

SUPSI

# Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica

Valutazione della sperimentazione dell' insegnamento  
di Storia delle religioni nel secondo biennio della Scuola media ticinese

## Rapporto finale

Marcello Ostinelli  
Francesco Galetta

**Redazione**

Marcello Ostinelli  
marcello.ostinelli@supsi.ch

Francesco Galetta  
francesco.galetta@supsi.ch

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana  
Dipartimento formazione e apprendimento  
Centro di competenza Scuola e società (CSS)  
Piazza San Francesco 19  
CH-6600 Locarno

dfa.css@supsi.ch  
<http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/centri-competenza/scuola-societa.html>

**Con la collaborazione di**

Sandra Zampieri  
sandra.zampieri@supsi.ch

Mario Donati  
mario.donati@supsi.ch

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana  
Dipartimento formazione e apprendimento  
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)  
Piazza San Francesco 19  
CH-6600 Locarno

**Progetto grafico**

Laboratorio cultura visiva

**Stampa**

Fontana print SA  
CH-6963 Pregassona

**Tiratura**

500 copie

**ISBN**

978-88-905450-1-6

© Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana

Locarno, marzo 2014

# Ringraziamenti

---

Questa ricerca non sarebbe stata possibile senza la generosa partecipazione di tutti gli attori coinvolti nella sperimentazione. Le loro testimonianze sono state preziose. Ci siamo impegnati a registrarle con cura e ci auguriamo di averne colto correttamente il senso ogni volta che le abbiamo riportate nelle pagine di questo rapporto. Esprimiamo il nostro ringraziamento:

- agli allievi delle sedi sperimentali per la disponibilità che hanno dimostrato a più riprese durante il triennio della sperimentazione e agli allievi di IV media delle altre sedi che hanno accettato di buon grado di svolgere le prove di valutazione alla fine dell'anno scolastico 2011/12 e nel corso dell'anno scolastico 2012/13;
- ai cinque docenti incaricati dell'insegnamento di Storia delle religioni che con encomiabile pazienza ci hanno accolto nelle loro classi e generosamente hanno speso parte del loro tempo per riflettere sull'esperienza di insegnanti di Storia delle religioni, mettendoci a disposizione pure i materiali didattici delle loro lezioni;
- ai direttori delle scuole medie di Bellinzona 2, Biasca, Lugano Besso, Minusio, Riva S. Vitale e Tesserete che ci hanno accolto nelle sedi, accettando la nostra presenza e facilitando la raccolta di informazioni, le attività di osservazione delle lezioni e la somministrazione delle prove di valutazione;
- alle direzioni delle altre sedi coinvolte per il supporto organizzativo prestato per la somministrazione delle prove di verifica e del questionario;
- ai genitori degli allievi dei corsi di Storia delle religioni che tanto nell'anno scolastico 2011/12 che nel 2012/13 ci hanno dedicato una serata per esporre il loro punto di vista sulla sperimentazione in corso. Da quegli incontri, dai vivaci scambi di punti di vista che abbiamo registrato, abbiamo tratto numerose informazioni sul significato che i genitori assegnano a Storia delle religioni e agli insegnamenti confessionali e più in generale sui diversi compiti educativi della famiglia e della scuola pubblica;
- agli esperti di scuola media (di Storia delle religioni, di Insegnamento religioso cattolico, di Insegnamento religioso evangelico, di Storia e di Geografia) con i quali abbiamo potuto discutere alcuni aspetti dell'insegnamento sperimentale; in particolare agli esperti di Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico che hanno dato il loro assenso alla somministrazione delle prove di verifica e del questionario nelle classi degli insegnamenti confessionali e che, con l'esperto di Storia delle religioni, hanno contribuito con le loro conoscenze nella materia, la loro competenza didattica e la loro sensibilità umana all'allestimento delle due prove di verifica;
- a Francesco Vanetta, Direttore dell'Ufficio dell'insegnamen-

to medio e al suo collaboratore Luca Pedrini, che hanno agevolato il nostro compito nelle diverse fasi della valutazione e che hanno autorizzato la somministrazione delle prove di verifica e del questionario, in particolare in quelle sedi di scuola media che non partecipavano alla sperimentazione;

- ai collaboratori del Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana che ci hanno coadiuvato nella somministrazione delle prove di verifica e del questionario; in particolare a Mario Donati per la consulenza metodologica e a Sandra Zampieri che ha assicurato l'elaborazione statistica dei dati delle prove di valutazione e del questionario; agli studenti del Dipartimento formazione e apprendimento che ci hanno aiutato nella trascrizione di alcune interviste;
- ad Alberto Bondolfi, direttore del Centro per le scienze religiose della Fondazione Bruno Kessler di Trento e a Mariano Delgado, direttore dell'Istituto per lo studio delle religioni e il dialogo interreligioso della Facoltà di teologia dell'Università di Friburgo, che hanno seguito il nostro compito di valutazione nel ruolo di esperti accademici. Le considerazioni di cui sono stati prodighi negli incontri che abbiamo avuto con loro e i commenti che ci hanno inviato sulle bozze dei rapporti intermedi e di quello finale sono stati molto utili per affinare la nostra analisi e per comprendere alcuni aspetti particolarmente complessi dei compiti degli insegnamenti di contenuto religioso nella scuola pubblica;
- alla Divisione della Scuola del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del Cantone Ticino per il sostegno finanziario e la fiducia che ci ha accordato; in particolare a coloro che in questi anni si sono succeduti nella direzione rispettivamente del Dipartimento e della Divisione: Gabriele Gendotti, Manuele Bertoli, Diego Erba, Emanuele Berger, che cammin facendo non hanno mancato di prestare l'attenzione dovuta al nostro lavoro di indagine; ai membri della Commissione cantonale Storia delle religioni, in particolare al suo presidente Diego Erba e alla sua segretaria Lara Sosio, che hanno discusso con spirito critico la progettazione delle varie fasi della valutazione della sperimentazione e le interpretazioni dei risultati che man mano abbiamo acquisito. Le loro osservazioni ci sono state utili per migliorare la qualità dei risultati ottenuti.
- Esprimiamo infine l'auspicio che questo rapporto possa essere adeguatamente conosciuto, discusso e considerato da tutti coloro che nella scuola, nella società civile, all'interno delle comunità religiose e nelle associazioni culturali, nei partiti e nelle istituzioni statali, in Parlamento come in Governo, hanno a cuore la formazione intellettuale e civile delle nuove generazioni.

# Indice

<b>Introduzione</b>	8
Il mandato di ricerca	9
I dati raccolti	10
Questioni metodologiche	15
Il contenuto del rapporto	17

## Parte I

### Capitolo I

<b>Il contesto sociale e culturale di una sperimentazione</b>	19
---	----

---

1. Il calo delle iscrizioni ai corsi di insegnamento religioso confessionale	19
2. Il nuovo "paesaggio religioso" svizzero	20
3. La secolarizzazione del mondo moderno	21
4. Le religioni e il compito educativo della scuola pubblica	22
5. La sperimentazione nel suo contesto	23

### Capitolo II

<b>Una mappa concettuale dell'insegnamento di contenuto religioso</b>	25
---	----

---

1. Perché una mappa concettuale?	25
2. La distinzione tra insegnamento confessionale e insegnamento non-confessionale	25
3. La distinzione tra religiöser Unterricht e religionskundlicher Unterricht	26
4. <i>Learning into religion; learning from religion; learning about religion</i>	27
5. Modello separativo versus modello integrativo	28
6. Il posto di Storia delle religioni nella mappa concettuale	29

### Capitolo III

<b>L'identità della materia</b>	31
---------------------------------	----

---

1. La scelta della denominazione della materia	31
2. Storia delle religioni	31
3. Etica	33
4. Educazione alla convivenza civile	34
5. Conclusione	35

### Capitolo IV

<b>La questione della legittimità dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica</b>	36
--	----

---

1. La dottrina giuridica in materia d'insegnamento religioso	36
2. La neutralità della scuola pubblica	37
3. L'epistemologia morale del principio di neutralità	38

4. Un'interpretazione plausibile della neutralità della scuola pubblica	39
5. Il corso di Storia delle religioni come insegnamento neutrale	40

#### Capitolo V

<b>L'insegnamento religioso nella storia della scuola pubblica ticinese</b>	<b>42</b>
---	-----------

---

1. Una materia sensibile	42
2. L'insegnamento religioso nella prima metà dell'Ottocento	42
3. Le conseguenze in Ticino delle rivoluzioni liberali del 1848	43
4. L'insegnamento religioso durante il governo del Nuovo Indirizzo	44
5. Dopo la rivoluzione del 1890	45
6. La legge della scuola del 1990	46
7. Considerazioni conclusive	46

#### Capitolo VI

<b>Tendenze attuali dell'insegnamento di contenuto religioso</b>	<b>48</b>
--	-----------

---

1. Due esempi a confronto: Francia e Germania	48
2. La laïcité e l'insegnamento di contenuto religioso	48
3. Un nuovo insegnamento, ma non una nuova materia	50
4. L'insegnamento religioso in Germania prima e dopo la riunificazione	51
5. Le riforme dell'insegnamento religioso in Svizzera: una sorprendente convergenza	52
6. Una convergenza in atto: il concordato scolastico Harnos	54
7. Religion und Kultur a Zurigo: un progetto innovativo di insegnamento obbligatorio sulle religioni	56
8. Il modello grigionese: 1 + 1	58
9. L'integrazione dello studio del fatto religioso nel programma di storia	59
10. La convergenza in Svizzera: oltre la sorpresa	61

#### Capitolo VII

<b>La scelta tra il modello unico e il modello misto</b>	<b>63</b>
--	-----------

---

1. La metafora del doppio binario nel dibattito sull'insegnamento religioso	63
2. Il doppio binario nel dibattito pubblico in Ticino	63
3. Il doppio binario dell'insegnamento religioso in Italia	64
4. Il doppio binario dell'insegnamento religioso in Svizzera	65
5. Gli effetti del doppio binario	66
6. Il doppio binario in altri cantoni	68
7. Le virtù del doppio binario	68

## Parte II

#### Capitolo VIII

<b>Dal quadro normativo all'analisi dell'attività didattica</b>	<b>71</b>
---	-----------

---

1. La neutralità dell'insegnamento nella pratica didattica	71
2. Qualche esempio tratto dall'osservazione delle lezioni	73
3. Qualche esempio tratto dai materiali didattici usati dai docenti	74

