mentre il disincantamento del mondo, secondo alcuni studiosi, ha avuto un impatto evidente in molte sfere della vita moderna, sembra che nelle scuole italiane questo processo abbia subito una significativa deviazione. La secolarizzazione, intesa come l'indipendenza della sfera religiosa rispetto alle altre sfere della vita, come la politica, l'economia e l'intellettuale, non sembra aver avuto lo stesso grado di penetrazione nel sistema scolastico italiano.

Questa situazione è evidente nelle scelte dei genitori italiani che, nonostante le proprie convinzioni personali, si trovano costretti a far frequentare le lezioni di religione ai propri figli.

Inoltre la piena conoscenza e consapevolezza di come funzioni la materia alternativa all'interno delle nostre scuole ha spinto gli

intervistati a fare una scelta inaspettata: far frequentare l'ora di religione ai propri figli anche se sono atei.

Il motivo di questa deviazione risiede nella paura che i loro figli possano subire discriminazioni o emarginazioni a causa delle scelte religiose dei genitori. In questo modo, la sfera religiosa e le credenze personali dei genitori continuano a influenzare il sistema educativo italiano, nonostante l'evoluzione verso una società sempre più multiculturale.

- Non volevo che mio figlio andasse in giro per i corridoi della scuola come un fantasma va in giro per i corridoi di un castello.
- E secondo te uno spazio legato al confronto interreligioso, all'interno della scuola, potrebbe essere utile?
- Quello sì, assolutamente, per conoscersi meglio e non avere paura dell'altro, il non aver paura di quel fantasma che vaga per i corridoi.

Desdemona

La teoria del disincantamento di Weber, se vogliamo, potrebbe non essere pienamente applicabile al contesto scolastico italiano, dove sembra che le paure e le preoccupazioni di Weber per un mondo completamente disincantato non siano affatto

un problema. Qui, le considerazioni religiose e il timore delle discriminazioni continuano a esercitare un'influenza significativa sulle decisioni dei genitori, dimostrando che la magia dell'incantesimo è ancora ben presente nelle nostre scuole.

Questo fenomeno dimostra che la secolarizzazione non si è manifestata in modo omogeneo in tutti gli aspetti della società italiana, suggerendo la persistenza di dinamiche culturali e sociali complesse e sfaccettate.

Nella classe di mio figlio quest'anno ci siamo resi conto, parlando con altri genitori, che avevamo "costretto" i nostri figli a far fare religione dalla materna senza che né noi e né loro lo volessimo. Ma costretti dalle circostanze, ci siamo sentiti un po' obbligati a seguire la massa per non fargli fare qualcosa di diverso.

Desdemona

Dalle interviste, di sette partecipanti su nove, è emerso che, nella fase decisionale riguardante la frequenza delle ore di IRC (Insegnamento della Religione Cattolica), la preoccupazione dei genitori per la gestione della materia alternativa da parte delle scuole supera spesso le proprie convinzioni personali e i desideri dei figli. Questo significa che, nonostante le differenze di credo o non credo, molti genitori si sentano limitati nella loro capacità di fare una scelta pienamente libera all'interno dell'ambiente scolastico statale.

io non sono contro l'ora di religione in assoluto se l'ora di religione fosse ad esempio una conoscenza di percorsi storici di come sono nate e si sono sviluppate le religioni, tutte le religioni che impregnano tantissime culture...mi piacerebbe che i programmi non consistessero nel fare la soap-opera di Gesù ma mi piacerebbero che facessero storia delle religioni solo a quel punto diventerebbe cultura ed è universale.

laria F.

Dalle parole degli intervistati emerge anche che non c'è un rifiuto nel discutere di religione a scuola, ma un rifiuto nell'

insegnare catechismo o religione confessionale. È emerso dunque che uno studio legato all'apprendimento delle religioni e a un'iniziazione alla loro comprensione viene visto come auspicabile e proficuo all'interno delle nostre aule. Il Rapporto sulla laicità, presentato in Francia dalla Commissione Stasi, conferma questa prospettiva ed afferma che:

Se si limita a una concezione ristretta della neutralità nei confronti della cultura religiosa e spirituale, la scuola contribuisce a una mancata conoscenza dei giovani in questo campo; li lascia disarmati, senza strumenti intellettuali, di fronte alle pressioni e alle strumentalizzazioni delle attività politico-religiose che prosperano nel brodo di coltura di questa ignoranza.

È un'urgenza sociale rimediare a queste carenze. Per questo la scuola deve permettere agli allievi di esercitare il loro giudizio sulle religioni e sulla spiritualità in generale nella molteplicità delle loro manifestazioni, ivi comprese le loro funzioni politiche, culturali, intellettuali e giuridiche. L'insegnamento può aiutare i giovani a scoprire i testi rivelati delle diverse tradizioni, aiutarli a riflettere sui loro significati, senza intromettersi

nell'interpretazione sacra. La laicità crea una responsabilità a carico dello Stato. Favorire l'arricchimento della conoscenza critica delle religioni a scuola può permettere di dotare i futuri cittadini di una formazione intellettuale e critica. Potranno così esercitare la libertà di pensiero e di scelta nel campo dei credi religiosi¹⁰⁶.

Quello che manca secondo me è una conoscenza dell'altro. Una conoscenza legata non solo all'ambito religioso ma anche alla differenziazione di genere o anche, lavorando nell'ambito sanitario, la conoscenza della disabilità. Disabilità non solo fisica, ma soprattutto mentale, psicologica. Il non dare gli strumenti per la conoscenza dell'altro, e anzi durante l'ora di religione dove la base, il fondamento dovrebbe essere proprio la pace nel mondo e la tolleranza e invece non c'è una conoscenza dell'altro anzi c'è un allontanamento dell'altro, lo trovo controproducente.

Ilaria F.

Dalle parole dei partecipanti emerge il dubbio che la comunicazione all'interno delle scuole non rifletta adeguatamente l'importanza dell'educazione nella preparazione degli individui per la partecipazione e il contributo alle società democratiche. Questo dubbio si collega all'analisi di

¹⁰⁶ COMMISSIONE STASI, *Rapporto sulla laicità. Velo islamico e simboli nella società europea*, Milano 2004, p.25.

John Dewey, citato nel primo capitolo di questa tesi, il quale sottolineava l'importanza cruciale dell'educazione per la partecipazione attiva e il contributo alla vita democratica delle società. La percezione è che lo Stato comunichi in modo incoerente tra il messaggio e il metamessaggio.

Convivere democraticamente richiede una pluralità di aspetti nella vita sociale, basati sulla cooperazione, sulla partecipazione ai processi decisionali, sul rispetto della dignità umana e sulla conformità alle leggi democraticamente stabilite. Questa visione complessa della democrazia coinvolge anche le dinamiche comunicative sperimentate nei gruppi, come quelle tra insegnante e studente. Tali dinamiche dovrebbero essere parte integrante della scuola fin dai primi passi del bambino nella vita comunitaria, e da queste relazioni concrete può emergere il vero volto di una società democratica.

Oggi, la qualità della scuola è misurata dalla sua capacità di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte efficaci a tutti. La scuola dovrebbe abbattere le barriere e valorizzare le differenze individuali, facilitando la partecipazione sociale e l'apprendimento. La scuola dovrebbe

essere un agente di promozione sociale, sensibile alle caratteristiche individuali.

Sebbene i principi di inclusione e rispetto reciproco siano sanciti nelle strutture burocratiche della scuola, come nei progetti, nei Piani Operativi Nazionali (PON) e nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF), resta un interrogativo sulla loro attuazione pratica. La scuola segue davvero quanto predicato e promosso?

Da tutte le interviste emerge un quadro chiaro: quando si sono verificati momenti di condivisione e conoscenza all'interno delle scuole, spesso in situazioni non pianificate ma dettate da circostanze impreviste, questi momenti hanno sempre portato a esperienze positive e formative. Tuttavia, è importante sottolineare che tali occasioni non sono frutto di un progetto strutturato di alfabetizzazione alla religione da parte dello stato.

Al contrario, si verificano in seguito alla disponibilità di alcuni insegnanti o alle necessità dei dirigenti scolastici causate dalla mancanza di personale per coprire le ore di materia alternativa.

Questi momenti, come accennato in precedenza, non sono frutto di una strategia intenzionale da parte delle scuole per

offrire ai propri studenti un percorso di avvicinamento e conoscenza dell'altro, basato su insegnanti competenti. Emerge anche chiaramente il problema dell'assenza di personale competente e formato per l'insegnamento della materia alternativa. Come discusso nei capitoli precedenti, è emerso un problema significativo e preoccupante che riguarda la mancanza di una classe di concorso specifica per l'insegnamento della materia alternativa. Come è emerso durante l'intervista con Eleonora, nei cinque anni di corso universitario in Scienze della Formazione Primaria, non è mai emerso alcun cenno alla materia alternativa. Sembrava quasi che tale materia non avesse alcuna rilevanza, e di conseguenza, la possibilità di doverla insegnare in futuro non fosse nemmeno presa in considerazione. Questa assenza di una categoria professionale specifica implica una carenza di preparazione adeguata per gli insegnanti che si trovano ad affrontare questa materia.

Durante le interviste condotte con coloro che lavorano all'interno delle scuole, questa preoccupazione è emersa in modo chiaro.

- Che idea ti sei fatta da quando lavori all'interno della scuola riguardo alla materia alternativa? Come è stata gestita all'interno delle scuole dove hai lavorato?

Io al momento sono una supplente quindi ogni anno lavoro in una scuola diversa e purtroppo mi sono fatta una brutta idea, penso che in realtà non venga gestita dalle scuole o perlomeno si faccia finta di gestirla.

Eleonora

È stato evidenziato che l'assenza di una preparazione specifica e di linee guida chiare per l'insegnamento della materia alternativa può rappresentare una sfida significativa per gli insegnanti, che si ritrovano spesso impreparati ad affrontare questioni complesse legate alle diverse prospettive religiose o etiche dei propri studenti.

In conclusione, dalle parole degli intervistati emerge l'auspicio di una sfida per il sistema scolastico italiano: quella di tradurre i principi di democrazia, inclusione e rispetto reciproco in azioni concrete, creando un ambiente educativo che rifletta appieno il volto autentico di una società democratica e inclusiva.

Conclusioni

Per introdurre le conclusioni di questo percorso di ricerca, desidero presentare una figura storica che ritengo straordinaria e fonte di ispirazione: l'Imperatore Akbar-e 'Azam, il terzo sovrano timuride dell'Impero Moghul, che salì al trono nel 1556. La scelta di iniziare con Akbar è motivata dalla sua capacità di affrontare sfide simili a quelle che emergono dal mio studio, anche se in un contesto completamente diverso. Akbar, nonostante fosse analfabeta, dimostrò un profondo impegno nell'apertura mentale, nella comprensione reciproca e nella tolleranza tra culture e religioni, fu infatti l'unico erede del mitico Babur¹⁰⁷ che non imparò mai né a leggere né tanto meno a scrivere. Tuttavia la sua mancanza di istruzione non gli impedì di maturare un gusto ed interesse per l'arte, l'architettura e la musica e la capacità di ascoltare con tolleranza e rispetto le opinioni altrui un impegno che dovrebbe essere ancora oggi fonte di ispirazione.

¹⁰⁷ **Zahīr al-Dīn Muḥammad** (1485 – 1530) Fu il fondatore della dinastia Moghul in India. Riuscì con una lunga serie di successi militari a fondare uno degli imperi più importanti e potenti nella storia dell'India.

Il suo regno è stato contraddistinto da un fervente desiderio di conoscere e comprendere altre culture e religioni. Akbar ha dedicato una considerevole parte del suo tempo e delle risorse del suo impero all'esplorazione delle diverse fedi presenti sotto il suo regno, promuovendo la tolleranza e il dialogo tra musulmani, zoroastriani, induisti, giainisti e cristiani.