4. La percezione degli allievi della differenza tra l'approccio "we speaker" e l'approccio "they speaker"	75
---	----

#### Capitolo IX

<b>Il punto di vista degli attori della sperimentazione</b>	78
---	----

---

1. Gli insegnanti di Storia delle religioni	78
2. I direttori scolastici	82
3. Gli esperti di materia	83
4. I genitori degli allievi	85
5. I temi che caratterizzano il discorso degli attori sulla sperimentazione	87

#### Capitolo X

<b>Il punto di vista degli allievi</b>	95
--	----

---

1. Il giudizio degli allievi su alcuni aspetti che caratterizzano gli insegnamenti di contenuto religioso	95
2. Storia delle religioni dal punto di vista degli allievi	107

#### Capitolo XI

<b>Gli apprendimenti degli allievi. Alcuni risultati delle prove di valutazione</b>	118
---	-----

---

1. Modalità di allestimento e di somministrazione delle prove	118
2. I contenuti della prova 2013	120
3. Risultati complessivi secondo l'insegnamento seguito e i contenuti della prova	121
4. Risultati complessivi per sede scolastica	124
5. Uno sguardo sugli atteggiamenti: il giudizio sulle religioni nel mondo contemporaneo	125
6. Risultati della prova di valutazione in funzione dell'appartenenza religiosa dei genitori	131
7. Risultati in funzione del rendimento scolastico in Storia e nelle materie umanistiche	130
8. Alcuni risultati della prova scritta 2011/2012	135
9. Conclusioni generali sulle prove di valutazione	140

#### Conclusioni

<b>Il significato di una sperimentazione</b>	143
--	-----

---

1. Finalità, contenuti e denominazione del nuovo insegnamento	143
2. Il contributo del corso di Storia delle religioni alle finalità del piano di formazione della scuola media	144
3. Le ragioni del vincolo della neutralità	144
4. Confronto tra i modelli scelti per la sperimentazione Il futuro di una sperimentazione	145

<b>Bibliografia</b>	148
---------------------	-----

<b>Allegati</b>	155
-----------------	-----







## **Il mandato di ricerca**

### **La sperimentazione di Storia delle religioni nella scuola media ticinese**

Con la risoluzione 2417 del 14 maggio 2010 il Consiglio di Stato del Cantone Ticino autorizzava la sperimentazione del corso di Storia delle religioni<sup>1</sup> nella scuola media ticinese. Iniziata il 1 settembre 2010, essa si è svolta sull'arco di tre anni scolastici (2010/11, 2011/12, 2012/13) nelle classi III e IV di sei sedi di scuola media. In tre sedi (Bellinzona 2, Riva San Vitale e Tesserete) tutti gli allievi frequentavano il corso di Storia delle religioni durante un'ora settimanale (sedi con il cosiddetto "modello unico"). In altre tre sedi (Biasca, Lugano Besso e Minusio) agli allievi era data facoltà di scegliere tra la frequenza del corso di Storia delle religioni, il corso di Insegnamento religioso cattolico e il corso di Insegnamento religioso evangelico (sedi con il cosiddetto "modello misto").

## **Il mandato di valutazione**

Il 20 settembre 2010 la Divisione della scuola (DS) del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS) conferì un mandato di ricerca al Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) avente lo scopo di valutare la sperimentazione in corso. La Direzione del DFA attribuì l'incarico di svolgere la valutazione all'allora neo-costituito Centro di competenza Scuola e società (CSS). Il 21 dicembre 2010 venne consegnata alla DS del DECS la versione definitiva del progetto di ricerca. Il gruppo che ha condotto la valutazione - costituito da Marcello Ostinelli, responsabile del CSS, capo progetto, e da Francesco Galetta, ricercatore - ha potuto avvalersi della consulenza di alcuni ricercatori del Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE), tanto per gli aspetti metodologici della valutazione, quanto per l'analisi dei risultati delle prove di valutazione svolte nel secondo e nel terzo anno della sperimentazione e per l'allestimento di un questionario sul gradimento dell'insegnamento ricevuto, somministrato agli allievi all'inizio del 2013 (Sandra Zampieri). Il mandato di valutazione chiedeva al gruppo di progetto di valutare la conformità dell'insegnamento svolto nelle classi alle finalità, agli obiettivi, alle indicazioni metodologiche e ai contenuti del programma sperimentale di Storia delle religioni; di confrontare i risultati ottenuti dagli allievi nelle prove di valutazione con gli obiettivi fissati dal programma; di registrare il punto di vista degli attori principali della sperimentazione (allievi, docenti, direttori scolastici, esperti di materia, genitori); di valutare il contributo fornito dal corso di Storia delle religioni al piano di formazione della scuola media; di confrontare i due modelli proposti per la sperimentazione ("modello unico" e "modello misto"), tenendo conto della presenza nel piano di formazione della scuola media di insegnamenti religiosi confessionali (Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico); di elaborare un quadro descrittivo complessivo della sperimentazione sulla base dei dati raccolti.

## **I rapporti redatti dal gruppo di progetto**

Il mandato richiedeva al gruppo di progetto di riferire regolarmente sull'andamento della sperimentazione. In ossequio a quanto richiesto dal committente della valutazione sono stati elaborati tre rapporti: il Primo rapporto intermedio, del 12 luglio 2011 (pp. 54), il Secondo rapporto intermedio, del 17 agosto 2012 (pp. 82 + pp. 23 di documenti allegati) e una prima versione del Rapporto finale (pp. 182 + pp. 39 di documenti allegati), inviata al committente il 14 agosto 2013 e dalla quale è stato poi ricavato un executive summary (pp. 13), trasmesso al committente il 27 settembre 2013. La presente è la versione definitiva del Rapporto finale.

---

<sup>1</sup> Usiamo l'iniziale maiuscola esclusivamente quando ci riferiamo alla materia scolastica. In tutti gli altri casi usiamo l'iniziale minuscola.

I rapporti intermedi sono stati illustrati alla Commissione cantonale Storia delle religioni, ma non sono stati pubblicati in quanto costituivano documenti di lavoro del gruppo di progetto. Da ultimo la Commissione ha pure preso atto in data 21 novembre 2013 del contenuto dell'executive summary. Le osservazioni e le puntuali richieste che sono state espresse dalla Commissione cantonale e da suoi singoli membri durante i numerosi incontri che si sono svolti nel triennio della sperimentazione sono state attentamente considerate dal gruppo di progetto. La Commissione, presieduta da Diego Erba, allora direttore della DS del DECS, coadiuvato da Lara Sosio e composta dal direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio, di un rappresentante del Collegio dei direttori di scuola media, di uno del Collegio cantonale degli esperti di scuola media, di membri della Commissione scolastica del Gran Consiglio, di rappresentanti delle comunità religiose del Cantone (cattolica romana, evangelica riformata e musulmana), del Forum di dialogo inter-religioso in Ticino (FODINT) e dell'Associazione svizzera dei liberi pensatori (ASLP-TI), ha costituito per il gruppo di progetto un interlocutore molto importante che fin dai primi mesi della sperimentazione ha saputo fornire interessanti stimoli e opportuni suggerimenti.

Il gruppo di progetto si è pure avvalso della consulenza scientifica di esperti accademici, il prof. dott. Alberto Bondolfi, direttore del Centro per le scienze religiose della Fondazione Bruno Kessler di Trento e il prof. dott. Mariano Delgado, direttore dell'Istituto per lo studio delle religioni e il dialogo interreligioso della Facoltà di teologia dell'Università di Friburgo, con i quali ha discusso in particolare gli aspetti concettuali e normativi della valutazione della sperimentazione e le parti ad essi corrispondenti dei tre rapporti. Le intense giornate di lavoro con i professori Bondolfi e Delgado sono state occasioni importanti di confronto intellettuale che hanno consentito al gruppo di progetto di affinare l'analisi e la comprensione di numerose questioni connesse con la valutazione della sperimentazione, dal giudizio sui differenti approcci all'insegnamento di contenuto religioso<sup>2</sup> a quello sulle numerose riforme dei diversi insegnamenti in corso in Svizzera ed altrove. Ovviamente di quanto esposto nei precedenti rapporti e nel presente Rapporto finale è responsabile il solo gruppo di progetto.

## I dati raccolti

Il mandato di ricerca chiedeva di dar conto del punto di vista dei principali attori della sperimentazione (allievi, docenti, direttori, esperti di materia, genitori<sup>3</sup>) e di valutare gli apprendimenti degli allievi confrontando i risultati ottenuti nelle prove di valutazione con gli obiettivi fissati nel programma sperimentale.

## Gli attori coinvolti

Gli attori coinvolti di cui ci siamo avvalsi per raccogliere i dati riguardanti la sperimentazione sono<sup>4</sup>:

- i docenti incaricati dell'insegnamento di Storia delle religioni durante il triennio della sperimentazione<sup>5</sup>;

2 Con insegnamento di contenuto religioso intendiamo genericamente qualsiasi insegnamento che riguardi una o più religioni. Può essere tanto un insegnamento confessionale quanto un insegnamento non confessionale.

3 Nell'elenco degli attori non compaiono le comunità religiose. Il resoconto del loro punto di vista sulla sperimentazione non faceva parte dei compiti assegnati al gruppo di progetto dal committente della ricerca. Le comunità religiose sono state informate sullo svolgimento della valutazione della sperimentazione durante gli incontri periodici che il gruppo di progetto ha avuto con la Commissione cantonale Storia delle religioni, nella quale erano rappresentate diverse comunità religiose del Ticino.

4 Convenzionalmente si è deciso di indicare al maschile gli attori coinvolti per non facilitare l'identificazione della persona intervistata.