Questo straordinario sovrano fu il primo, in un'epoca in cui la tolleranza religiosa era un concetto raro, a stabilire un criterio di convivenza pacifica tra le diverse fedi, permettendo che ognuna fosse rispettata senza che ne prevalessesse alcuna.

Questa figura storica continua a ispirarci mentre giungiamo alla conclusione di questa ricerca.

Dall'esempio straordinario di Akbar, apprendiamo che l'apertura e la tolleranza possono superare persino le barriere dell'analfabetismo. Questo ci insegna che la conoscenza non riguarda solo l'abilità di leggere e scrivere, ma anche la capacità di ascoltare e comprendere l'altro. Nell'ambito dell'istruzione, non è sufficiente insegnare ai nostri studenti le competenze base; dobbiamo anche coltivare la loro capacità di ascolto attivo e il rispetto per le opinioni altrui. Questa lezione di

tolleranza e apertura può e deve essere applicata all'interno delle scuole, dove la diversità culturale e religiosa è presente tra gli studenti. La capacità di accogliere e apprezzare queste differenze è una parte essenziale dell'educazione e contribuisce a creare una società più armoniosa e inclusiva.

Nel corso di questa ricerca, ho analizzato il complesso tema dell'orientamento fornito dallo Stato riguardo alle scelte delle famiglie in merito all'ora di religione cattolica all'interno delle istituzioni scolastiche. Questa analisi ha esaminato la possibile presenza di un "indirizzamento" implicito o esplicito che potrebbe spingere alcune famiglie a optare per l'ora di religione cattolica, a volte a scapito di alternative più congruenti con le loro convinzioni personali, e se tale possibilità sia scarsamente conosciuta o addirittura "nascosta" alle famiglie.

Dalla domanda di ricerca iniziale, che interrogava se lo stato e le istituzioni scolastiche orientassero implicitamente le famiglie verso la scelta dell'ora di religione cattolica, emergono diverse considerazioni significative. Non solo è emersa la presenza di un timore diffuso tra i genitori che la scuola possa discriminare i loro figli in caso di scelte alternative, ma anche una

preoccupazione più profonda. Questa preoccupazione non si limita al timore di discriminazione, ma riguarda anche la mancanza di opportunità per i propri figli di conoscere sé stessi e gli altri.

L'analisi delle interviste ha rivelato, infatti, un desiderio comune tra molti genitori: offrire ai propri figli l'opportunità di studiare una materia che possa fornire loro un'alfabetizzazione specifica, non solo basata su leggere e scrivere, ma sull'arte di conoscere e comprendere l'altro. Tuttavia, questa conoscenza non dovrebbe nascere dalla separazione, bensì dalla condivisione di prospettive, pensieri e, talvolta, paure.

Ciò che emerge in modo chiaro da questa ricerca è la necessità di una scuola che non solo insegni nozioni e competenze, ma che svolga un ruolo fondamentale nell'educare gli individui a comprendere e apprezzare la diversità. I genitori intervistati sottolineano l'importanza di un'educazione che vada oltre i confini della religione, promuovendo il dialogo interculturale e l'apertura mentale. Questa visione di un'istruzione che favorisce l'inclusione e la comprensione reciproca rimane un

obiettivo importante per il miglioramento del sistema educativo.

Emerge così, lentamente, una consapevolezza della necessità e dell'urgenza (*emergenza educativa*) di operare un passaggio a un neopersonalismo globale: *educazione di tutta le persona* (cioè in tutte le sue dimensioni, senza escludere quella religiosa e quella universale umana) e di tutti i suoi talenti, capacità e interessi (cioè con l'attenzione a tutte le caratteristiche di ciascun individuo reale), nel contesto di tutti i suoi diritti; *educazione di tutte le persone* (con l'assunzione della differenza di genere), in tutti i gradi di educazione, per tutte le età della vita, nel contesto dei diritti delle comunità e dei popoli; *educazione a tutti i valori della persona e del genere umano* (in particolare alla pace, alla giustizia planetaria e alla salvaguardia della biosfera); *educazione di tutti gli educatori*.

Si tratta di riconoscere una centralità dell'educazione (e della scuola) nel contesto dell'uguaglianza in dignità personale¹⁰⁸.

A livello della scuola primaria va ricercata l'integrazione educativa con le famiglie, con le comunità religiose o spirituali

¹⁰⁸ A. Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, 2021, pp.341

alle quali le famiglie degli scolari fanno riferimento. Qui la conoscenza religiosa è particolarmente importante per l'educazione alla tolleranza e per la prevenzione dell'integralismo religioso. Evocando la scuola fondata da Tagore in India, Nussbaum¹⁰⁹ ha ricordato:

Era fondamentale istruire i bambini fin dalla più tenera età sulle differenti tradizioni religiosi ed etniche. Si organizzavano quindi le feste per celebrare l'amicizia fra induisti, cristiani e musulmani, e i bambini conoscevano le tradizioni religiose diverse dalla loro. [...] Tagore utilizzava i giochi di ruolo anche per esplorare il difficile campo della diversità religiosa: qui gli studenti erano indotti a celebrare riti e funzioni religiose differenti dalle proprie, cercando di comprendere quello che non era familiare grazie al lavoro dell'immaginazione¹¹⁰. [Nussbaum]

La speranza per il futuro è che il confronto interreligioso e la conoscenza dell'altro possano essere ufficialmente e strutturalmente integrati nel curriculum scolastico, contribuendo così a una maggiore inclusività e comprensione tra gli studenti.

¹⁰⁹ Martha Nussbaum è una filosofa, teorica politica e autrice nota per il suo lavoro nel campo dell'etica, delle capacità e delle discipline umanistiche. È autrice di opere influenti, tra cui "Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno delle arti", in cui sottolinea l'importanza delle arti e dell'istruzione umanistica per una società democratica. Nussbaum è riconosciuta per la sua difesa della tolleranza, dell'empatia e dell'uguaglianza nel contesto dell'istruzione e della formazione dei cittadini.

¹¹⁰ NUSSBAUM, *Non per profitto*, cit., pp.100,119.

In chiusura, il quadro generale che emerge da questa ricerca dimostra che ci sono ancora molte sfide da affrontare per garantire che tutti possano fare scelte informate e libere riguardo alle ore di religione cattolica. La trasparenza, la strutturazione dell'alternativa e la promozione del dialogo interculturale sono passi cruciali verso una scuola più inclusiva e rispettosa delle diverse convinzioni dei suoi studenti. Questo studio non è solo una testimonianza delle preoccupazioni dei genitori, ma si inserisce in un dibattito più ampio sull'educazione e l'inclusività.

La capacità di mettersi nei panni dell'altro, imparare ad ascoltare e rispettare le diverse prospettive è fondamentale per costruire una società più armoniosa e inclusiva. Si spera che in futuro l'istituzione scolastica sia in grado di colmare questi vuoti e di offrire un'educazione che valorizzi il confronto, la conoscenza e il rispetto reciproco, contribuendo così a formare cittadini consapevoli e tolleranti.

Inoltre, l'approccio educativo proposto da questo studio, che enfatizza la conoscenza dell'altro e l'apertura interculturale, offre un contributo significativo alla prevenzione

dell'integralismo religioso. La conoscenza delle diverse tradizioni religiose può promuovere una comprensione più approfondita e prevenire la radicalizzazione.

Infine, emerge la consapevolezza dell'urgente necessità di passare a un neopersonalismo globale nell'educazione, promuovendo l'uguaglianza in dignità personale e valorizzando la diversità. La scuola, insieme alle famiglie e alle comunità religiose, svolge un ruolo fondamentale in questa trasformazione.

In conclusione, questa ricerca non è solo un'analisi delle sfide attuali legate alle ore di religione cattolica, ma una riflessione più ampia sull'importanza dell'educazione nell'agevolare la comprensione reciproca e la costruzione di una società più inclusiva e tollerante. Si tratta di un appello ad una visione dell'istruzione che vada oltre le differenze religiose, favorendo il dialogo, la conoscenza e il rispetto tra tutti gli individui.

In futuro

Dalla mia ricerca, emergono piste future di indagine che potrebbero interessare i ricercatori che verranno dopo di me. In particolare, alcune questioni chiave necessitano di ulteriori approfondimenti alla luce dei risultati ottenuti.

1. Impatto dell'educazione interculturale: La mia ricerca ha evidenziato l'importanza dell'educazione interculturale nell'ambito scolastico. È essenziale indagare ulteriormente su come l'educazione interculturale possa essere efficacemente integrata nei curricula scolastici per promuovere una maggiore inclusività e tolleranza tra gli studenti.

2. Ruolo delle famiglie e delle comunità religiose: Le famiglie e le comunità religiose svolgono un ruolo significativo nell'orientare le scelte riguardo alle ore di religione cattolica. Future ricerche potrebbero esplorare in modo più approfondito come coinvolgere queste parti interessate nell'educazione interculturale e nella promozione del dialogo tra culture e religioni.

3. Prevenzione dell'integralismo religioso: Come menzionato nelle conclusioni, la conoscenza delle diverse tradizioni

religiose può contribuire alla prevenzione dell'integralismo religioso. Sarebbe interessante esaminare in che misura l'educazione interculturale e la conoscenza delle religioni possono svolgere un ruolo nella prevenzione della radicalizzazione.

4. Neopersonalismo globale: La mia ricerca ha sollevato l'importanza di un approccio educativo che valorizzi l'uguaglianza in dignità personale e la diversità. Ulteriori studi potrebbero esplorare come implementare un "neopersonalismo globale" nell'educazione a livello pratico e valutare i risultati di questo approccio.

Queste sono solo alcune delle direzioni future che i ricercatori potrebbero considerare in relazione al mio lavoro. La speranza è che queste ricerche future contribuiscano a costruire un sistema educativo più inclusivo e una società più tollerante.

Interviste

Intervista n.1 Ilaria D.

- Inizierei l'intervista chiedendoti se senti di appartenere ad una specifica religione?
- No, (risposata sicura)
- Da sempre non sei mai stata credente?
- allora ho avuto come tutti un in printing diciamo emm tradizionale, battesimo e comunione quindi ho fatto il catechismo però non proprio consapevole di quello che facevo lo facevo perché vivendo in un paesino nell'astigiano facevano tutti quello. (ruota la mano in segno di rassegnazione). In realtà mio padre è sempre stato ateo quindi lui mi mandava perché appunto vivendo in questa realtà molto piccola non è che ci fossero molte altre alternative l'oratorio piuttosto che è quello e quindi ho avuto quell'impronta lì da bambina ma mio padre è sempre stato ateo quindi ben consapevole anzi c'era proprio, mi ricordo degli episodi da bambina alla stile Don Camillo e Peppone perché mio padre era...era Diciamo in consiglio comunale con questa lista di sinistra era un uomo ateo ma io facevo catechismo con il parroco che ogni tanto mi faceva la battuta mi bullizzava (ride con sarcasmo per comunicare rassegnazione) e quant'altro quindi c'è un po' questo mondo sembra roba del 1800 però non lo è. Ecco questo è un po' il quadro del passato, poi quindi con il passare del tempo ho iniziato a leggere libri su altre religioni ho voluto conoscere un po' il buddhismo, emmm...diciamo ho letto delle Robe sulle filosofie orientali nel frattempo sono cresciuta mi piaceva tantissimo la filosofia leggevo tante cose di filosofia e gradualmente perché io ho certo appunto di ampliare la mia conoscenza quindi poi gradualmente sono diventate a una cosa graduale.
- Quindi non non c'è stato l'episodio in particolare come invece per mio marito Marco, che ha fatto le scuole dai preti e per lui invece sono stati più episodi ed ha vissuto episodi brutti che comunque non dico violenze però comunque episodi brutti forse più una violenza psicologica da parte dei preti o cose del genere e da lì lui ha proprio troncato in maniera invece netta lui ha avuto questa cosa netta io invece ho fatto un percorso graduale e per lungo tempo mi sono definita agnostica.
- Hai frequentato l'ora di religione a scuola?
- Sì ,ho frequentato religione a scuola dalle elementari però io poi io al liceo ho deciso di non frequentare più
- Sei stata tu dunque a scegliere di non frequentare più l'ora di religione?
- Sì
- Ritieni che all'interno della scuola sia importante parlare di religione? Come momento dedicato al confronto e alla conoscenza di altre religioni?
- Ma diciamo che se la cosa venisse impostata sì, ecco come per esempio la classe di mio figlio, che è una classe è multi-religiosa nel senso che ci sono bambini di diverse provenienze, un confronto sempre però diciamo super partes su questa cosa magari potrebbe anche essere utile se lo si percepisce come necessità dei bambini se invece si vede che loro non hanno problemi nelle differenze tra di loro si potrebbe anche evitare.
- Il conoscere la religione dell'altro bambino ad esempio potrebbe aiutarli a capire alcune differenze ad esempio nella dieta da seguire in mensa?

- Nella nostra scuola (pensa) ci sono bambini che mangiano tutto non ci sono musulmani quindi non si sono mai chiesti e non sanno il perché di differenti stili alimentari in alcune religioni. G. ha compagni cinesi.
- ma quindi G.i fa religione dal primo anno?
 - No, nella classe prima abbiamo scelto di non fargli fare religione perché comunque per come veniva impostata cioè come il catechismo non non ci sembrava una cosa che andasse bene quindi non volevamo che lo facesse perché comunque non era quello che dicevamo prima un confronto fra i vari compagni di diverse religioni era proprio una sorta di indottrinamento la religione cattolica e quindi non gliel'abbiamo fatto fare anche perché lui non è né battezzato né niente.
 - Voi ne avete parlato con lui? Il bambino sapeva che non avrebbe fatto quella materia ovvero religione?
 - Sì, ed era d'accordo non interessava non interessava, nella sua classe per fortuna sono in tanti a non fare religione quindi non la metà però sì un terzo tutto.
 - Sai se vengono portati fuori dall'aula quando c'è l'ora di religione?
 - Sì vengono divisi in due aree diverse, in prima univano anche due classi, prima del covi D forse dopo non le potevano più unire prima del covi riunivano tipo quando lui era in terza facevano terza e seconda alternativa e terza secondo insieme religione quindi si si dividevano nelle due classi
 - A sempre fatto alternativa fino ad oggi?
 - Fino all'inizio della quarta poi all'inizio della quarta ha sentito probabilmente perché è stato detto alla classe dal sacerdote dire che quest'anno avrebbero fatto tutte le religioni quindi avrebbero visto un po' una panoramica di tutte le religioni e quindi mi ha chiesto di poter fare religione per poter conoscere tutte le religioni del mondo io non sapevo neanche quale fosse il programma scolastico. Mi sono informata con la scuola per chiedere se poteva frequentare religione e in realtà mi ha detto che la scelta che si fa in classe prima deve essere portata fino alla fine però in via eccezionale con una richiesta formale gli hanno consentito di cambiare
 - Giovanni è rimasto soddisfatto della sua scelta?
 - No, non è rimasto soddisfatto anzi è molto deluso, perché tanto non hanno fatto quasi nulla nel senso che comunque ha fatto solo un po' l'ebraismo e basta e lui si aspettava di conoscere molte religioni anche perché io sapendo che lui voleva interessarsi un po' di tutte le religioni gli avevo comprato un piccolo libro per bambini per ragazzi dove vengono illustrate tutte le religioni quindi lui già iniziava a leggere in previsione di chissà quali racconti e quindi sapeva già qualcosa sull'induismo e invece poi questo insegnante di religione che è un sacerdote che ha fatto solo un po' l'ebraismo parlando un po' dei primi cinque libri della Bibbia e quindi ha fatto un po' ebraismo e basta e ad oggi ha fatto solo quello poi lui è l'insegnante secondo me che non ha particolare entusiasmo è quello che fa e molte volte li faceva vedere dei film delle cose in realtà la storia delle religioni in pratica non l'ha fatta perché adesso siamo a maggio e non credo che si metta a fare l'ultimo mese chissà quali altre religioni e quindi in pratica ha trattato solo l'ebraismo tra l'altro parlando della Bibbia che comunque è un testo anche si ricollega sempre alla religione cattolica quindi lui è rimasto molto deluso si aspettava tutta altra cosa infatti mi ha chiesto di ricambiare per la quinta per la classe quinta
 - E tu cosa lo ascolterai?

- Non lo so, perché ho paura che cambiare venga presa come una cosa personale nei confronti dell'insegnante perché se l'insegnante avesse fatto bene sta storia delle religioni magari anche se l'anno prossimo c'era un altro argomento avrei potuto anche lasciarlo però l'ha fatta pure male e lui vorrebbe tornare a fare alternativa l'insegnante di alternativa
- L'insegnante di alternativa invece è sempre rimasto lo stesso dal primo anno? Insegna altre materie all'interno della scuola?
- Sì, insegna altre materie all'interno della scuola quindi completava l'orario non era proprio un insegnante solo nominato sull'alternativa forse addirittura erano ore extra sono ore extra e tra l'altro molto bravo aveva fatto dei bellissimi progetti sulle emozioni con i ragazzi dello Storytelling per creare una specie di film sulle emozioni loro avevano fatto tutta la sceneggiatura molto bravo a loro piaceva tantissimo insegnare molto bravo gli aveva fatto conoscere un po' il programma cosa avrebbe fatto.
- Voi lo scoprirete attraverso Giovanni cosa facevano in classe ?
- ma io l'ho chiesto in realtà volevo sapere che cosa venisse fatto e mi hanno detto delle cose abbastanza generiche e poi dopo si sono mossi a specificare è possibile quindi che lui ma mano decidesse cosa fare durante l'anno senza seguire quindi qualcosa di scritto devo dire che per una bella fascia temporale aveva questo programma che ha portato avanti non lo stesso tutti gli anni mi ricordano un anno sull'ecologia sì l'anno sull'ecologia sul pianeta queste cose qua ed è stata portata avanti per un po' di mesi proprio all'inizio in prima hanno sempre portato avanti questo progetto sull'ecologia e l'anno dopo sulle emozioni però quindi se sicuramente la parte centrale dell'anno era programmata proprio un lavoro che avevo un capo una coda ok invece magari può essere che all'inizio alla fine hanno poi finito questo progetto che si era programmato ci sia stata qualche lezione un po' più improvvisata però non ha mai parlato di altre religioni cioè non è un argomento che tratta anche perché se l'avesse fatto questa storia delle religioni Giovanni non mi avrebbe chiesto di cambiare.
- Quindi adesso dovete ancora decidere con Giovanni il da farsi per l'anno prossimo?
- lui vorrebbe cambiare, sicuramente io sono un po' perplessa perché diventa palese che gli ha fatto schifo quest'orario di religione e non vorrei che comunque non dico che ci fossero ripercussioni però insomma in gioco il percorso scolastico anche perché l'insegnante comunque di religione tante volte può capitare che li porta lui all'uscita all'entrata comunque conosce bene i ragazzi a volte fanno l'intervallo con lui se capita e ci sono tutti quindi di andare e poi togliersi quindi lui si relazione è comunque una scuola piccola si è relazione mi sembra e temo che possa prenderla un po' come un po' sul personale anzi sicuramente se la prenderà sul personale perché è palese che la scelta di Giovanni di non fare più religione nasca dalla sua delusione nei confronti di quell'insegnante e del non aver soddisfatto le sue aspettative
- Hai mai avuto la sensazione che la scelta di frequentare o meno l'ora di religione potesse attivare dei meccanismi di discriminazione o comunque di disagio nei confronti dei bambini?
- ma per fortuna nel caso di G. loro sono in tanti che non fanno religione perché è metà classe.
- ma se G. fosse stato il solo o comunque al massimo con un altro bambino, a non voler fare religione, il fatto che venisse portato in un'altra classe e

quindi in un altro luogo, questa cosa tu l'avresti vista come una sorta di discriminazione o comunque di differenziazione tra chi fa religione resta dentro chi non lo fa viene portato fuori?

- Assolutamente sì infatti io sono contenta che fossero in tanti sì perché comunque già lui comunque è un po' in generale la vive così ma lo stesso anche alcuni bambini vedendo quello che facevano l'ora di alternativa volevano togliersi dall'ora religione e andare da alternativa però comunque lui già un po' nella vita è così perché ad esempio tutta la società aldilà della scuola è impregnata di questa cosa qua quindi ad esempio lui adesso che siamo stati invitati a una comunione mi ha detto ma io posso andare in chiesa alla comunione di mio cugino? perché non sapeva bene e mi ha anche chiesto ma poi alle medie religione sarà obbligatoria? Perché la vive come se non avendo fatto religione alle elementari di trovarsi alle medie comunque in difficoltà mi dice che potrebbe non essere capace a fare le cose che fanno gli altri che invece hanno sempre fatto religione cioè che fanno gli altri che invece hanno sempre fatto e studiato religione e sono preparati in queste cose lo vive un po' come o sei dentro o sei fuori infatti sono contenta che non sia stato il solo a scegliere di non farla e comunque anche così è un po' discriminatorio generale della società per certe cose e quindi se fossi stato da solo sarebbe stato più pesante.
- Secondo te Giovanni per le medie cosa deciderà?
- Di non farla
- E secondo te è la scelta giusta?
- ma sì perché comunque in realtà in realtà no appunto io non è che non voglia che lui si faccia interrogativi sull'ambito spirituale della sua vita infatti comunque a volte andiamo nelle chiese per motivi di visite turistiche e parliamo anche magari di qualcosa inerente la religione il suo libro sulle religioni lo ha letto volentieri sa che nel mondo ci sono varie religioni cioè io non è che non voglio che lui sia asettico sull'ambito della spiritualità in generale non mi piace il mondo del catechismo dell'inculcare alcune cose in maniera anche molto superficiale non mi piacciono alcuni aspetti.
- Anche perché tu tra altro paradossalmente per il tuo lavoro passi tantissimo tempo dentro le chiese e tuo figlio anche per curiosità, perché spesso è il tuo ambiente di lavoro, ti farà delle domande?
- Assolutamente, infatti, anche quando andiamo in giro in vacanza e lui viene trascinato nelle chiese ovviamente quando era piccolo mi diceva più di una volta che gli faceva un po' paura, le percepiva come ambienti cupi ostili me lo dice più volte crescendo anche perché è curioso in generale magari vediamo delle raffigurazioni di santi così allora mi chiede chi erano cosa avessero fatto in vita perché per come così però è tutto legato a una curiosità sul luogo mi chiede anche informazioni sulle comunioni e sulle cose che vede
- Lui ti ha chiesto il motivo del perché non avesse fatto la comunione o hai chiesto se gli sarebbe piaciuto frequentare il catechismo?
- Sì, ne abbiamo parlato e mi ha detto che a lui non sarebbe piaciuto ma questo perché ancora non ha ancora visto i regali che suo cugino ha chiesto e che riceverà per la prima comunione comprese le carte pokemon (Ride) e il pranzo abbondante a Giovanni piace molto mangiare ci ha anche chiesto il perché noi non l'avessimo battezzato e noi gli abbiamo detto che vorremmo che lui decidesse da grande che ci sono anche altre religioni come gli evangelici che si battezzano 18 anni e che quindi quando poi sono grandi hanno più coscienza per decidere e possono anche decidere di abbracciare

la regina cattolica quindi noi abbiamo detto che non noi non crediamo per esempio la nonna sì quindi alcune persone sono credenti altre no alcune sono di altre religioni quando sarai grande e capirai se ti interessa questa cosa oppure no.