5 Si tratta in totale di cinque persone. All'inizio della sperimentazione furono incaricati

- ♦ i direttori delle sei sedi di Scuola media designate per la messa in atto della sperimentazione<sup>6</sup>; gli allievi che hanno frequentato i corsi di Storia delle religioni nei sei istituti coinvolti;
- ♦ gli allievi che hanno frequentato i corsi di Insegnamento religioso cattolico o Insegnamento religioso evangelico nelle tre sedi dove è stato sperimentato il modello misto;
- ♦ gli allievi di IV media di quattro sedi che durante l'anno scolastico 2011/12 hanno frequentato i corsi di Insegnamento religioso cattolico o Insegnamento religioso evangelico e quelli che in quelle sedi non hanno frequentato alcun tipo di insegnamento religioso;
- ♦ gli allievi di IV media di sette sedi che durante l'anno scolastico 2012/13 hanno frequentato i corsi di Insegnamento religioso cattolico o Insegnamento religioso evangelico e quelli che in quelle sedi non hanno frequentato alcun tipo di insegnamento religioso;
- ♦ alcuni esperti di materia: quello di Storia delle religioni; quelli degli insegnamenti religiosi con professionisti (Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico), nonché alcuni esperti di materie affini (Storia, Geografia);
- ♦ i genitori degli allievi di III e IV media delle sedi designate per la sperimentazione del corso di Storia delle religioni.

## **Gli strumenti utilizzati**

### **Interviste ai docenti**

Sono state svolte tre interviste semi-strutturate per ogni docente (una durante il primo anno della sperimentazione e due nel corso del secondo) e un'intervista collettiva condotta durante il primo anno sperimentale.

Gli obiettivi perseguiti nelle interviste erano: conoscere le concezioni degli insegnanti incaricati rispetto alle finalità della sperimentazione, al programma sperimentale, ai materiali didattici utilizzati, alla posizione della materia Storia delle religioni nel piano di formazione della scuola media; comprendere l'approccio di ogni insegnante al programma sperimentale e ai problemi di trasposizione didattica dei contenuti del corso.

### **Osservazione dell'insegnamento, colloqui con i docenti e raccolta dei materiali didattici**

Le informazioni sono state raccolte durante l'osservazione strutturata di lezioni compiute in periodi diversi dell'anno scolastico. Ogni anno sono state osservate due lezioni di ogni docente incaricato. Ogni osservazione era preceduta dalla lettura dei materiali didattici utilizzati in classe e seguita da un colloquio di analisi e di esplicitazione dell'attività osservata.

Scopo dell'osservazione era verificare obiettivi, metodo e contenuti della pratica didattica, la loro congruenza con le indicazioni del programma sperimentale e con i presupposti teorici degli insegnamenti di contenuto religioso nella scuola pubblica.

---

quattro insegnanti. Uno di loro lasciò l'incarico al termine del primo anno e venne sostituito da altro insegnante.

6 Si tratta in totale di sette persone. Uno dei direttori fu sostituito al termine del primo anno della sperimentazione avendo raggiunto l'età del pensionamento.

## **Interviste e questionario agli allievi**

Un'intervista semi-strutturata è stata somministrata nell'anno scolastico 2010/11 a trenta allievi di III media delle sei sedi sperimentali che seguivano il corso di Storia delle religioni. L'obiettivo di queste interviste era di conoscere il punto di vista degli allievi sulle finalità dell'insegnamento, sui contenuti del programma sperimentale, sulla qualità dei materiali didattici utilizzati, sul rapporto tra Storia delle religioni e le altre materie scolastiche. Un questionario è stato somministrato durante l'anno 2012/13 ad allievi di IV media. Il campione interessato alla somministrazione del questionario era così composto: tutti gli allievi del corso di Storia delle religioni; un campione quantitativamente comparabile di allievi che hanno frequentato il corso di Insegnamento religioso cattolico, composto dagli allievi delle tre sedi con il modello misto e da allievi di altre sette sedi di scuola media; un campione quantitativamente comparabile di allievi che non hanno seguito alcun insegnamento religioso confessionale; tutti gli allievi che hanno frequentato il corso di Insegnamento religioso evangelico nelle tre sedi con il modello misto e nelle altre sette sedi designate. Il questionario comprendeva una serie di domande comuni a tutti gli allievi ed alcune domande specifiche secondo il gruppo interessato. A tutti gli allievi è stato chiesto di esprimere il loro apprezzamento su alcuni temi e su alcuni obiettivi che caratterizzano gli insegnamenti di contenuto religioso.

Si trattava inoltre di indagare in che misura, secondo gli allievi, questi temi e questi obiettivi hanno trovato spazio nell'insegnamento effettivamente ricevuto (di Storia delle religioni, di Insegnamento religioso cattolico o evangelico, oppure all'interno di altre materie scolastiche). Lo sguardo degli allievi sulle caratteristiche di un approccio neutrale di un corso sulle religioni è stato anch'esso indagato. Un ulteriore scopo del questionario era quello di poter raccogliere alcune informazioni sull'appartenenza religiosa dei genitori degli allievi. Agli allievi degli insegnamenti confessionali (cattolico e evangelico) è stato pure chiesto di esprimere il loro punto di vista su alcuni aspetti dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola.

## **Interviste ai direttori di sede**

Nel primo e nel secondo anno della sperimentazione sono state svolte due interviste semi-strutturate ad ogni direttore delle sedi di scuola media interessate alla sperimentazione. L'obiettivo di queste interviste era conoscere le concezioni dei quadri scolastici dell'insegnamento di Storia delle religioni, le modalità e i problemi della sua implementazione nella sede scolastica, nonché le opportunità e gli ostacoli della sua integrazione nel piano di formazione della scuola media ticinese.

## **Interviste agli esperti di materia di scuola media**

Nel secondo e nel terzo anno della sperimentazione sono state condotte interviste semi-strutturate con l'esperto di Storia delle religioni; con gli esperti degli insegnamenti religiosi confessionali e con alcuni esperti di materie affini (Storia, Geografia). Obiettivi delle interviste erano conoscere le valutazioni di esperti di materia sulle finalità dell'insegnamento di Storia delle religioni, sul programma sperimentale, sui materiali didattici utilizzati, sulla collocazione di Storia delle religioni nel piano di formazione di scuola media e inoltre sul rapporto tra la materia sperimentale d'un lato e gli insegnamenti religiosi confessionali, Storia, Geografia, le altre materie del piano di formazione di scuola media dall'altro.

## **Interviste collettive ai genitori**

Tanto nell'anno scolastico 2011/12 quanto nel 2012/13 in ogni sede nella quale è stata attivata la sperimentazione è stata organizzata una serata con i genitori degli allievi di III e IV media du-

rante la quale è stata condotta un'intervista collettiva. La partecipazione dei genitori variava da sede a sede. Nel secondo anno della sperimentazione in una sede la partecipazione massiccia dei genitori richiese l'organizzazione di due interviste collettive; in un'altra invece l'incontro fu annullato in mancanza di iscrizioni. Nell'ultimo anno della sperimentazione le interviste collettive si sono svolte in tutte le sei sedi designate; ancora una volta, però, in alcune sedi la partecipazione è stata consistente, in altre invece scarsa. L'obiettivo delle interviste era conoscere il punto di vista dei genitori degli allievi che frequentavano i corsi di Storia delle religioni sulla sperimentazione.

### **Prove di valutazione degli apprendimenti degli allievi**

Negli anni scolastici 2011/12 e 2012/13 sono state somministrate due prove scritte a tutti gli allievi di IV media che hanno frequentato il corso di Storia delle religioni e ad altri allievi. Nell'anno scolastico 2011/12, la prova è stata somministrata anche agli allievi degli insegnamenti religiosi confessionali delle sedi con il modello misto e ad un gruppo di allievi che non avevano seguito alcun insegnamento religioso di altre quattro sedi di scuola media.

Nell'anno scolastico 2012/13 gli allievi che hanno sostenuto la prova di valutazione sono stati gli stessi a cui è stato somministrato il questionario: tutti gli allievi di IV media delle sei sedi della sperimentazione a cui si sono aggiunti gli allievi di IV media di altre sette sedi. Gli obiettivi delle prove di valutazione erano: valutare la padronanza di alcuni obiettivi del programma sperimentale da parte degli allievi che hanno frequentato i corsi di Storia delle religioni; verificare la padronanza di alcuni obiettivi dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica da parte di allievi che frequentano i corsi confessionali e da parte di allievi che non frequentano alcun tipo di insegnamento religioso. In particolare le prove, allestite con la collaborazione degli esperti di materia (Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico, Insegnamento religioso evangelico), miravano a verificare il raggiungimento di obiettivi di conoscenza riguardanti la storia delle principali religioni e la loro presenza nella società contemporanea e lo sviluppo di atteggiamenti di rispetto e di tolleranza nei confronti di credenze religiose e di concezioni secolari della vita buona (in quanto finalità comuni ad un insegnamento di contenuto religioso di una scuola pubblica). Per contro le prove non miravano a verificare il raggiungimento di obiettivi specifici degli insegnamenti religiosi confessionali. La somministrazione delle prove a tutti gli allievi di IV media delle sedi indicate è stata caldeggiata dalla Commissione cantonale Storia della religioni.

### **Altre fonti di informazioni considerate**

Tra le altre fonti d'informazione sulla sperimentazione vanno segnalati inoltre:

- il programma sperimentale di Storia delle religioni;
- il piano di formazione della scuola media, in particolare i piani di formazione disciplinari di Storia, Geografia, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso cattolico;
- le schede allestite da esperti su parti specifiche del programma sperimentale di Storia delle religioni su incarico della Divisione della scuola del DECS;
- i materiali didattici utilizzati dagli insegnanti di Storia delle religioni.

## Questioni metodologiche

### L'analisi delle interviste

Gran parte delle informazioni riguardanti gli attori della sperimentazione sono state raccolte facendo uso di interviste individuali e collettive semi-strutturate. Le uniche eccezioni sono costituite dalle due prove di valutazione e dal questionario sul gradimento degli insegnamenti di contenuto religioso. Le interviste individuali sono state realizzate sulla base di una traccia costruita ad hoc secondo la categoria di attori e gli interessi principali della ricerca. Lo strumento dell'intervista collettiva è stato utilizzato unicamente per indagare il punto di vista dei genitori degli allievi nel corso degli incontri promossi dal gruppo di progetto nelle sedi della sperimentazione. In tali occasioni la traccia di intervista è stata organizzata in modo tale da suscitare conversazione e dibattito tra le persone presenti. Al ricercatore era affidato essenzialmente il ruolo di moderatore (Duchesne & Haegel, 2008).