- Grazie mille, abbiamo completato la mia prima intervista
- Mi piace parlare, si capisce vero (ride)? se devi fare altre interviste chiamami

Intervista n. 2 Fabio

- Al momento ti senti di appartenere ad una religione?
- Non sento il bisogno di appartenere a nessuna religione, nel senso che non mi riconosco in nessuna delle religioni professate all'interno del nostro paese ehm perché semplicemente non credo non mi sento di credere in qualcosa che ci sia al di sopra di noi.
- quindi ti puoi definire ateo?
- Sì, nel senso che appunto non credo in nessuna religione tra virgolette standardizzata mi piace pensare che magari ci sia qualcosa che in qualche modo sia l'ordine e governa le cose che succedono qualcosa boh un sentore di qualcosa di aldilà delle cose terrene però più dal punto di vista non saprei come dire natura naturale che non che non religioso come viene inteso nella nostra cultura.
- Sei mai stato credente?
- Allora quando ero piccolo, rispondendo sinteticamente posso dire di non aver mai creduto però quando ero piccolo seppure in maniera non molto obbligata non molto estrema sono stato un po' indirizzato verso la religione cattolica anche in qualche modo ma è un po' alternativa, nel senso che mia mamma ad esempio che in passato è stata una catechista ma che in parte poi aveva rinnegato anche lei questa sua identità, ha cercato di farmi entrare nel mondo della religione cattolica in maniera un po' alternativa nel senso che mi ha fatto fare la comunione che ero più grande, non avevo la stessa età dei miei coetanei, così anche la cresima comunque dice dicevo che la comunità è molto più grande nel tentativo di farmi affrontare questi sacramenti in maniera più consapevole il problema è che non è servito a niente! nel senso che magari anche mentre facevo queste cose e mi sono sforzato di provare a credere, provare a sentire se ci fosse qualcosa di sopra ma io penso che non ti dovessi rispondere sinteticamente no non mi sento di appartenere a nessuna religione.
- Hai frequentato l'ora di religione a scuola?
- Allora, fammi pensare ho frequentato l'ora di religione scuola sì sì sicuramente alle superiori alle medie ma non mi ricordo alle elementari, mi ricordo alle superiori sì avevamo un professore che diciamo che in qualche modo cercava non era un prete o una suora quindi in qualche modo cercava di fare una specie di storia delle religioni tra virgolette ma intanto non mi ricordo che ci fosse qualcuno nella mia classe che non facesse religione e poi era vista come una materia talmente talmente inutile talmente fuffa che praticamente quasi nessuno rimaneva in classe nel senso si usciva con una scusa o con un'altra e come superiori ho fatto liceo scientifico.
- A prescindere quindi dalla tua esperienza ritieni però che sia importante che l'interno della scuola o comunque nelle strutture pubbliche si favorisca la pratica spirituale e/o religiosa?
- Allora che si pratichi religione no, perché penso che sia una cosa che nella situazione, nella società e quindi nella scuola, il panorama sociale attuale dove comunque riconoscere che convivono dei gruppi di persone, di culture

e di religioni che ormai sono sempre più grandi un futuro con diverse religioni diverse magari sarebbe utile diciamo spiegare certe cose spiegare certe usanze spiegare certi comportamenti significati certe cose come cose come il ramadan, così da evitare che ci siano dei pregiudizi o delle o dei giudizi che arrivino dalla non conoscenza dal non conoscere l'altro però l'aspetto religioso secondo me spirituale è una cosa molto intima che non c'entra niente con quello che oggi propone la scuola.

- E i tuoi figli fanno religione a scuola?
- Allora i miei figli frequentano la più piccola l'ultimo anno di scuola materna e il più grande fa la quarta elementare entrambi fanno religione a scuola, devo motivare perché fanno religione ? (ride) Né io né mia moglie abbiamo dato un'educazione religiosa i nostri figli perché non siamo credenti noi non non ci crediamo neanche il nostri genitori benché magari quelli di mia moglie siano più credenti più praticanti però non hanno mai cercato di dare un indirizzo religioso, entrambi i nostri figli sono battezzati ma sono battezzati diciamo più per una questione di convenienza e di rispetto di quelle che erano le tradizioni e le tradizioni familiari ma poi ci siamo fermati infatti il grande non ha neanche fatto il catechismo e di conseguenza non ha neanche fatto la comunione, non volevamo noi e soprattutto non voleva farlo lui. Fanno religione a scuola perché dopo un confronto tra me e mia moglie io avrei detto di no ma lei che lavora nel mondo della scuola mi ha detto che molto spesso chi non fa religione, di fatto, viene messo in un angolo o comunque fuori dall'aula e che spesso diciamo pure messo con dei personaggi, insegnati assurdi, insegnanti a cui non vengono date più materie diciamo importanti e che quindi piuttosto di fargli passare un'ora così gli abbiamo gli abbiamo fatto fare religione, anche perché essendo anche un bambino timido abbiamo evitato di metterlo in situazioni che ai suoi occhi e a quelli degli altri bambini sono delle situazioni incomprensibili. La piccola ne ha anche in qualche modo emm diciamo che ne è rimasta affascinata e spesso fa delle domande su su Gesù sulla storia di Gesù il grande invece è stufo non so se è perché l'insegnante che ha non sia particolarmente brava ad interessarlo e a coinvolgerlo perché è una mente molto razionale quindi si trova diciamo un po' a disagio nel nell'affrontare una materia che di fatto si basa su qualcosa di dogmatico però sì entrambi fanno religione a scuola ma diciamo per la mancanza di un'alternativa valida certa a scuola ecco.
- Tu lavori in una segreteria?
- Sì, di un istituto comprensivo
- Sì hai mai visto come funziona o comunque la procedura per nominare gli insegnanti di alternativa?
- Sì l'ho vista, nel senso che praticamente una volta stabilito il numero di bambini che non frequenta l'ora di religione cattolica emm allora nei contesti che ho visto io che sono appunto quelli di un comprensivo, primaria e materna spesso non si nomina neanche nessuno perché talmente sono talmente pochi i bambini che non fanno religione che spesso vengono semplicemente affidati a delle maestre che in quel momento hanno l'ora buca o anche maestre di sostegno che in quel momento non stanno seguendo nessuno quindi non c'è neanche una nomina di un insegnante di una maestra sulla materia alternativa così come non c'è neanche un progetto di alternativa, per quanto riguarda invece le medie dove invece è più diciamo controllato più ufficializzato questo processo viene effettivamente nominato qualcuno e ci sono anche più bambini più ragazzi che non fanno religione vengono nominati, come prima procedura si farà e si cerca di fare dei completamenti orari nel senso che chi magari deve finire tutto il monte ore

lo può completare su una cattedra di alternativa e almeno per quella che è la mia esperienza è difficile che ci sia che qualcuno che sia nominato esclusivamente per per la materia alternativa anche perché non è che non è che ci sia una una graduatoria per la materia alternativa non c'è una classe di concorso sulla materia alternativa non esiste nulla di ufficiale da cui attingere e anche il punteggio che viene dato agli insegnanti non è lo stesso infatti è anche difficile nominare perché se sono a conoscenza di questa clausola, ovvero che il punteggio vale la metà rispetto ai colleghi che vengono nominati sulle altre materie, giustamente non accettano, quindi si prende gente e gente che completa soltanto l'orario e ha già il punteggio assicurato oppure si fanno appunto le convocazioni che sono nel senso che può essere chiunque dall'architetto e chiunque altro quindi nessuno che abbia una una preparazione specifica anche perché poi la materia alternativa in realtà è un concetto molto vago nel mondo della scuola nel senso che non viene effettivamente e ufficialmente presentato un progetto come per le altre materie e che spesso è un progetto che spesso è un progetto in qualche modo simile ad un progetto di educazione civica ma poi nei fatti cioè è un po' riempitivo della mattinata perché comunque non c'è nulla di riconosciuto è tutto molto non riconosciuto.

- Da lavoratore all'interno della scuola pensi quindi che così strutturata l'ora di religione possa attivare dei meccanismi di discriminazione tra i bambini?
- Allora intanto io penso che l'ora di religione non dovrebbe neanche esistere all'interno della nostra scuola perché come ripeto è un'ora che riguarda una una una componente che non c'entra nulla col processo di apprendimento dei bambini è una è una materia che non fa neanche media e fatta da professori che spesso nel senso non hanno grosse competenze che non seguono dei criteri di assunzione come tutti gli altri professori che arrivano da graduatorie, classi di concorso e concorsi indetti dal MIUR, loro diciamo sono gruppi persone nominati dalla curia e dove si fa un processo di clientelismo di conoscenze e per esperienza personale non solo mia ma di persone che lavorano nella scuola da tanti anni spesso sono dei casi umani pazzeschi gli insegnanti di religione detto questo forse un tempo quando effettivamente non fare religione e il tempo dico magari i miei tempi trent'anni fa quando a non fare religione era un solo bambino e quindi veniva visto come strano dagli altri adesso è un vero processo di marginalizzazione è vero e sicuramente mentre si dà tanta attenzione immotivata all'organizzazione delle ore di religione non si dà nessuna a quelle di di alternativa quindi nel mondo dei ragazzi non penso che questo crei effettivamente discriminazione è una discriminazione culturale culturale nel senso che tu di fatto stai facendo, stai togliendo un'ora di apprendimento a dei bambini senza nessun motivo e stai implicitamente dicendo che se fai religione comunque dietro hai un mondo di mondo organizzativo, organizzato con la chiesa mondo culturale che ti appoggia e ti asseconda se invece non fai religione no e secondo me non ha senso fare religione a scuola è anacronistico per un'infinità di motivi soprattutto perché io credo nella risorsa delle differenze, differenze che possono essere culturali, di pensiero ed anche religiose e quindi che senso ha che la scuola debba insegnare una materia che non vada bene per tutti.
- Nelle scuole dove hai lavorato dove veniva fatta l'ora di alternativa fisicamente?

- Allora la prima volta che ho visto allora quando ho lavorato anche alle superiori e alle superiori veniva fatta normalmente in classe perché comunque alle superiori ci sono delle classi in più e dei laboratori perché comunque alle superiori gli spazi ovviamente sono molto più grandi e alla primaria invece spesso viene fatta in in aule di ripiego tra virgolette nel senso quella che magari può essere la sala professori o quello magari una classe che in quel momento è vuota o magari le classi quelli polifunzionali dove si fa normalmente altre attività altri laboratori insomma dove trovano posto alle medie spesso viene fatto in biblioteca e non c'è uno spazio ovviamente specifico per l'alternativa perché comunque la materia di religione si fa in classe come tutte le altre materie e visto che non si può restare in classe perché si fa alternativa si utilizzano gli spazi disponibili che però non sono destinati specificatamente a quello così com'è molto anche perché nel senso molte volte quando uno si scrive quando uno si scrive poi scegli di non fare religione e non facendo religione poi scegliere di fare la materia alternativa la scuola ti propone tutta una serie di attività che sono dal potenziamento dello studio allo studio individuale eccetera eccetera ma poi nei fatti è un'ora che deve passare (ride con sarcasmo).
- Il modulo che utilizza la scuola dove lavori tu? si trova sul sito? viene presentata dalla scuola al momento dell'iscrizione la possibilità di non frequentare l'ora di IRC?
- Non mi occupo in maniera specifica della didattica ma penso che sia un modulo che non viene consegnato, al momento dell'iscrizione semplicemente si indica se fare o no frequentare un'ora di religione, successivamente si puoi scegliere quale attività tra quelle proposte dalla scuola che appunto sono sempre le solite studio individuale eccetera eccetera uscire prima entrare dopo.
- Grazie
- Grazie a te.

Intervista n.3 Eleonora

- Inizio con il chiederti se ti senti o appartieni ad una fede attualmente
- No, no
- Non lo sei mai stata?
- Io nascono da una famiglia molto cattolica e praticante, da entrambe le parti parlo dei nonni e poi parlo anche dei genitori, fino a quando poi i miei genitori, e la la storia di mio padre viaggia di vita propria, ma sono cresciuta in quel ambiente. Poi mia madre ne ha preso le distanze anche a livello di andare proprio in chiesa, non è più andata. Io ho fatto tutto nel senso sono battezzata, ho fatto anche comunione e cresima. E con il tempo mi ha fatto poi capire che io credente non lo sono mai stata perché ho sviluppato un'allergia molto forte nei confronti della chiesa.
- Cosa intendi quando parli di "Allergia"?
 - E' stato proprio un episodio durante il catechismo che mi ha proprio fatto odiare l'ambiente, a fare da insegnante era un prete, perché io facevo catechismo e praticamente era il prete a fare a farcelo e questo simpaticissimo prete ad una verifica, perché ci faceva fare verifiche ed una verifica mi ha dato insufficiente e questa cosa mi fece arrabbiare tantissimo!!! (tono e comunicazione non verbale comunicano rabbia e delusione) perché ero piccola per la carità però per me era inconcepibile per me essere valutati su quell'argomento ma in più dare un'insufficienza in quell'ambito, ora io te lo dico da persona matura però l'avevo vissuta

come un'ingiustizia e lì è nata la mia forte allergia come la chiamo io nei confronti della chiesa, non della fede ma della chiesa poi con il tempo ma poco dopo in realtà questo episodio mi ha fatto maturare proprio una coscienza che si allontanava completamente da quella che era quella della mia famiglia, portandomi a chiedere ma è possibile davvero che io possa credere a un'entità superiore? Il farmi delle domande sicuramente più profonde di cui in realtà ancora oggi non possiedo risposta di fatto però mi hanno fatto dire no non credo in questa cosa qua non credo nella chiesa e oggi posso dire che non credo addirittura in Dio.

- Riprendendo il tuo ricordo legato ad un episodio di verifiche e valutazioni, tu adesso sei un insegnante della scuola primaria. Che idea ti sei fatta da quando lavori all'interno della scuola, della materia alternativa? Come veniva gestita all'interno delle scuole dove hai lavorato?
- Purtroppo mi sono fatta una brutta idea, penso che in realtà non venga gestita dalle scuole o perlomeno si faccia finta di gestirla. Io al momento sono una supplente quindi ogni anno lavoro in una scuola diversa, allora il primo anno per quello che ho visto, ma era l'anno del covi D pieno, l'alternativa era affidata all'insegnante principale diciamo della classe che faceva dei recuperi perché poi alla fine erano tre alunni che presentavano magari un po' di difficoltà in italiano perché erano stranieri e quindi era un corso di recupero, il secondo anno l'attività alternativa è stata una tragedia: era gestita da un insegnante diciamo così che faceva fare dei lavoretti a questi alunni poi sempre sulla base delle feste, la festa dei nonni, la festa della terra, la festa dell'amicizia ecc ecc però senza un filo conduttore sembra una cosa spot però devo di la verità che l'anno scorso tutto sommato pur non essendo minimamente strutturata la cosa però non mi dispiaceva. Quest'anno invece per quello che ho visto è stata, e sono in una scuola molto più grande e quindi ci sono alcuni insegnanti e di serie B, io li chiamo così perché sono insegnanti di ruolo e che purtroppo presentano diverse difficoltà nel loro ruolo professionale e quindi l'istituto fondamentalmente deve fargli fare comunque qualcosa e dovendoli piazzare da qualche parte sono stati messi a fare alternativa e quindi veramente vengono fatti dei lavori che non sono neanche presentabili, due ore da passare così, altre due ore invece su altre classi sono e assegnate a delle insegnanti che sono insegnanti di ruolo in una o due classi con delle materie italiane matematica che vanno a completare l'orario facendo alternativa in alcune classi e lì dipende poi sempre dalla capacità secondo me dell'insegnante perché ci sono alcune che in base agli alunni che hanno di fronte hanno effettivamente adattato la loro attività e quindi stanno facendo anche un bel percorso secondo me e altri invece che così riempiono queste due ore ma di nuovo siamo sempre lì in maniera abbastanza non strutturata magari facendo anche delle belle attività ma senza ma senza una continuità non è proprio una cosa per quello che ho rilevato in tutti e tre gli anni a prescindere dall'insegnante che proprio non c'è una continuità non c'è un filo conduttore.
- Vengono sempre portati fuori dall'aula, dove nel frattempo gli altri fanno religione?
- Sì
- Tu hai finito da poco l'università, laureandoti a Torino in scienze della formazione primaria. Hai avuto modo durante questi cinque anni di studiare o comunque di affrontare l'argomento materia alternativa?

- NO! Ed è un no categorico! mai nominata in 5 anni. Abbiamo anche fatto dei laboratori con delle attività da proporre in caso di supplenze durante le ore di musica o di arte e immagine ma nessuno ha mai nominato nemmeno l'esistenza della materia alternativa, come se non esistesse.
- Allora ritorniamo invece al tuo percorso pre- università tu hai frequentato l'ora di religione a scuola?
- Sì ma solo elementari e medie. Alle superiori No
- Ritieni sia importante che nelle strutture pubbliche si favorisca la pratica spirituale o religiosa?
- No non è il luogo adatto
- E uno spazio deputato all'incontro interreligioso?
- Quello sì, in realtà è una cosa che per assurdo io quest'anno sto facendo con la maestra di italiano, perché abbiamo avuto il caso di un bambino che aveva finito il Ramadan da poco e ha raccontato tutta la sua esperienza e c'è stato il confronto fatto e allo stesso tempo una bambina super cristiana cattolica praticante ha raccontato quello che fanno tutte le sere e lo stile di vita della sua famiglia ed è stato un bellissimo momento di confronto e di conoscenza fatto in totale serenità e raccontando e spiegando ognuno le proprie abitudini e pratiche religiose.
- Hai mai avuto domande da parte dei tuoi alunni, soprattutto ad esempio magari in mensa sul perché dei diversi pasti?
- Sì, perché quest'anno lavorando in una scuola molto grande e multietnica mi è capitato
- E tu cosa hai risposto?
- In realtà io cerco sempre di far parlare il diretto interessato, in questi episodi solitamente non sono intervenuta direttamente io ma ho fatto sì che a parlare fosse il bambino. I bambini sono sempre molto disponibili ed entusiasti nel raccontare e spiegare i perché del "pasto diverso".
- Passiamo alla scelta fatta per i tuoi figli, frequentano l'ora di religione?
- Sì, frequentano l'ora di religione perché allora io penso che la risposta sia per pigrizia e per omologazione in realtà nonostante tutto quello che ho detto prima alla scuola dell'infanzia non mi sono posta grandi problemi nel senso che ho detto... BA ci sto pensando e ti rispondo... allora penso che sia un po' per non farli sentire diversi cioè questa cosa di prendere uscire perché se ritorna probabilmente appunto il discorso dell'alternativa per quello che ho visto ma anche quello che non avevo ancora visto ai tempi non mi dava l'idea di essere una materia strutturata e quindi sembra un prendere sto bambino lo porto fuori sto bambino che si chiede: "ma io esattamente che cacchio ho fatto di male rispetto i miei compagni?" lo porto fuori per fare cose che non si sa neanche bene gestite da chi in che modo eccetera che poi potrebbe essere la persona migliore del mondo e magari invece no per cui penso che sia questa la risposta per quanto riguarda è un po' un terno a lotto l'insegnante che capita, la scuola dell'infanzia c'è da dire vabbè tanto alla fine non è questo che li farà scegliere chissà cosa vorranno fare nella loro vita è invece la scuola primaria e parlo solo della grande e perché conosco il direttamente il maestro che insegna religione cattolica e mi è sempre piaciuto molto come maestro e come approccio anche all'insegnamento alle religione cattolica che non è un indottrinamento ma è il racconto di una storia molto bella di fatto e che io realtà sono anche abbastanza ignorante perché la mia mente funziona così ciò che non mi piace lo lo cancella e e quindi mi e questo è stato il motivo per cui ho deciso alla primaria di continuare su questa su questa linea scelta che penso ma non

sono sicurissima penso che non lo farò anche per per A. per il più piccolo non so quanto durerà questa cosa devo dire la verità cioè nel senso che è esempio di Lisa in questo momento dovessi dirle il prossimo anno non fai religione cattolica per lei sarebbe veramente brutto patirebbe molto perché a lei piace moltissimo. Lisa sa la mia posizione perché ne abbiamo parlato e lei è molto curiosa. Io seguo un po' loro. Lisa però all'infanzia non amava fare religione a causa della sua maestra. Chiedendo ad A. mi ha manifestato la sua delusione per questa ora la trova noiosa a causa della maestra, che è sempre la stessa che aveva L. infatti Lisa dava ragione ad Andrea sul fatto che questa maestra fosse così noiosa. Ma è un argomento da trattare con i guanti perché all'interno della scuola respiri quest'aria Cattolica molto presente e non voglio farli sentire diversi.

- Grazie mille per la tua disponibilità.
- Grazie a te, è stato costruttivo.

Intervista n. 4 Elisa

- Inizierò con il farti la prima domanda che riguarda esclusivamente te: sei credente? senti di appartenere ad una religione?
- No, adesso non lo sono
- Adesso perché prima lo eri?
- Sì, ed anche molto.
- C'è allora un punto di rottura, un episodio un'esperienza che ha fatto sì che ti allontanassi dalla da quel mondo? Perché alla mia domanda precedente hai risposto che eri "molto "credente.
- Sì, infatti lo ero, poi ho vissuto un episodio bruttissimo terrificante che non è una cosa personale a me personalmente non è una cosa che non riguarda personalmente me ma che ho vissuto tramite un'altra persona che è successa ad un'altra persona, (il tono della voce e lo sguardo trasmettono angoscia) una mia amica con la quale appunto frequentavo l'oratorio e la chiesa. È un episodio che risale, aspetta fammi pensare, nel 2005 siamo andate a fare le GMG e poi è successo l'anno successivo, sì l'anno successivo quindi nel 2006 che è così terrificante che pensi che non possa mai accadere soprattutto in ambienti dove ti senti come a casa.
- Ti vedo un po' in difficoltà, non devi sentirti in alcun modo obbligata a raccontarmi nulla che tu non voglia o che possa farti stare male. Quindi se vuoi possiamo fare una pausa o passare alla domanda successivo anche sospendere e rimandare l'intervista.
 - No, no è solo che non ne parlavo da tanto tempo e recuperare questo ricordo non è piacevole ma penso che sia utile. Anzi proprio in questo periodo della mia vita pieno di cambiamenti è utile che io affronti fantasmi del passato per sentirmi più sicura in futuro. Non mi sono allontanata dall'oratorio per motivi filosofici o comunque astratti, mi sono allontanata per un fatto realmente accaduto, perché questa mia amica di cui ti parlavo prima ha subito una molestia sessuale da parte del prete della chiesa che frequentavamo. Dopo il racconto, la confidenza che questa mi amica mi ha fatto, io sono stata malissimo non sapevo cosa fare, come aiutarla, ricordo che ero andata anche a parlare, con il prete lui pessimo! detto cose orribili, poi l'ho detto a lei che ero andata a parlare con quel mostro ma si è incazzata da morire mi aveva fatto tipo una scenata mi aveva detto che era una cosa che mi ha raccontato perché le sembrava che potesse parlare con me non perché mi facessi

cazzi suoi, che erano cose sue e che avevo fatto un gesto che non avrei dovuto fare e che non l'avevo rispettata quando mi ha detto del rispetto mi sono sentito una merda perché era l'esatto posto di quello che volevo fare realmente ovvero aiutarla perché ma quando mi ha detto così pensavo ero andata da lui perché quella merda le aveva mancato di rispetto e io stavo facendo la stessa cosa?! e lì ricordo benissimo come mi ero sentita nei suoi confronti così mi sono bloccata, ma sarei dovuto andare oltre mi sono fermata a pensare a come stavo io piuttosto che a lei e ho sbagliato a distanza di anni le ho chiesto scusa e così ho mollato ma non avrei dovuto a distanza di anni sì ti ripeto che le ho chiesto scusa ma avrei dovuto insistere e denunciarlo ricordo ancora bene appunto che quando ne avevamo parlato avevamo discusso e lì ho pensato di stare al mio posto e ho sbagliato ma stava male e io ho assecondato questa sua paura però ho sbagliato e quindi sì ho dei rimpianti, tanti rimpianti e ricordo che quelli del seminario le avevano fatto capire che non sarebbe andata da nessuna parte. Le avevo detto di andare avanti ma non si è sentita di fare questa cosa, perché lei dopo la molestia ha cambiato un po' di cose e lei dopo un paio di mesi è andata dallo psicologo ha parlato appunto con quelli del seminario ma mai alla polizia. La mia rabbia è legata a quella che poi è la legge del più forte, nel senso che lei non contava niente e che lui dalla sua aveva la sua posizione e nessuno le avrebbe creduto se avesse parlato. Questa omertà ma soprattutto questa impotenza penso che le porterò per sempre dentro di me.