Le opinioni che abbiamo raccolto con le interviste sono state utilizzate per mettere in evidenza i principali nodi problematici che caratterizzavano la sperimentazione del nuovo insegnamento. L'analisi delle interviste ci è sembrata in effetti più significativa per la possibilità di far emergere da esse gli elementi sensibili della sperimentazione che per attestare le diverse opinioni espresse. Ad esempio, il giudizio degli insegnanti sul programma sperimentale di Storia delle religioni (il fatto che per qualcuno ci sia disparità di trattamento delle religioni mondiali; che vi sia una discrepanza evidente tra la cronologia storica e la sequenza didattica delle religioni abramitiche; che il modo con cui si propone di affrontare il fondamentalismo religioso susciti qualche perplessità, eccetera) poteva essere interessante, ma non era a nostro giudizio la cosa più importante. Ciò che ci è sembrato rilevante ai fini della valutazione del progetto era invece la tensione che emerge tra le esigenze di chiarezza, di coerenza e di rigore che devono caratterizzare un percorso di studio sulle religioni (pluralistico e neutrale rispetto alle diverse religioni e credenze non religiose, come diremo ampiamente nei capitoli II, III e IV di questo rapporto) e le ambiguità che invece rivela il programma sperimentale. In questo caso le opinioni degli insegnanti evidenziano dei nodi problematici o addirittura delle incongruenze che offrono elementi di riflessione e di giudizio sulla sperimentazione, in grado di giustificare proposte di revisione di taluni contenuti del progetto. Nell'analisi dei dati raccolti abbiamo pertanto operato in due fasi successive. Inizialmente le interviste sono state trascritte per consentire l'analisi del loro contenuto, identificando i temi salienti e i passaggi più importanti dell'intervista; in un secondo momento ne abbiamo ricavato un'interpretazione che mostrasse il significato delle parole degli attori intervistati dal punto di vista degli obiettivi dell'indagine (Andreani & Conchon, 2005; Braun & Clarke, 2006; Denzin & Lincoln, 2005). È in particolare nel capitolo IX che abbiamo tentato di mettere in atto questo metodo di lettura.

### La sperimentazione e la discussione pubblica

Un secondo aspetto rilevante riguarda il particolare contesto politico, sociale e culturale entro cui si è svolta la sperimentazione. Nella lettura delle testimonianze degli attori questa contingenza non poteva essere ignorata. Tutti i soggetti intervistati erano infatti consapevoli della posta in palio: gli insegnanti, i direttori di scuola, gli esperti, i genitori e financo gli allievi, ciascuno per proprie comprensibili ragioni. Nel caso degli insegnanti il peso di questi condizionamenti è stato messo a tema fin dalle prime interviste. Già nel primo anno della sperimentazione essi sottolineavano infatti che sulla sperimentazione pesava l'attenzione esterna, che è stata sicuramente "molta", anzi "fin troppa" [P1]<sup>7</sup> e in parte li ha condizionati nelle scelte didattiche. Han-

<sup>7</sup> In questo rapporto indichiamo con una sigla la fonte dell'informazione. Le fonti sono indicate con una lettera (che indica la categoria a cui appartiene l'intervistato) e con un numero progressivo.

no risposto a questa "preoccupazione" [P2], collaborando intensamente tra di loro e con l'esperto di materia nella preparazione del materiale didattico, onde evitare di compiere delle scelte che potessero essere "contestate" [P2].

## L'oggetto della valutazione

Un altro aspetto che richiede una riflessione preliminare riguarda la determinazione dell'oggetto della valutazione che ci è stato affidata. Sembra evidente che fosse l'insegnamento sperimentale di Storia delle religioni. Meno evidenti però sono i criteri che ci avrebbero dovuto consentire di identificarlo come un oggetto di indagine scientifica.

Si vuol dire che la scuola, più che i programmi, la fanno gli insegnanti. Nella fattispecie ciò avrebbe potuto significare per noi che l'oggetto della valutazione dovesse essere l'apprendimento degli allievi ottenuto con l'insegnamento ricevuto durante le lezioni di Storia delle religioni, vale a dire i risultati ottenuti dagli allievi nelle prove di valutazione somministrate negli anni scolastici 2011/2012 e 2012/2013. Vi sono però alcuni fattori contestuali che non dovrebbero essere ignorati nella ponderazione di questi risultati, quali ad esempio la composizione sociale e culturale delle classi, specialmente nelle sedi con il modello misto, oppure la qualità dell'attività didattica di cui gli allievi hanno beneficiato.

È vero che la scuola la fanno gli insegnanti. Il fondo di verità di questo adagio ci ha indotto ad interrogarci sul profilo professionale degli insegnanti che sono stati incaricati dell'insegnamento sperimentale. I loro percorsi accademici erano disparati, ma tutti potevano vantare una solida formazione disciplinare. Non erano però in possesso di un diploma di abilitazione all'insegnamento di Storia delle religioni nella scuola media (in ragione del fatto che la materia sperimentale non fa parte, almeno per il momento, del Piano di formazione della scuola media). Si tratta di una considerazione che non può essere sottovalutata, soprattutto se qualcuno volesse prospettare il confronto con gli insegnanti degli insegnamenti religiosi confessionali. È bene perciò ricordare che gli insegnanti di Insegnamento religioso cattolico e di Insegnamento religioso evangelico, a differenza di quelli di Storia delle religioni, sono di regola in possesso dell'abilitazione all'insegnamento della loro materia.

Se poi si volesse continuare con il confronto tra i diversi insegnamenti di contenuto religioso nella scuola media si dovrà considerare anche il diverso statuto dei loro programmi. Quello di Storia delle religioni è sperimentale, mentre quelli delle altre materie del piano di formazione (ivi inclusi gli insegnamenti religiosi confessionali) sono programmi ufficiali e sperimentati. Di conseguenza gli insegnanti di queste materie (a differenza di quelli di Storia delle religioni) possono far capo ad una tradizione di didattica disciplinare piuttosto consolidata, disseminata nelle sedi scolastiche durante gli incontri dei gruppi di materia (di sede o cantonali) e nei corsi di formazione continua organizzati dall'autorità scolastica e dagli istituti di formazione degli insegnanti. Di ciò gli insegnanti incaricati del corso sperimentale non hanno potuto beneficiare. È doveroso segnalare che essi hanno sopperito con la loro iniziativa. Infatti si sono riuniti regolarmente per pianificare l'attività didattica e redigere i documenti a supporto delle lezioni, sostenuti dall'esperto di materia. Non potevano però affidarsi ad una didattica disciplinare istituzionalizzata, né disponevano di un programma, di libri di testo, di supporti didattici sperimentati.

Il giudizio sulla sperimentazione di Storia delle religioni non potrà perciò dipendere esclusivamente dai risultati, positivi o negativi che siano, del loro insegnamento e in particolare dai risultati che i loro allievi hanno ottenuto nelle prove di valutazione. Altre ragioni in base alle quali valutare l'introduzione nel piano di formazione della scuola media di un nuovo insegnamento di contenuto religioso dovranno perciò essere trovate altrove. Il lettore le troverà nelle pagine di questo rapporto.

## Il contenuto del rapporto

Nella Parte prima (capitoli I-VII) esponiamo il quadro teorico di cui ci siamo poi serviti per compiere l'analisi e la valutazione della sperimentazione. Il rapporto considera dapprima il contesto sociale e culturale della sperimentazione di Storia delle religioni, chiarendo poi il nuovo compito educativo che la scuola pubblica è chiamata a svolgere di fronte al pluralismo religioso e culturale che caratterizza la società contemporanea, anche in Svizzera (capitolo I). Di particolare aiuto si sono rivelati al riguardo i risultati del recente Programma nazionale 58 dedicato al nuovo "paesaggio religioso" in Svizzera (Bochinger, 2012a). I capitoli II-IV esplicitano il quadro teorico con cui abbiamo affrontato il nostro oggetto di ricerca: il capitolo II fornisce una mappa concettuale degli insegnamenti di contenuto religioso; il capitolo III mette a tema alcune questioni di identità della materia mentre il capitolo IV discute, come era doveroso, l'ostica questione della legittimità di questi insegnamenti nella scuola pubblica - una scuola, è bene ricordarlo, che dev'essere la scuola di tutti e non soltanto di una parte della società.

Nei capitoli seguenti (V-VII) affrontiamo il tema della riforma dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica. Dapprima ce ne occupiamo ricostruendo a grandi linee la storia di questi insegnamenti nella scuola pubblica ticinese (capitolo V); in seguito proponiamo un resoconto delle tendenze attuali dell'insegnamento di contenuto religioso, fuori e dentro i confini svizzeri (capitolo VI); infine, nel capitolo VII che conclude la Parte prima del rapporto, ci occupiamo della questione della scelta del possibile assetto istituzionale degli insegnamenti di contenuto religioso. Qui sono raffrontati vantaggi e svantaggi di tre possibili modelli: accanto ai due scelti per la sperimentazione nella scuola media ticinese (il "modello unico" e il "modello misto"), ne individuiamo un terzo, da quelli chiaramente distinto, noto in Svizzera e altrove come "modello del doppio binario".

Nella Parte seconda del rapporto riferiamo degli aspetti emersi nella nostra ricerca sul campo. Il capitolo VIII presenta un'analisi di alcuni momenti dell'attività didattica degli insegnanti di Storia delle religioni. Era nostra convinzione infatti che fosse indispensabile verificare la trasposizione nell'attività didattica nelle classi del quadro normativo delineato nel capitolo IV. Proponiamo in seguito, nei capitoli IX e X, il resoconto del punto di vista degli attori della sperimentazione: allievi, docenti, direttori scolastici, esperti di materia, genitori. Agli allievi, in particolare, diamo voce nel capitolo X, riportando le loro riflessioni e le loro valutazioni su quegli aspetti della sperimentazione che essi hanno ritenuto più importanti. Il capitolo XI dà conto di una parte significativa dei risultati di due prove di valutazione elaborate con la collaborazione degli esperti cantonali di Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico e somministrate negli anni scolastici 2011/2012 e 2012/2013 agli allievi di quarta media delle sedi della sperimentazione e a quelli di altre sedi scelte su indicazione dell'Ufficio dell'insegnamento medio del DECS.

Nelle Conclusioni riassumiamo i risultati della nostra ricerca, rispondendo ai quesiti posti dal committente e al tempo stesso esplicitando quello che ci è sembrato il significato di questa sperimentazione, dopo tre anni di approfondita riflessione teorica e di intensa indagine sul campo.