- Grazie per esserti aperta con questo racconto, adesso ti farò delle domande che andranno un po' più nello specifico della mia ricerca e che dovrebbero anche rendere un po' più leggera la nostra chiacchierata, ti ricordo che se dovessi averne bisogno possiamo fare una pausa.
- No, no continuiamo pure
- Ok, ti chiedo allora se tu hai frequentato religione a scuola
- Sì
- ad ogni ciclo di studi?
- Sì, comprese le superiori
- I tuoi figli fanno religione a scuola?
- Sì
- Sai in che cosa consiste la materia alternativa?
- Non bene, non ho mai avuto informazioni chiare a riguardo, io non ho mai chiesto in passato per carità ma se dovessi dirti guarda la scuola mi ha detto o mi ha fatto presente di questa possibilità questo NO! Nessuno me ne ha mai parlato come se loro non sapessero o non fossero a conoscenza di questa possibilità. Io adesso ho iniziato a chiedere informazioni e non solo alla scuola dove restano molto sul vago e del poco che mi hanno detto quelle volte che ho chiesto mi hanno dato informazioni discordanti sul come procedere, del tipo la scelta fatta in prima vale e va tenuta fino in quinta o adesso è troppo presto o adesso è troppo tardi o deve valutare la dirigente, che poi cosa deve valutare? non posso cambiare idea? Ti sto chiedendo per l'anno prossimo mica per quest'anno, vai a capire. Sembrano un po' confusi (ride) perché non ricevo mai la stessa risposta o almeno simile ecco (continua a ridere). Ho iniziato a chiedere appunto come ti dicevo prima perché nella mia vita stanno succedendo delle cose dei cambiamenti diversi cambiamenti e Uno tra questi è proprio legato alla frequenza di A. durante le ore di religione. Io e A. ci siamo confrontati molto quest'anno sul suo percorso

religioso, questo è successo in occasione del catechismo e della prima comunione. Mi sono resa conto che lo stavo costringendo per omologazione lui mi ha fatto notare che la prima a non frequentare la chiesa a non credere e a non pregare ero proprio io e non trovava giusto che costringessi lui a farlo. Ha ragione! Mi ha detto che non vuole andare più al catechismo e non vuole fare le ore di religione a scuola perché parlano sempre di Gesù come al catechismo e perché la maestra è antipatica.

- Hai preso allora una decisione per l'anno prossimo?
- Sì, e per la prima volta è stata una decisione condivisa con mio figlio e non imposta, l'anno prossimo non farà religione, non ho ancora ben capito cosa farà e con chi (ride) ma non la farà e nemmeno il piccolo visto che l'anno prossimo andrà in prima e oltretutto la maestra sarebbe sempre la stessa e in effetti simpatica è un'altra cosa e poi anche il piccolo non ha mai mostrato un minimo di curiosità per l'argomento anzi mi ha già detto, avendo visto il fratello grande, che lui la prima comunione non vorrà farla e che non devo pensarci nemmeno (ride).
- Pensi che possa essere utile uno spazio all'interno della scuola aperto al confronto religioso?
- Sì, o meglio a me farebbe piacere che i miei figli avessero avuto la possibilità di conoscere le religioni anche quelle praticate da altri bambini all'interno della scuola, non di fare catechismo quello va fatto fuori dalla scuola, da quello che ho capito da l'anno prossimo verranno portati fuori dall'aula se non faranno religione e penso invece che soprattutto queste ore dovrebbero essere usate per avvicinarli, bisognerebbe unirli culturalmente e non separarli fisicamente facendo così è come se gli inculcassero che sono diversi e quindi da separare.
- Tu lavori in ospedale, vedi o comunque percepisci all'interno dei reparti una presenza legata alla religione?
- Sì ma soprattutto prima del COVID c'erano le suore che giravano per i reparti e chiedevano per poter pregare insieme la cosa è andata a diminuire negli anni, era come un servizio messo a disposizione da parte del sistema sanitario, ed erano dei volontari. Ma dal covid non ci sono più stati.
- Grazie mille per la tua disponibilità
- Grazie a te, anche se non so quanto in realtà a te sia servita la mia intervista per la tua ricerca, sicuramente è servita a me.
- No, sei stata molto utile per la mia ricerca, ancora grazie mille.

Intervista n.5 Vanessa

- Inizierò con il chiederti se ti senti di appartenere ad una religione
- No
- non lo sei mai stata?
- No, non è una cosa recente ma ho comunque fatto il classico percorso cristiano, mi sono anche sposata in chiesa e ho battezzato i miei figli e quest'anno il grande ha fatto la comunione. Anche se controvoglia.
- Hai sempre fatto religione a scuola?
- Sì
- Tu da diversi anni insegni alla primaria, pensi che uno spazio, inteso sia come luogo fisico ma anche e soprattutto come momento, all'interno della scuola possa essere proficuo per un confronto interreligioso tra bambini?
- Sì, molto utile, soprattutto nelle scuole dove si trovano tanti bambini stranieri.

- Sei mai venuta a conoscenza di progetti simili?
- Sì, in una classe quinta un anno, l'insegnante di religione di una scuola Montessori che era una suora ha parlato con i genitori dei bambini che avevo scelto di non frequentare le sue ore, perché di altre religioni, nello specifico erano musulmani ed ha chiesto loro il permesso di far stare i bambini in classe, per poter far sì che potessero stare tutti insieme. L'obiettivo era quello di creare uno spazio per il confronto, per la conoscenza reciproca.
- Tu hai assistito hai avuto la possibilità di assistere ad una o più lezioni?
- Sì sì ed è stato veramente interessante, ai bambini piaceva tantissimo, diciamo che in linea generale i bambini quando non li dividi ma anzi li unisci e dai loro la possibilità di conoscersi sono sempre contenti e apprendono in modo naturale ed immediato, e ad essere contenti non erano solo i bambini ma anche i genitori, anche perché spesso la scuola si preoccupa di accontentare e fare felici i genitori piuttosto che i bambini (ride) sono loro che spesso fanno i capricci (continua a ridere) all'inizio erano un po' scettici poi hanno visto che i bambini erano felici e quindi sono rimasti soddisfatti. Nessuno aveva mai proposto un interscambio religioso.
- Chi era presente ufficialmente all'interno della classe oltre all'insegnante di IRC?
- Hai detto bene ufficialmente (ride) perché io curiosavo perché quella proposta mi era piaciuta davvero tanto e funzionava e quindi potevo solo farne tesoro. Ma ufficialmente (ride) oltre all'insegnante di IRC c'era anche l'insegnante di alternativa. Perché non è stato chiesto alle famiglie di non avvalersi delle ore di alternativa ma è stato chiesto loro di stare tutti insieme per conoscersi un po' di più sotto l'aspetto religioso, aspetto che nella scuola invece li separa durante quelle ore.
- Oltre a questa esperienza e dopo aver lavorato in tante scuole hai saputo o visto altre esperienze simili a questa?
- No, mai quella è stata la prima volta nell'anno 2019 – 2020 nelle altre scuole e tutt'oggi in quella dove lavoro io, io non lavoro più in una scuola Montessori, da un paio di anni sono a Foligno e l'ora di alternativa viene gestita che i bambini che non devono fare le ore di religione vengono presi e vengono prelevati e vengono portati in un'altra stanza e vengono affrontate delle tematiche legate all'ambiente fanno un percorso proprio alternativo.
- Sono in tanti i bambini nella tua scuola che non fanno religione?
- non sono pochi
- E tuo figlio fa religione?
- Allora mio figlio fa religione da sempre sì, anche se lui ha manifestato qualche volta di non volerla più fare perché non non è interessato all'argomento perché diciamo che ha manifestato una non credenza.
- E tu però questa cosa non l'hai assecondata
- Io non l'ho assecondata perché tutta la sua classe, nel contesto classe dove è inserito lui tutta la classe fa religione, io non voglio che venga mandato fuori dalla classe, lui ha frequentato la seconda a Marsala e in quel contesto soltanto un bambino aveva chiesto di non avvalersi della religione cattolica ma il bambino restava comunque in classe.
- Per scelta della famiglia o per scelta della scuola?
- La scuola ha chiesto alla famiglia di far rimanere lo stesso il bambino in classe
- E i genitori hanno accettato?
- Sì e cosa dovevano fare? Invece a Foligno i bambini che non si avvalgono delle ore di IRC sono di più ad esempio nella scuola Montessori sono tanti i bambini stranieri erano davvero tanti parliamo di quasi la metà per classe.

- Hai mai pensato di ascoltare la richiesta, la voglia di tuo figlio e dire: “adesso gli faccio fare alternativa”?
- No, e il motivo non riguarda il percorso religioso o chissà quale discorso filosofico o spirituale, il motivo è pratico in tutte le scuole dove io ho lavorato e dove sono stata, si propongono un programma di alternativa alla religione cattolica ma non è sicuramente un programma accurato e coinvolgente per i bambini oltre al programma c'è anche il problema della precarietà dell'insegnante di alternativa perché non esiste e non può esistere un insegnante fisso, di ruolo sulla materia alternativa questo problema e questo programma che appunto sicuramente non è neanche un programma reso interessante perché è a discrezione dell'insegnante è approvato poi solo dal collegio docenti ma solo formalmente, diciamo che manca la sostanza la parte tangibile della materia.
- Secondo te Andrea quando sarà grande vorrà fare religione?
- No, mio figlio ha fatto la comunione solo perché a farla erano tutti quanti ma ha detto esplicitamente che non vorrà fare la cresima.
- Grazie per il tempo che mi hai dedicato
- Figurati.

Intervista n. 6 Ilaria F.

- Iniziamo con la prima domanda: attualmente ti senti di appartenere ad una specifica religione?
- No
- E in passato?
- In passato sì, io credevo ma non frequentavo la chiesa, ho ricevuto fin da piccola i sacramenti e se capitava l'occasione di andare in chiesa andavo volentieri poi all'incirca da un anno e mezzo non ho più nemmeno creduto. Io ho un'apertura massima verso tutte le religioni.
- Hai sempre fatto religione a scuola?
- Sì, ma non alle superiori, o meglio non nel triennio
- Quindi quando hai avuto modo di scegliere tu hai deciso di non frequentare più?
- Sì ma solo per uscire prima non per motivi di contenuto
- Secondo te potrebbe essere utile uno spazio per il confronto religioso all'interno della scuola?
- Sì, perché no
- I tuoi figli fanno religione a scuola?
- Sì, ma probabilmente non continueranno a farlo, perché loro anche se non si sono mai espressi sul voler o il non voler fare l'ora di religione si sono espressi rispetto al credere, perché ne abbiamo parlato e ci siamo confrontati, devo ancora informarmi cosa fare per non fare più religione a scuola e non so cosa faranno, dovrebbe esserci un'assistente in quell'ora ma non so altro.
- Nella classe dei tuoi figli ci sono bambini stranieri che si che hanno scelto di fare alternativa?
- No, ma ci sono stati due bambini che da quest'anno non fanno più religione ma nemmeno alternativa, vanno via prima.
- Cosa vorresti che venisse fatto a scuola in sostituzione di quelle ore?
- Secondo me può essere emm cioè uscendo proprio dal dall'ambito banale lezione di civilizzazione e educazione civica all'inserimento nella società e rimane emm io non sono contro l'ora di religione in assoluto se l'ora di religione fosse ad esempio una conoscenza di percorsi storici di come sono nati si sono sviluppate le religioni tutte le religioni che impregnano tantissime

culture un modo per conoscere la storia mi piacerebbe quindi fare storia delle religioni, secondo me a fare tanto è l'insegnate di religione, mi piacerebbe che i programmi non consistessero nel fare la soap-opera di Gesù ma mi piacerebbero che facessero storia delle religioni solo a quel punto diventerebbe cultura ed è universale come cultura cioè come messaggio come importanza e se no per forza se no non ci sono altri cioè se il programma è quello, la soap opera di Gesù, e non ci sono persone diciamo neutrali devo sottoporre per forza mio figlio una conoscenza approfondita di qualcosa una cosa specifica e non dietro non c'è un'alfabetizzazione religiosa fondamentalmente, anche perché insegnanti e testi vengono scelti dalla curia e la curia non è lo Stato, cioè sono proprio canali paralleli e quindi anche in termini di credibilità e di risorse proprio statali è una profonda incoerenza con quello che di fatto dovrebbe essere lo stato, quello che manca secondo me è una conoscenza dell'altro. Una conoscenza legata non solo all'ambito religioso ma anche alla differenziazione di genere o anche, lavorando nell'ambito sanitario, la conoscenza della disabilità. Disabilità non solo fisica, ma soprattutto mentale, psicologica. Il non dare gli strumenti per la conoscenza dell'altro, e anzi durante l'ora di religione dove la base, il fondamento dovrebbe essere proprio la pace nel mondo (fa le virgolette con le mani) e la tolleranza e invece non c'è una conoscenza dell'altro anzi c'è un allontanamento dell'altro, lo trovo contro produttivo.

- Grazie per avermi dedicato del tempo
- È stato un piacere

Intervista n. 7 Desdemona

- Ciao, possiamo iniziare?
- Ok, sono pronta (ride un po' nervosa)
- Inizio con il chiederti se al momento senti di appartenere ad una specifica religione
- No, (decisa ed è andato via anche il sorriso)
- Non lo sei mai stata?
- No, anche se ho fatto tutto il classico percorso cristiano, ma solo perché obbligatoria dai miei genitori, che poi nemmeno obbligata, voglio dire non è che mi picchiassero o altro, sapevamo tutti che andava fatto! E oltretutto da piccola mi piaceva anche, stare in chiesa mi dava una sensazione di pace e di serenità, forse per il silenzio della chiesa vuota per le luci soffuse o per le candele, (sorridente) vai a capire. Mi piaceva anche il catechismo, prendevo anche dei bei voti. Ma dopo la prima comunione loro, intendo i miei genitori non hanno più chiesto che continuassi, nemmeno per la cresima, quella l'ho fatta io alle superiori, mi vergogno un po' nel dire il perché di questa mia decisione (ride).
- Non devi sentirti obbligata a dirmi cose di cui non hai voglia
- No ma in realtà non è così scandalosa, diciamo che c'è di peggio, ho scelto di fare la cresima, sai con quei corsi che durano qualche mese perché vengono fatti prevalentemente per i futuri sposi, sono corsi che durano poco e ci sono solo adulti, detto così potrebbe anche sembrare una cosa vietata ai minori (ride tanto) non so nemmeno se li facciano ancora, una volta venivano fatti perché senza la cresima appunto non potevi sposarti e allora questi corsi servivano per rimediare e venivano fatti la sera. Io avevo scelto di frequentare sia per avere la scusa del corso per uscire con gli amici sia per fare una festa alla fine e guadagnarci qualcosa. In effetti ho fatto una festa con tutte le mie amiche en come madrina ho scelto la mia migliore amica che

ancora oggi a distanza di fammi pensare (pensa e conta a voce bassa) 25 anni, cazzo sono già passati 25 anni (ride) lei mi chiama ancora "Figlioccia".oltretutto questo attestato, questa cresima ha fatto sì che io potessi fare delle cose, intanto quella di sposarmi in chiesa, parlo del mio matrimonio, che è durato pochi mesi, ma quando le mie amiche mi hanno chiesto di fare da madrina per loro o per i loro figli la chiesa (fa il gesto delle virgolette con le dita) no ha voluto. Io infatti ho avuto successivamente da un altro uomo dal mio attuale marito i miei 2 figli e questo ha fatto sì che non fossi più ben accetta per svolgere e coprire alcuni ruoli come appunto la. Madrina

- In quanto divorziata?
- No, in realtà non perché divorziata ma perché successivamente mi sono messa con un altro uomo, almeno questa è la spiegazione che mi è stata data.
- Tu hai sempre frequentato le ore di religione a scuola?
- Sì
- E purtroppo anche i miei figli ma è l'ultimo anno, per fortuna anche se la scuola non l'ha presa benissimo (ride) dall'anno prossimo non faranno religione.
- In che senso la scuola non l'ha presa benissimo?
- La dirigente ha convocato alcune mamme perché non riusciva a capire il perché avessimo tolto i nostri figli. Abbiamo spiegato che non si trattava di maltrattamenti ma i nostri figli non si trovavano bene né con quell'insegnamento né con l'insegnante e quindi nella classe di mio figlio quest'anno ci siamo resi conto, parlando con altri genitori, che avevamo "costretto" i nostri figli a far fare religione dalla materna senza che né noi e né loro lo volessimo. Ma costretti dalle circostanze, ci siamo sentiti un po' obbligati a seguire la massa per non fargli fare qualcosa di diverso
- Deduco dalle tue parole che siate stati più genitori a prendere questa decisione
- Sì, questa maestra non si è mostrata proprio una bella persona, aggiungi che non siamo credenti, aggiungi che a questi bambini non piace fare il catechismo figuriamoci farlo anche a scuola e aggiungi soprattutto che a lasciare la classe non sarà uno massimo 2 ma metà classe.
- Quindi sei a conoscenza della materia alternativa?
- Sì anche se diciamo ecco (ride) non ne ho mai sentito parlare benissimo, quando mi è stato detto dalla scuola che i bambini non avvalenti sarebbero stati portati fuori dalla classe e portati in un altro luogo, non specificando dove, ho avuto la sensazione che la scuola e quindi lo stato li stesse trattando come qualcosa in più, qualcosa che non sa o non vuole gestire, come se si volesse accentuare una sensazione di solitudine e di invisibilità o meglio vengono resi invisibili perché ad insegnare loro ci sarà una figura inesistente e quindi invisibile come classe di concorso e andranno in un non luogo. A conferma del fatto che in quel momento non hanno un'identità. Trovo tutto ciò inquietante se penso che stiamo parlando di bambini dentro un'istituzione pubblica, ma se non mostriamo mai emm diciamo quello che vorremmo veramente nessuno ci vedrà mai. Forse un giorno se i numeri dovessero aumentare non non ci troveremo più convocati nell'ufficio della dirigente di un ufficio dello stato a dare spiegazioni sul perché nel 2023 non si voglia più far fare religione ai propri figli.
- Mi sembra di capire quindi che alla base della tua scelta ci fosse anche una paura legata all'eventuale discriminazione che avrebbe potuto subire tuo figlio o mi sbaglio?

- Assolutamente, non volevo che mio figlio andasse in giro per i corridoi della scuola come un fantasma va in giro per i corridoi di un castello.
- E secondo te uno spazio legato al confronto interreligioso, all'interno della scuola, potrebbe essere utile?
- Quello sì, assolutamente, per conoscersi meglio e non avere paura dell'altro, il non aver paura di quel fantasma che vaga per i corridoi.
- Grazie mille
- Grazie a te, adesso posso dire tirandomela che sono stata impegnata in una intervista (ride).

Intervista n.8 Enza

- Iniziamo con la prima domanda, senti di appartenere ad una specifica religione?
- Sì, non sono atea
- A quale religione senti di appartenere?
- Mi sento cattolica,
- Sei praticante?
- Sì tranne in estate (ride) fa troppo caldo
- Hai sempre fatto religione a scuola?
- Sì
- Ritieni uno spazio per un confronto religioso possa servire all'interno della scuola?
- Sì, ma la vedo una cosa veramente difficile solo un anno in una scuola, abbiamo dovuto fare di necessità virtù (ride) nel senso che la dirigente di quella scuola dove lavoravo si è ritrovata ad avere più bambini rispetto agli altri anni che avevano chiesto di non fare religione, e quindi è nato il problema di trovare sia dove metterli ma anche il solito problema di trovare l'insegnante. Il problema è che nessuno accettava perché allora non dava nemmeno punteggio e nessuno accettava l'incarico, però da qualche parte dovevano essere messi questi bambini, la dirigente allora ha convocato i genitori proponendo loro di far rimanere i bambini in classe con la promessa che non avrebbero fatto religione ma storia delle religioni, i genitori hanno accettato e alla fine dell'anno non ci sono state lamenti. (ride) perché le lamentele dei genitori sono una gran bella seccatura.
- Dove insegnavi?
- Vicino Conegliano veneto
- Ricordi altri progetti simili?
- No
- Ti è mai capitato che i tuoi alunni ti chiedessero delucidazioni sul perché ad esempio in mensa alcuni bambini avessero il pasto diverso?
- Sì tantissime volte e spiegavo loro che quei bambini appartenendo ad una religione e la loro religione gli impone un'alimentazione diversa.
- Hai mai insegnato alternativa?
- Sì, facevo potenziamento delle materie principali
- Tu adesso ti sei trasferita in Sicilia, tua figlia frequenta le ore di IRC?
- Sì
- E le piace?
- Più o meno, la maestra è spesso in mutua e quando c'è fa canzoncine sull'amicizia o sul natale o comunque sulla festa di riferimento. Lei non me ne parla mai quindi significa che non ha lasciato un segno particolare.
- Pensi che le farai continuare a fare religione per tutti i cicli?
- Sì, sperando che la maestra si faccia vedere più spesso.