# Il contesto sociale e culturale di una sperimentazione

Negli ultimi decenni, un po' ovunque nel mondo occidentale, l'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica è stato oggetto di riforme importanti. Si tratta di un processo storico che può essere spiegato con alcuni fenomeni sociali e culturali che attraversano da tempo la società occidentale intera e in particolare quella europea. La nostra esposizione considera anzitutto i fenomeni più immediati e in seguito quelli che esigono una chiave di interpretazione più complessa. Nell'ordine: il calo delle iscrizioni ai corsi di insegnamento religioso; i mutamenti del "paesaggio religioso" in Svizzera; la secolarizzazione del mondo moderno.

## 1. Il calo delle iscrizioni ai corsi di insegnamento religioso confessionale

Un primo dato evidente, utile a contestualizzare le riforme in corso, è il calo costante delle iscrizioni ai corsi di insegnamento religioso confessionale. È un fenomeno che non conosce confini, anche se la sua incidenza varia a seconda degli Stati e delle regioni.

Pure il Ticino non è estraneo alla tendenza. In particolare, nella scuola media le iscrizioni ai corsi confessionali di religione sono passate dal 67.62% nell'anno scolastico 1999-2000 al 57.40% nell'anno scolastico 2009-2010 per quanto riguarda l'insegnamento religioso cattolico e dal 3.81% al 3.11% per quanto riguarda l'insegnamento religioso evangelico. In totale nell'anno scolastico 2009-2010 il 60.51% degli allievi di scuola media seguiva un insegnamento religioso confessionale, a fronte del 71.43% nell'anno scolastico 1999-2000. Nell'anno scolastico 2009-2010 gli iscritti a Insegnamento religioso cattolico in I media erano il 69.69% (nel 1999-2000 il 75.04%); in IV media gli iscritti erano il 41.43% (il 54.96% nel 1999-2000). Gli iscritti a Insegnamento religioso evangelico di I media nell'anno scolastico 2009-2010 erano il 4.15%; (il 4.91% nel 1999-2000); in IV media nell'anno scolastico 2009-2010 erano il 2.16% (il 3.35% nel 1999-2000). Il diagramma che segue riassume l'evoluzione dei tassi di frequenza ai corsi di insegnamento religioso confessionale nel decennio considerato:

Anno scolastico	1999-2000	2009-2010
<b>Scuola media (I-IV SM)</b>		
IRC	67.62%	57.40%
IRE	3.81%	3.11%
<b>Totale IR</b>	<b>71.43%</b>	<b>60.51%</b>
<b>I SM</b>		
IRC	75.04%	69.69%
IRE	4.91%	4.15%
<b>Totale IR</b>	<b>79.95%</b>	<b>73.24%</b>
<b>IV SM</b>		
IRC	54.96%	41.43%
IRE	3.35%	2.16%
<b>Totale IR</b>	<b>58.31%</b>	<b>43.59%</b>

Rispetto a questo quadro la sperimentazione di Storia delle religioni non ha prodotto effetti sconvolgenti. Nelle tre sedi sperimentali nelle quali è stato applicato il cosiddetto modello misto, nel primo anno della sperimentazione (anno scolastico 2010-11) gli allievi di III iscritti al corso di Storia delle religioni erano il 35.8% (77 allievi su un totale di 215); quelli che scelsero gli insegnamenti confessionali erano il 64.2% (138 allievi). Nell'anno scolastico 2012-13 erano 86 gli allievi di III che hanno frequentato il corso di Storia delle religioni (40.5%); 126 allievi frequentavano gli insegnamenti confessionali (il 59.5%).

## 2. Il nuovo "paesaggio religioso" svizzero

Il calo delle iscrizioni ai corsi di insegnamento religioso confessionale si inserisce in un processo di profondo cambiamento del cosiddetto "paesaggio religioso" in Svizzera, di cui ha dato conto il recentissimo Programma nazionale di ricerca 58 dal titolo "Comunità religiose, Stato e società" (Bochinger, 2012 a). Si tratta di un'indagine ampia, approfondita ed accurata che, come risulta dal rapporto finale, è senza paragone in Europa e che ha consentito di disegnare una nuova mappa della presenza delle comunità religiose e della fenomenologia della religiosità sull'intero territorio nazionale. La ricerca, condotta sotto la direzione di Christoph Bochinger, ha evidenziato alcuni significativi cambiamenti: la presenza di nuove comunità religiose; il calo rilevante della partecipazione dei fedeli delle chiese cristiane ai riti religiosi; la diffusione di nuove forme di religiosità, in particolare in quella minoranza sociologicamente ben caratterizzata che considera l'esistenza di una pluralità di religioni come un'opportunità per la ricerca di "valori di espressione di sé"; l'aumento di coloro che in occasione dei censimenti federali della popolazione dichiarano di non appartenere ad alcuna confessione<sup>8</sup>.

La presenza di nuove comunità religiose in Svizzera è dovuta in gran parte ai movimenti migratori dall'Europa orientale, dall'Africa e dall'Asia, che negli ultimi decenni hanno toccato pure la Svizzera e il Ticino. In Svizzera il fenomeno del pluralismo religioso è conosciuto fin dai tempi della Riforma, ma negli ultimi decenni per effetto di questi movimenti migratori si è diffuso anche il pluralismo culturale. Dal punto di vista religioso e culturale la Svizzera è oggi un Paese profondamente differenziato al proprio interno. Una comune appartenenza religiosa può combinarsi con una differente origine etnica così come la stessa cittadinanza può combinarsi con una differente appartenenza religiosa. Perciò, più che altrove, "Religion in der Schweiz ist im Plural zu denken" (Baumann, 2012, 22). Gli effetti di questi complessi fenomeni sulle sorti dell'insegnamento religioso sono rilevanti. Per un verso essi possono spiegare in parte la diminuzione della frequenza dei corsi confessionali: un po' perché diminuisce la partecipazione attiva dei cristiani alla loro religione; un po' perché nella popolazione scolastica sono viepiù rappresentate religioni che non beneficiano della possibilità di organizzare un insegnamento confessionale durante gli orari scolastici. Per altro verso questi stessi fenomeni inducono il legislatore, i dirigenti scolastici, gli insegnanti e la società civile intera a interrogarsi sia sull'adeguatezza delle finalità e dei contenuti degli insegnamenti di contenuto religioso previsti dagli attuali piani di formazione della scuola pubblica, sia sull'opportunità di differenziare maggiormente la formazione religiosa offerta agli allievi e ai loro genitori, introducendo nuovi insegnamenti confessionali. Per esempio, si propone che i programmi degli insegnamenti religiosi comprendano la trattazione non solo delle religioni cristiane, ma pure delle altre religioni abramitiche e di alcune tradizioni spirituali orientali e si giustifica la richiesta ritenendo che queste conoscenze siano necessarie per la compren-

8 Si può rilevare che in Svizzera coloro che dichiaravano di non appartenere ad alcuna religione erano nel 2010 il 20.6%; nel 2000 erano l'11.1% e l'1.1% nel 1970. Va inoltre considerato che nel 2010 l'1.2% della popolazione residente non forniva alcuna indicazione sulla propria appartenenza religiosa; nel 2000 era il 4.3%, mentre nel 1970 il dato riguardava lo 0.4% della popolazione. Anche in Ticino il fenomeno ha una consistenza statisticamente rilevante: nel 2010 coloro che dichiaravano di non appartenere ad alcuna religione erano il 15.8% mentre l'1.9% non forniva indicazioni sulla propria appartenenza religiosa.

sione della società e della cultura contemporanee. Oppure si ritiene che un accomodamento ragionevole<sup>9</sup> possa consentire anche alle comunità religiose non riconosciute di promuovere un insegnamento confessionale<sup>10</sup>. Già il solo fatto di accogliere questi insegnamenti all'interno della sede scolastica costituisce un atto simbolico di notevole significato che contribuisce al riconoscimento pubblico dell'identità delle comunità religiose minoritarie e all'integrazione sociale e politica dei loro membri<sup>11</sup>.

### 3. La secolarizzazione del mondo moderno

Peraltro, le riforme in corso dell'insegnamento religioso si inseriscono in un processo culturale di portata epocale, la secolarizzazione del mondo moderno, che interessa non solo il posto delle religioni nei programmi scolastici ma riguarda in generale i rapporti tra religione e politica.

Nel suo significato originario secolarizzazione indicava la cessione (forzata) allo Stato di un ruolo che in precedenza era affidato al potere della Chiesa. Il termine venne coniato a metà del Seicento, nel corso delle trattative che portarono alla stipulazione della pace di Westfalia, per designare la confisca di possedimenti ecclesiastici. Il significato della locuzione si è poi evoluto. Secondo la teoria politica moderna la secolarizzazione corrisponde all'affermazione del principio della separazione dello Stato dalle Chiese. Come scrive autorevolmente Ernst-Wolfgang Böckenförde, questo processo può essere descritto come "die Ablösung der politischen Ordnung als solcher von ihrer geistlich-religiösen Bestimmung und Durchformung, ihre ‚Verweltlichung‘ im Sinne des Heraustretens aus einer vorgegebenen religiös-politischen Einheitswelt zu eigener, weltlich konzipierter (‚politischer‘) Zielsetzung und Legitimation, schliesslich die Trennung der politischen Ordnung von der christlichen Religion und jeder bestimmten Religion als ihrer Grundlage und ihrem Ferment" (Böckenförde, 1991, 42-43). In particolare, "la separazione dell'ordinamento politico dalla religione cristiana, e da ogni religione determinata, come proprio fondamento e fermento" avrebbe trovato secondo Böckenförde l'espressione "più pregnante" nella dichiarazione di neutralità dello Stato rispetto alla questione della verità religiosa pronunciata dal chancelier de France Michel de l'Hospital, davanti al Conseil du roi alla vigilia della guerra tra cattolici e ugonotti: "L'important n'est pas de savoir quelle est la vraie religion mais de savoir comment les hommes peuvent vivre ensemble" - non conta quale sia la vera religione, bensì come sia possibile vivere insieme entro i confini di un solo Stato, avrebbe affermato Michel de l'Hospital nel 1562 (Böckenförde, 1991, 43-44). Peraltro, di per sé la teoria della secolarizzazione comporta soltanto la tesi che l'ordinamento politico può prescindere dalla forza vincolante della religione.<sup>12</sup>