- Grazie
- Figurati

Intervista n.9 Elisa (IRC)

- Inizio da una domanda che potrebbe sembrarti banale, vorrei chiederti, non se sei credente ,ma se lo sei sempre stata?
- Sì
- lo sei sempre stata?
- Sì i miei genitori mi hanno trasmesso questi valori,
- ok e hai sempre frequentato fin da bambina le ore di religione a scuola?
- sì, sempre
- ok cosa ti ha spinto però a diventare un insegnante di religione?
- allora quando frequentavo la scuola frequentato un istituto praticamente privato la “Purificazione” lì ho avuto un insegnante Don Fasoglio che per me è stata una figura molto importante e di ispirazione e poi io ho uno zio sacerdote che mi aveva parlato e proposto per un futuro di intraprendere questo percorso, e dopo i cinque anni di scuola superiore ho scelto e intrapreso scienze religiose a Torino. Quindi è sempre stato voluto.
- Tu hai dei figli?
- sì due figli due figlie e anche loro hanno sempre frequentato religione, adesso sono grandi
- pensi che ho uno spazio all’interno della scuola dedicato al confronto interreligioso possa essere utile?
- (ha l’aria pensierosa e annuisce con la testa)
- ti è mai capitato di avere qualche esperienza simile?
- Nel programma ci sono, nel programma di quinta le varie religioni e quindi affrontiamo l’argomento, infatti quando appunto ci sono bambini musulmani o di altre religioni ma soprattutto musulmani rimangono in classe per parlarne per un confronto.
- Tu insegni da diversi anni?
- (ride e annuisce con la testa) non li conto mai perché poi mi spavento
- In questi anni hai visto dei cambiamenti all’interno delle classi sia come numero di bambini frequentanti ma anche come motivazione nella non adesione?
- negli anni sono aumentati sicuramente i primi anni non c’erano e adesso sono tanti soprattutto sono tanti bambini musulmani, ci sono anche gli ortodossi ma loro spesso frequentano ogni volta valutano cosa fare.
- hai un ricordo legato a qualche esperienza particolare che ti è successa negli anni legata sempre magari ad un momento di confronto anche con famiglie o solo con i bambini di altre religioni, o anche un’attività
- mi ricordo di un giorno di un anno praticamente come festa finale sì praticamente in quinta abbiamo fatto una cena multi-religiosa con pietanze tipiche arabe come il cous cous e con con preghiere multi religiose, abbiamo fatto questa cena nel salone Gai. È stato bello con tutte le famiglie ma non è stata più fatta una cosa simile c’erano le condizioni per farlo.
- A proposito di condizioni, c’è qualcosa che cambieresti per migliorare la tua ora?
- (pensa in silenzio)
- Anche il fatto di dipendere un po’ dalla nomina di un insegnante di alternativa...

- Sì (ride) quello fa tanto, perché non posso fare la mia materia, non posso fare religione se ci sono bambini di altre religioni o comunque che hanno scelto di fare alternativa magari perché nella scuola come ad esempio a Monatafia non potevo mandare i bambini nell'altra classe ho fatto educazione civica ma vorrei essere io a deciderlo io a decidere cosa fare ma ho fatto educazione civica mi piacerebbe che fossi io a sceglierlo non che mi venisse imposto perché non posso mandare fuori i bambini.
- Ti trovi bene con i libri adottati?
- Sì, anche se essendo libri che valgono per il triennio ogni tanto capita che i bambini ne perdano qualche pezzo nel corso degli anni.
- Tu hai adottato il testo "In volo come le farfalle"?
- Sì
- E ti trovi bene anche come contenuti?
- Io uso il libro come base però dipende ci sono magari argomenti che non vengono trattati ma li voglio trattare ad esempio in classe seconda io inizio sempre con san Francesco ma il libro non ne parla, quindi integro io le parti di cui vorrei parlare e non sono presenti, comunque sì mi trovo bene.
- Sei a conoscenza dell'esistenza del libro di Alternativa?
- No
- Si chiama "Alternativamente".
- (chiede alla collega di alternativa, che era entrata da poco in aula professori se lei fosse a conoscenza del libro, ma la supplente risponde di non conoscerlo e che lei attinge da libri di educazione civica per preparare le sue lezioni).
- Grazie mille
- Figurati.

Bibliografia

1. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
2. Dewey, J. (2021). *Scuola e Società*. IV ristampa. Edizioni Conoscenza.
3. Cardano, M. (2020). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
4. Ragin, C. C. (2014). *Qualitative comparative analysis using fuzzy sets (fsQCA)*. University of Arizona, Tucson, AZ.
5. Barbour, R. (2007). *Introducing Qualitative Research: A Student's Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. Sage.
6. Boudon, R. (1985). *Il posto del disordine: Critica delle teorie del mutamento sociale*. Il Mulino.
7. Boudon, R., & Bourricaud, F. (1991). *Dizionario critico di sociologia*. Armando.
8. Bruschi, A. (1999). *Metodologia delle scienze sociali*. Bruno Mondadori.
9. Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Il Mulino.
10. Aldridge, A. (2005). *La religione nel mondo contemporaneo*. Il Mulino.

11. Melloni, A. (2021). Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia. Il Mulino.
12. Filoramo, G., Giorda, M. C., & Spineto, N. (2019). Manuale di Scienze della religione. Morcelliana.
13. Hammersley, M. (2008). Questioning Qualitative Inquiry: Critical Essays. Sage.
14. Hughes, E. C. (2010). Lo sguardo sociologico. Il Mulino.
15. Javeau, C. (1987). "Analisi del singolare e sociologia." In R. Cipriani (a cura di), La metodologia delle storie di vita. Europa.
16. Kaufmann, J-C. (2009). L'intervista. Il Mulino.
17. La Mendola, S. (2009). Centrato e aperto: Dare vita a interviste dialogiche. Utes.
18. Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). Designing Qualitative Research (Sixth Edition). Sage.
19. Mason, J. (2002). Qualitative Researching (2nd Edition). Sage.
20. Mills, C. W. (1995). L'immaginazione sociologica. Il Saggiatore.
21. Montesrelli, P. (1998). L'intervista ermeneutica. Angeli.
22. Rapley, T. (2004). "Interview." In C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.).
23. Saggiaro, A., & Giorda, M.C. (2011). La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta, EMI.

24. Marzi, L. (2022). *La materia alternativa*. Mondadori.
25. De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale*.
26. Salvarani, B. (2006). *Educare al pluralismo religioso*. In
Syllabus di Bradford. Emi, Bologna.
27. Alberts, W. (Anno non specificato). *Integrative Religious
Education in Europe: A Study-of-Religions Approach (Religion
and Reason Book 47)*.
28. Filoramo, G., Giorda, M.C., & Spineto, N. (Eds.). (Anno non
specificato). *Antropologia delle religioni*. In *Manuale di
scienze della religione*. Morcelliana.
29. Ciociola, C. (Anno non specificato). *L'inclusione scolastica,
chiave del successo formativo per tutti*. Articolo tratto da
Comete Research.
30. Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Orizzonte inclusione*. Trento,
Erickson.
31. Gardou, C. (2007). *Nessuna vita è minuscola. Per una società
inclusiva*.
32. Gary, R. (sotto lo pseudonimo di Émile Aja) (1975). *La vita
davanti a sé*. Neri Pozza Editore.
33. Gentile, G. (1957). *Discorsi di religione (1920)*. Sansoni, Firenze.

34. Franzinelli, M. (Anno non specificato). Le radici dei Patti lateranensi. Intervista pubblicata da Nessun Dogma.
35. Enchiridion della Conferenza episcopale italiana (1985).
Decreti, Dichiarazioni, Documenti pastorali per la Chiesa Italiana.
36. Saggiaro, A. (Anno non specificato). Educazione e religione.
37. Naso, P. (2021). I costi sociali dell'analfabetismo religioso. In Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia, curato da A. Melloni. Il Mulino.
38. Pace, E. (Ed.). (2013). Le religioni nell'Italia che cambia. Mappe e bussole. Roma.
39. Delors, J. (1996). Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the XXI Century. Unesco. (Ed. it. Nell'educazione un tesoro. Armando, Roma 1997).
40. West, C. (1959). The Meaning of Secular. Bossey, Report on the Consultation of University Teachers, The Ecumenical Institute.
41. West, C. (1971). The Power to be Human: Toward a Secular Theology. London: Macmillan.

42. West, C. (1999). *Power, Truth, and Culture in Modern Community*. Harrisburg: Trinity Press International.
43. Cipriani, R. (2016). "Religione e secolarizzazione." *Religioni e Società*, XXXII(85).
44. Beckford (2003). Citato in "La sociologia e la 'religione presa sul serio'" di V. Fabretti, in *Manuale di scienze della religione*, a cura di G. Filoramo, M.C. Giorda e N. Spineto, Morcelliana, 2019.
45. Hervieu-Lèger (2000). Citato in "La sociologia e la 'religione presa sul serio'" di V. Fabretti, in *Manuale di scienze della religione*, a cura di G. Filoramo, M.C. Giorda e N. Spineto, Morcelliana, 2019.
46. Tschannen (2000). Citato in "La sociologia e la 'religione presa sul serio'" di V. Fabretti, in *Manuale di scienze della religione*, a cura di G. Filoramo, M.C. Giorda e N. Spineto, Morcelliana, 2019.
47. Weber (2003). *Economia e società. Gli economisti*. Einaudi.
Citato in "L'inclusione sociale come visione etica" di V. Fabretti, in *Centrato e aperto: Dare vita a interviste dialogiche*, a cura di S. La Mendola, Utes, 2009.

48. Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Sage.
49. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage.
50. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing.
51. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (. 3rd ed.). Sage.
52. Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage.
53. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage.
54. Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.
55. Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). *Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public*. Educational Researcher.

56. Ivankova, N. V., & Kawamura, Y. (2010). Emerging Leadership in Cross-Cultural Qualitative Research Teams. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(3), 272-294.
57. Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Sage.
58. Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed.). Sage.
59. Gubrium, J. F., Holstein, J. A., & Marvasti, A. B. (Eds.). (2012). *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2nded.). Sage.
60. Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
61. Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). Sage.
62. Rubin, H. J., Rubin, I. S., & Babbie, E. R. (2017). *Empowerment Series: Research Methods for Social Work*. Cengage Learning.
63. Morse, J. M. (2015). *Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry*. *Qualitative Health Research*.

64. Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.
65. Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology (2nded.)*. Open University Press. J. Mason, *Qualitative Researching. 2nd Edition*, London Sage (2002);
66. Sandelowski, M. (2010). What's in a Name? Qualitative Description Revisited. *Research in Nursing & Health*.
67. Malterud, K. (2001). Qualitative Research: Standards, Challenges, and Guidelines. *The Lancet*, 358(9280).
68. Leitch, S., & Day, A. (2015). A Review of the Current Literature Regarding Emotional Intelligence Competencies for Effective Leadership: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*.
69. Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the Meaning of Work: A Theoretical Integration and Review. *Research in Organizational Behavior*.
70. Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006). *On Justification: Economies of Worth*. Princeton University Press.
71. Bortolussi, G. (2018). Dove va la pedagogia della religione? Tra storie personali e politiche. *Vita e Pensiero*.

72. Gios, P. (2017). La pedagogia speciale: teoria e prassi.

FrancoAngeli.

73. Marshall, C., e Rossman, G.B. (1999) Designing Qualitative Research. 3rd Edition, London, Sage.

74. Bernardo, A., & Saggiaro, A. (a cura di). (2015). I Principi di Toledo e le religioni a scuola. Roma.

75. Salvarani, B. (2006). Educare al Pluralismo Religioso. EMI - Interculturarsi 4.

Sitografia:

1. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Sito Ufficiale. URL: mir.gov.it (Ultimo Accesso: 9 agosto 2023).
2. "Educazione interculturale ed educazione alla diversità: insegnare il relativismo culturale in classe." URL: <https://www.orizzontescuola.it/educazione-interculturale-ed-educazione-alla-diversita-insegnare-il-relativismo-culturale-in-classe> (Ultimo Accesso: 15 giugno 2023)
3. Prove Nazionali INVALSI. URL: <http://www.invalsi.it/prove-nazionali> (Ultimo Accesso: 05 maggio 2023)
4. "Was heißt Illettrismus?". URL: https://web.archive.org/web/20190203144313/https://www.lesenlireleggere.ch/it/was_heisst_illettrismus.cfm (Ultimo Accesso: 17 marzo 2023)
5. Bradford Agreed Syllabus. URL: [https://bso.bradford.gov.uk/userfiles/file/Bradford%20Agreed%20Syllabus%20FINAL%202022%207%202016\(1\).pdf](https://bso.bradford.gov.uk/userfiles/file/Bradford%20Agreed%20Syllabus%20FINAL%202022%207%202016(1).pdf) (Ultimo Accesso: 29 aprile 2023).

6. "Frequently Asked Questions - Progetto Ora Alternativa." Unione degli Atei e degli Agnostici Razionalisti (UAAR). URL: <https://www.uaar.it/uaar/campagne/progetto-ora-alternativa/faq/> (Ultimo Accesso: 03 febbraio 2023).