- 
- 9 La questione dei cosiddetti "accomodamenti ragionevoli" è stata discussa da Bouchard & Taylor 2008, con riferimento in particolare al caso canadese.
- 10 La richiesta è emersa più volte dalle interviste agli allievi di religione islamica che hanno seguito i corsi di Storia delle religioni: cfr. capitolo 14, § 2.1
- 11 Il rapporto di valutazione dell'esperienza di insegnamento religioso islamico (IRU) iniziata nell'autunno 2002 nella scuola elementare a Kriens ed Ebikon nel Cantone di Lucerna sottolinea questo aspetto: "Das Projekt IRU im Schulhaus birgt ein grosses Integrationspotential: die räumliche Integration des IRU in das Schulhaus führt zu einer Visibilität und zu einer Form der Transparenz und Öffentlichkeit, die potentiell neue Möglichkeiten des Kontaktes zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen schafft und dadurch hilft, Ängste und Vorurteile abzubauen" (Kappus, 2004, 23).
- 12 Con le parole di Böckenförde: "Die Religion ist kein notwendiger Bestandteil der politischen Ordnung mehr" (Böckenförde, 1991, 42). Come è noto, secondo Böckenförde la perdita della forza vincolante della religione in epoca moderna trova nel ricorso ai valori "un surrogato del tutto insufficiente ed anche pericoloso", in quanto a giudizio del pensatore tedesco ciò aprirebbe la strada al soggettivismo morale. Da ciò la celebre conclusione dell'autore: "Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann" (Böckenförde, 1991, 60 - "lo Stato liberale, secolarizzato, vive di presupposti che esso di per sé non può garantire"). Per la discussione del teorema di Böckenförde, in particolare per l'interpretazione che da esso consegue del rapporto tra Stato e comunità religiose: Müller, 2005.

Essa implica certamente la tesi della differenziazione della sfera politica da quella religiosa (cioè la separazione dello Stato dalla Chiesa). Analogamente, con la secolarizzazione in epoca moderna oltre alla politica anche la scienza e l'economia si sono differenziate dalla religione.

La teoria della secolarizzazione non comporta però l'accettazione di alcuna tesi su una presunta minore presenza o rilevanza della religione nella società contemporanea: né quella del ritrarsi delle religioni dagli spazi pubblici nella sfera privata, fino a rendersi socialmente invisibili; né quella del declino della religione in epoca moderna, per cui sarebbe destinata a scomparire per effetto della critica illuministica. Nella teoria della secolarizzazione occorre pertanto distinguere il processo in sé (che interessa la teoria dei rapporti tra lo Stato e le comunità religiose) dai suoi effetti presunti (che riguarda la sociologia delle religioni). Così, della teoria della secolarizzazione può essere mantenuto integralmente il nucleo normativo che stabilisce le condizioni politiche necessarie della pace religiosa in contesti pluralistici: la separazione dello Stato dalle comunità religiose. Da essa invece va espunto ciò che di quel nucleo non è parte necessaria e che il sociologo delle religioni José Casanova ha riconosciuto come il "principale errore" della teoria: "aver confuso i processi storici di secolarizzazione in senso proprio con le presunte conseguenze di tali processi sulla religione", vale a dire la privatizzazione e il declino della religione (Casanova, 2000, 36). Così intesa, ricondotta al suo nucleo normativo autentico, la teoria della secolarizzazione può applicarsi allora a giusto titolo anche alla determinazione del compito educativo legittimo della scuola pubblica che lo Stato le attribuisce in generale e nella fattispecie in materia di insegnamento di contenuto religioso.

#### **4. Le religioni e il compito educativo della scuola pubblica**

In effetti, l'accettazione del nucleo normativo della secolarizzazione non comporta affatto l'adesione all'idea che le religioni debbano sparire dagli spazi collettivi della società. Non implica neppure che la scuola pubblica non debba fare oggetto di trattazione nei suoi programmi le religioni. Invece essa implica certamente il riconoscimento di un ruolo educativo legittimo della scuola pubblica riguardante la formazione del futuro cittadino, non meramente sussidiario rispetto ai genitori e ad altre istituzioni della società civile (Reich, 2009). È un compito che si estende legittimamente anche alla sfera religiosa, senza sovrapporsi a quello che svolgono i genitori o le comunità religiose. Il compito della scuola pubblica in questo ambito si differenzia da quello di altre istituzioni della società civile sia per l'approccio (come sarà mostrato nel capitolo II) che per le finalità educative perseguite, che non sono religiose, bensì politiche, riguardando la formazione civica e politica del cittadino di una società caratterizzata dal pluralismo religioso e culturale. La società civile, lo Stato democratico e per essi la scuola pubblica hanno un oggettivo interesse a consolidare le condizioni della convivenza civile con l'educazione di ogni futuro cittadino, in particolare con la fioritura nel carattere individuale delle virtù politiche democratiche. Coltivare nel cittadino la virtù politica e morale della tolleranza e sviluppare l'attitudine a rispettare le convinzioni e lo stile di vita altrui è tanto più importante quando si riducono le basi per l'intesa su alcuni valori fondamentali e le differenze delle credenze degli individui e le pratiche dei gruppi risultano talmente profonde da sembrare incolumabili. In tale contesto la conoscenza delle differenze religiose e culturali costituisce una tessera importante del progetto formativo di educazione democratica del cittadino.

È pure necessario che il futuro cittadino impari a interrogare la propria cultura (di cui le credenze religiose e non-religiose sono parte importante) per ritrovare in essa le risorse intellettuali e morali del rispetto e della tolleranza delle differenze, ma anche i possibili germi dell'esclusione e della persecuzione della diversità. Di fronte alla sfida del pluralismo religioso e culturale della società contemporanea l'educazione civica democratica deve poter vincere una duplice scommessa: per un verso non deve risultare un'imposizione ingiusta che esige la cancellazione delle differenze culturali delle minoranze etniche o religiose; per altro verso deve mantenere la promessa di sviluppare in ogni futuro cittadino le virtù politiche e morali che sono indispensabili per mantenere una società ragionevolmente giusta e ordinata (Ostinelli, 2006). Le due esigenze fon-

damentali dell'educazione civica democratica ne definiscono conseguentemente l'estensione legittima (oltre la quale essa risulterebbe arbitrariamente invadente) ed il contenuto essenziale (senza il quale essa mancherebbe di raggiungere le finalità politiche che la giustificano). Entro tali limiti la conoscenza delle religioni, della loro storia e dei loro valori è parte necessaria: sia perché la comprensione delle differenze culturali non può prescindere di regola dalla conoscenza della loro componente religiosa; sia perché i valori politici su cui si fonda la convivenza civile nel mondo moderno si affermano differenziandosi progressivamente da quelli che caratterizzano la sfera religiosa. Come hanno sottolineato recentemente Ansgar Jödicke e Andrea Rota il motore principale delle riforme scolastiche in corso riguardanti l'insegnamento di contenuto religioso sarebbe la necessità di sviluppare nel futuro cittadino le competenze necessarie per affrontare il pluralismo religioso e culturale della società contemporanea: "Primär wollen die staatlichen Instanzen mit ihrer Reform des Unterrichts der religiösen Vielfalt angemessen begegnen und den Umgang mit kulturellen Differenzen thematisieren" (Jödicke & Rota, 2010, 9).

Infine, un impulso ulteriore a riformare l'insegnamento religioso nella scuola pubblica sarebbe venuto dalla necessità di sopperire alla scarsa conoscenza anche degli aspetti più elementari della cultura cristiana, una delle tradizioni che più ha segnato il mondo occidentale, a cui sembrerebbe che gli insegnamenti religiosi confessionali non siano in grado di porre rimedio<sup>13</sup>.

Per taluni questo argomento basterebbe a spiegare la crisi dell'educazione nella società contemporanea. In verità si tratta di una critica che risale addirittura a Platone e che di tanto in tanto, quando non è più possibile ignorare i cambiamenti sociali e culturali, riaffiora nel dibattito pedagogico. Per esempio, questa era la tesi sostenuta da una filosofa per altro originale come Hannah Arendt che in un celebre articolo dedicato per l'appunto alla crisi dell'educazione, affermava con enfasi: "Nel mondo moderno educare è un problema perché, proprio per la sua stessa natura, l'educazione non può scavalcare né autorità né tradizione, mentre oggi deve esplicarsi in un mondo le cui strutture non sono formate dall'autorità e in cui la tradizione non costituisce più il fattore coesivo" (Arendt, 1991, 253). È una critica che bisognerebbe di essere sostenuta da prove oggettive. Nel caso dell'ignoranza di taluni contenuti della tradizione religiosa cristiana sarebbe interessante accertare ad esempio se si tratta di scarsa dimestichezza degli allievi con taluni significati simbolici ormai desueti nella cultura contemporanea piuttosto che di crassa ignoranza degli insegnamenti morali e religiosi fondamentali del cristianesimo.

## 5. La sperimentazione nel suo contesto

Riassumendo, sono tre gli argomenti principali che hanno giustificato nel mondo occidentale le riforme dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica: l'argomento della secolarizzazione, che legittima il ruolo dello Stato in un ambito educativo che finora era affidato alla famiglia e alla comunità religiosa; l'argomento del pluralismo religioso e culturale che impone alla scuola pubblica il compito di formare un cittadino che disponga delle risorse intellettuali e morali necessarie per agire come un membro responsabile e leale di una società ragionevolmente giusta, differenziata al proprio interno dal punto di vista religioso e culturale; e infine, in certa misura, anche l'argomento della perdita, con il quale si intende evidenziare l'esigenza di compensare l'ignoranza delle radici della propria cultura e l'oblio del significato esistenziale della religiosità.

Sono questi gli argomenti più frequenti usati nel dibattito pubblico per legittimare le riforme scolastiche dell'insegnamento religioso intraprese un po' ovunque, anche in Svizzera (Jödicke & Rota, 2010, 9). Ciò vale anche per il Ticino. Ad esempio, l'iniziativa parlamentare elaborata di

<sup>13</sup> Su questo tema si era espresso anche il vescovo Giuseppe Torti nella Lettera pastorale del 25 novembre 2001: "Sarebbe ora e tempo che per tutti la scuola [...] prevedesse dei momenti di cultura e di etica cristiana. [...] dobbiamo riconoscere che un'ampia parte della nostra gioventù non ha ricevuto un bagaglio di base sul cristianesimo, il che compromette per molti la conoscenza stessa della storia, dell'arte, della vita del nostro popolo" (Torti, 2001).

Laura Sadis e altri deputati al Gran Consiglio ticinese (del 2 dicembre 2002) per la modifica dell'art. 23 della legge della scuola elencava quali argomenti a giustificazione della proposta:

- a) il calo delle iscrizioni ai corsi di insegnamento religioso confessionale: "l'insegnamento religioso impartito dalle Chiese Cattolica ed Evangelica nelle scuole ticinesi è sempre meno seguito, al punto che le stesse Autorità religiose hanno ripetutamente lamentato la crescente tendenza a disertare l'istruzione religiosa";
- b) il nuovo "paesaggio religioso" svizzero: "la composizione della società, che va facendosi sempre più multietnica e multiculturale, è tale da rendere comunque inadeguata e non più funzionale l'attuale impostazione dell'insegnamento religioso";
- c) la secolarizzazione del mondo moderno: "l'insegnamento religioso attuale è sempre più considerato estraneo alla concezione generale della scuola pubblica e sempre meno appare conciliabile con il principio della laicità dello Stato";
- d) la scarsa conoscenza o addirittura l'ignoranza totale della cultura cristiana: "l'ignoranza dei sia pur minimi elementi di cultura cristiana negli studenti delle scuole pubbliche ticinesi" (Sadis, 2002).

Inoltre, tanto il testo dell'iniziativa elaborata di Laura Sadis quanto quello dell'iniziativa generica di Paolo Dedini per l'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia (Dedini, 2002) sottolineavano il preciso ruolo educativo della scuola pubblica in questo ambito, volto a sviluppare in ogni futuro cittadino l'eguale rispetto dovuto alle persone indipendentemente dalle credenze e dallo stile di vita e la tolleranza nei confronti delle differenze religiose e culturali.

Dedini osservava che "Per salvaguardare e rafforzare lo spirito di tolleranza, sia all'interno delle nostre società occidentali sia nei confronti delle altre civiltà, è quindi più che mai necessario imparare a conoscersi, conoscere e capire le diverse concezioni del mondo, le diverse credenze e tradizioni religiose, le diverse concezioni filosofiche ed etiche che hanno percorso la storia dell'umanità e che ancora oggi ispirano l'azione degli individui, degli Stati e dei popoli". Dal canto loro Sadis e cofirmatari sottolineavano con particolare enfasi che "l'intolleranza trae alimento dall'ignoranza. L'assenza di informazioni o un'informazione unilaterale favoriscono l'atteggiamento dogmatico di chi crede d'essere l'unico portatore di verità e rifiuta convinzioni diverse dalle proprie. Un corso di cultura religiosa che avvicinasse i giovani alla varietà delle fedi darebbe adito a riflessioni sulla relatività delle risposte culturali e sulla fondamentale differenza fra il credere e il sapere: educerebbe così all'accettazione delle diversità - nei modi di pensare, di credere o di non credere - contribuendo alla formazione di persone aperte a un uso non dogmatico della ragione e civilmente rispettose delle proprie e delle altrui convinzioni".

La sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni nella scuola media si inserisce pertanto in un processo storico che interessa l'intera società moderna. Esso implica il pieno riconoscimento del precipuo compito educativo della scuola pubblica che comporta pure nella fattispecie una revisione profonda delle finalità e dei contenuti dell'insegnamento di contenuto religioso.



# Una mappa concettuale dell'insegnamento di contenuto religioso

---

## 1. Perché una mappa concettuale?

La nostra valutazione della sperimentazione richiede un quadro di riferimento capace di dar conto adeguatamente dal punto di vista concettuale e teorico del suo ambito d'indagine. La sua funzione è duplice. Ci occorre una chiara mappa concettuale dell'insegnamento di contenuto religioso che sia atta anzitutto a distinguerne i diversi modelli. Essa ci consentirà di ordinare le esperienze e le riforme in corso nelle scuole pubbliche degli Stati liberaldemocratici che interessano l'insegnamento religioso.

La chiarificazione concettuale risponde però soprattutto ad un'esigenza più fondamentale della mera tassonomia dei diversi tipi di insegnamento di contenuto religioso diffusi nei sistemi scolastici del mondo occidentale. L'insegnamento di contenuto religioso è infatti par excellence "begründungsbedürftig" (Jödicke & Rota, 2010, 8), necessita di giustificazione. Più ancora di altri ambiti sensibili dei piani di studio della scuola pubblica (come l'insegnamento della teoria dell'evoluzione, l'educazione sessuale, l'educazione alla cittadinanza e l'educazione fisica, oggetto di importanti sentenze di alte corti di giustizia europee ed americane) l'insegnamento religioso richiede una chiarificazione concettuale che ne espliciti approccio, finalità, contenuti e metodo e che consenta di rispondere in modo convincente alle ricorrenti richieste di legittimazione pubblica. Come scrivono Ansgar Jödicke e Andrea Rota, "die Thematisierung von Religion in einem ordentlichen Schulfach verlangt konzeptionelle Profilierung" (Jödicke & Rota, 2010, p. 16). Mentre per gli altri ambiti la domanda riguardante la legittimità del ruolo educativo della scuola pubblica è stata posta soltanto di recente e quel che più conta occasionalmente, come una questione marginale, nel caso dell'insegnamento di contenuto religioso in un contesto sociale caratterizzato dal "fatto del pluralismo" la richiesta di legittimazione pubblica non può essere evitata (è incontornabile). Una prova evidente è data dal fatto che si tratta di una questione di pubblico interesse, anche in Ticino, da più di un secolo (come meglio diremo nel capitolo V), che non cessa di tenere occupate le alte corti di giustizia (come risulterà dal capitolo IV).

## 2. La distinzione tra insegnamento confessionale e insegnamento non-confessionale

Fino a poco tempo fa era usuale distinguere l'insegnamento religioso confessionale da quello non-confessionale. L'esigenza di un insegnamento confessionale a scuola si manifestò nel corso dell'Ottocento allorché fu introdotto il principio dell'obbligo per tutti i bambini di frequentare la scuola pubblica, istituita e organizzata dallo Stato. In Svizzera ciò avvenne con la Costituzione federale del 1874 che d'un lato all'art. 27 cpv. 2 stabiliva che "I Cantoni provvedono per una istruzione primaria sufficiente, la quale deve stare esclusivamente sotto la direzione del potere civile. La medesima è obbligatoria e nelle scuole pubbliche gratuita"; e però dall'altro al cpv. 3 del medesimo articolo prescriveva che "Le scuole pubbliche devono poter essere frequentate dagli attinenti di tutte le confessioni senza pregiudizio della loro libertà di credenza o di coscienza".

Nella scuola pubblica, retta "esclusivamente dal potere civile", alle Chiese rimaneva soltanto l'insegnamento religioso facoltativo. Il tratto saliente, comune a tutti i corsi di insegnamento confessionale, è che i contenuti sono trattati facendo riferimento alla propria tradizione religiosa come orizzonte interpretativo: ciò vale quando il libro di testo o l'insegnante mettono a tema la propria religione, ma anche quando la trattazione si estende alle altre religioni. Come scrive un'autorevole studiosa del tema, "[es] ist aber allen Varianten des konfessionellen Unterrichts gemeinsam, dass sie inhaltlich von der Binnenperspektive einer bestimmten Konfession oder Religion geprägt sind und davon ausgehen, dass Schüler und Lehrer diese Binnenperspektive grundsätzlich teilen" (Frank, 2010, 28). In sintesi è il punto di vista interno nella trattazione dei contenuti la caratteristica dell'insegnamento religioso confessionale; una caratteristica che invece per definizione non appartiene all'insegnamento non-confessionale.

Da questo punto di vista la differenza tra insegnamento confessionale e insegnamento interreligioso è soltanto parzialmente significativa. È evidente che l'insegnamento interreligioso dispone di un orizzonte interpretativo più aperto rispetto agli insegnamenti religiosi monoconfessionali; tuttavia, anche l'insegnamento interreligioso, non meno di quelli, fa proprio un punto di vista interno. Non più, ovviamente, quello di una particolare confessione, però ancora un punto di vista non inclusivo, quello della religione e della religiosità come costanti della condizione umana. Al riguardo, ancora Katharina Frank scrive che secondo l'insegnamento interreligioso le religioni e la religiosità "werden als kulturelle und anthropologische Konstanten betrachtet, die es zu entwickeln gilt. Schüler und Lehrer müssen nicht unbedingt einer Religionsgemeinschaft angehören, sollen aber ihre eigenen persönlichen religiösen Einstellungen und Verhaltensweisen offenlegen und im Unterricht damit arbeiten" (Frank, 2010, 30).

Malgrado la distinzione tra insegnamento confessionale e insegnamento non-confessionale possa essere usata tuttora nel linguaggio comune con qualche utilità, essa risulta da tempo inadeguata. Infatti essa non permette di distinguere gli assetti istituzionali nei quali l'insegnamento confessionale è per principio obbligatorio (per cui è necessario all'allievo o ai suoi genitori chiedere l'esenzione dal corso in base a ragioni valide e comprovate) da quelli nei quali la frequenza è facoltativa, dipendendo dalla scelta compiuta dall'allievo o dai suoi genitori di frequentare il corso. Inoltre la distinzione tradizionale risulta superata in quanto non permette di considerare adeguatamente le diverse forme di insegnamento interreligioso che talvolta hanno sostituito l'insegnamento confessionale tradizionale: in questo caso, come detto, il fatto che l'insegnamento religioso non sia monoconfessionale e non si rivolga soltanto a coloro che professano una sola confessione, non sembra sufficiente per poterlo considerare non confessionale (se con ciò si intende un insegnamento che tratta il proprio oggetto nello stesso modo in cui ogni altro insegnamento obbligatorio deve affrontare il proprio, cioè in modo scientifico).

Anche la nozione di insegnamento non confessionale può essere fonte di qualche equivoco: evidentemente non è (né può essere proposto) come un insegnamento anticonfessionale o più in generale antireligioso; neppure però si identifica in un insegnamento pluriconfessionale o interconfessionale, perché escluderebbe nella sua esposizione dei fenomeni il punto di vista dell'ateismo, dell'agnosticismo e dell'indifferentismo (o tenderebbe comunque a considerarli come posizioni surrettizie o succedanee rispetto a quelle religiose). Né si deve sottacere infine che l'uso dell'aggettivo non confessionale tende a sminuire il senso di questo insegnamento nel paragone con quello confessionale, quasi che esso debba essere considerato un contenitore generico di qualcosa che è residuale.

### **3. La distinzione tra *religiöser Unterricht* e *religionskundlicher Unterricht***

Più pertinente all'oggetto è la distinzione introdotta da Katharina Frank e Christoph Bo-chinger tra insegnamento religioso (*religiöser Unterricht*), "which treats objects of religious traditions in a religious manner"; e insegnamento di conoscenze religiose (*religionskundlicher Unterricht*), "which treats objects of religious traditions in the scholarly way of the cultural studies" (Frank & Bo-chinger, 2008, 183). La distinzione è usata anche da René Pahud de Mortanges

(2012, 156) a riguardo del dibattito pubblico in Svizzera. Egli distingue d'un lato "der konfessionelle Religionsunterricht" (impartito conformemente ai contenuti dottrinali di una confessione particolare), dall'altro "der staatliche Religionskundeunterricht" (che rientra nel mandato proprio della scuola pubblica). Religiöser Unterricht è sinonimo di insegnamento confessionale. Invece con Religionskundeunterricht si intende una trattazione oggettiva e scientifica della religiosità, delle religioni e della loro storia, quale oggi è offerta dagli studi di scienze delle religioni. Esso tratta il proprio oggetto in modo simile a quanto fanno altre discipline scolastiche (ad esempio la Storia). A titolo esemplificativo l'insegnamento obbligatorio che dall'anno scolastico 2011-2012 è stato generalizzato nella scuola secondaria di primo grado a Zurigo sotto la denominazione di Religion und Kultur e l'insegnamento di Enseignement des cultures religieuses et humanistes a Neuchâtel introdotto dall'anno scolastico 2003-2004 corrispondono a questa nozione. L'antesignano è stato verosimilmente il corso di Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), introdotto nel 1996 nel Land del Brandeburgo come insegnamento obbligatorio<sup>14</sup>.

Il modello è come si vede relativamente nuovo. Il mutato contesto sociale e culturale ha determinato il cambiamento, come già abbiamo notato nel capitolo I. Al riguardo si può aggiungere questa interessante considerazione di Katharina Frank: "Das religionskundliche Modell geht von der Beobachtung aus, dass religiöse Einstellungen und Verhaltensweisen und deren Institutionalisierungen in der Gesellschaft während der vergangenen 20 Jahre zahlreicher und sichtbarer geworden sind, dass es zunehmend auch areligiöse und säkulare Weltanschauungen gibt und dass die Schüler auf eine solche kulturell plurale Gesellschaft vorbereitet werden müssen" (Frank, 2010, 31). L'altra caratteristica di questo insegnamento è che tratta il suo oggetto in modo simile a quanto fanno altre discipline scolastiche (come la Storia o la Geografia): "Religionen und Religiosität sind weder positiv noch negativ konnotiert" (Frank, 2010, 32).

#### **4. Learning into religion; learning from religion; learning about religion**

Attualmente tra le tassonomie dei diversi tipi di insegnamento religioso quella più utilizzata distingue *learning into religion*, *learning from religion* e *learning about religion* (Schreiner, 2005). L'insegnamento into religion corrisponde sostanzialmente a ciò che finora era usuale denominare confessionale: un insegnamento che viene professato con l'obiettivo di introdurre l'allievo alla dottrina, alle credenze e alle pratiche di una particolare confessione religiosa. A rigor di logica il termine religione dovrà essere usato sempre al singolare quando si tratta dell'approccio into religion. Non così invece se ci si riferisce agli approcci *from religion* e *about religion* (in cui il plurale religions non solo è possibile, ma anzi raccomandato).

L'insegnamento *from religion* riguarda fondamentalmente le domande esistenziali dell'allievo che sono messe a tema in una prospettiva religiosa (non necessariamente nella prospettiva di una sola religione). Michael Grimmitt, che ha introdotto questa denominazione, caratterizza così questo tipo di insegnamento religioso: "When I speak of pupils *learning from religion* I am referring to what pupils learn from their studies in religion about themselves" (Grimmitt, 1987, 225). Secondo Grimmitt, gli allievi apprendono da un insegnamento *from religion* ad esempio: "about discerning ultimate questions and signals of transcendence in their own experience and considering how they might respond to them"; oppure "about the possibility of their being able to discern a spiritual dimension in their own experience", eccetera (ivi). L'intento che questo approccio si propone è di incoraggiare gli allievi "to evaluate their understanding of religion in personal terms and evaluate their understanding of self in religious terms" (Grimmitt, 1987, 213). Si tratta di un approccio che risulta particolarmente adatto a un insegnamento interreligioso; proprio per questo, però, non rientra tra i possibili

14 A queste e ad altre importanti riforme dell'insegnamento di contenuto religioso in atto in Svizzera ed in Europa è dedicato il capitolo VI del presente rapporto.

candidati di un insegnamento obbligatorio (Frank & Uehlinger, 2009, 197)<sup>15</sup>. Di questo approccio Grimmitt evidenzia la dimensione esistenziale: la conoscenza delle diverse tradizioni religiose deve condurre l'allievo ad una "valutazione personale" (personal evaluation), a interrogarsi sul loro significato nella sua esistenza, a chiedersi: "Are these beliefs, values, practices, attitudes, etc. attractive or persuasive to me"; e così di seguito: "Is there anything here which teaches me something about myself? – about what I should regard as important? – about what should matter to me?" (Grimmitt, 1987, 226).

L'insegnamento *about religion* è invece un insegnamento che si basa su uno studio scientifico delle religioni e della religiosità, ovvero, come ha chiarito Armin Geertz, su "uno studio non religioso della religione" (Geertz, 2000, 21). L'insegnamento *about religion* è anche un insegnamento out of religion, benché esso non sia un insegnamento ostile alle religioni e alla religiosità: "It simply chooses to interpret, understand and explain religion in non-religious terms [... ] It applies methods, theories and models developed in the human and social sciences[... ]. It is further characterized by a comparative interest in all religions throughout human history" (ivi). Corrisponde all'approccio alle religioni e alla religiosità delle scienze delle religioni, che nella cultura di lingua tedesca si denomina Religionskundeunterricht. Grimmitt, che ha introdotto la formula *learning about religion*, lo descrive in questo modo: "When I speak of pupils *learning about religion* I am referring to what the pupils learn about the beliefs, teaching and practices of the great religious traditions of the world" (Grimmitt, 1987, 225). E poco oltre egli aggiunge: "This type of learning might be said to be initiating pupils into an impersonal or public mode of understanding" (ivi). Mentre nel *learning from religion* è dominante l'aspetto personale e soggettivo (esistenziale) della conoscenza delle religioni; nel *learning about religion* di essa prevale l'aspetto impersonale e oggettivo (scientifico).

## 5. Modello separativo versus modello integrativo

Recentemente Wanda Alberts (Alberts, 2007; Alberts, 2008) ha proposto per l'analisi dei modelli di insegnamento di contenuto religioso adottati in alcuni Stati europei una classificazione in base a tre criteri:

- a) integrative religious education (o integrativer Religionsunterricht);
- b) separative approaches (o separativer Religionsunterricht);
- c) integrative religious education as a learning dimension (o Lerndimension Modell).

Il modello integrativo, esemplificato in modo paradigmatico in Svezia e, per quanto riguarda la Svizzera, a Zurigo dopo l'introduzione dell'insegnamento obbligatorio denominato Religion und Kultur, ha riassuntivamente queste caratteristiche: "es existiert ein Schulfach, in dem alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse, unabhängig von ihren jeweiligen religiösen oder nicht-religiösen Hintergründen, gemeinsam über verschiedene Religionen lernen" (Alberts, 2008, 2). Come precisa altrove l'autrice, sono due gli aspetti salienti del modello. Anzitutto esso è "non-separati-

15 Al riguardo ci pare interessante una notazione di K. Frank e C. Uehlinger ricavata da osservazioni sistematiche compiute nelle classi e che qui riportiamo per esteso: "Souvent ce type de transmission religieuse risque cependant d'amener le maître à centrer et focaliser les élèves sur sa propre religion, à présenter seulement les histoires de sa religion, voire à leur imposer son cadre de référence ou celui de la tradition religieuse dominante. Chez nous, des enseignements conçus dans une perspective interreligieuse proposent en effet souvent des récits et un cadre de référence chrétien" (Frank & Uehlinger, 2009, 197). D'altra parte, osservano ancora gli stessi autori, alle comunità religiose non-cristiane l'opzione di un insegnamento inter-religioso non appare per il momento particolarmente interessante: "Les adeptes d'autres religions ont en général d'autres priorités - telles que la reconnaissance de leur droit à dispenser un enseignement religieux dans des bâtiments scolaires - avant qu'ils puissent entrer en matière sur en enseignement interreligieux" (ivi, 198).

vo". Ciò significa dire che questo modello prende sul serio l'esistenza a scuola e più in generale nella società di differenze religiose: pertanto esige "a concept for dealing with diversity in the classroom, in particular with respect to teaching about different religions". Integrativo pertanto non indica "an attempt to integrate the positions of the different religions into a coherent whole" (Alberts, 2007, 1). La sua giustificazione è pedagogica, non religiosa (Alberts, 2007, 353), nel senso che si tratta di offrire lo stesso insegnamento sulle differenti religioni a tutti gli allievi per sviluppare le virtù politiche che sostanziano la convivenza civile, piuttosto che rispondere all'esigenza di mostrare la possibilità del dialogo interreligioso. Esso richiede che tutti gli allievi seguano il medesimo insegnamento sulle diverse religioni e sulle dottrine secolari indipendentemente dalle convinzioni dell'allievo e dei suoi genitori. L'approccio è imparziale, esterno a una particolare religione o altra credenza ("distinct from religious approaches to the plurality of religions", Alberts, 2007, 356); è un approccio non religioso, scientifico, allo studio delle religioni, "an approach to religions which is not religious in itself" (Alberts, 2007, 352), e non confessionale: "making various religions the subject matter without taking the perspective of any of these religions as an overall framework". A questo approccio si oppone quello separativo, che è perlopiù un insegnamento confessionale. Il modello si dice separativo perché ogni gruppo religioso è separato dagli altri. La Germania (con l'eccezione già ricordata del Brandeburgo) è lo Stato nel quale è adottato questo modello. Infine, il modello che fa dello studio delle religioni una learning dimension corrisponde all'assetto scelto in Francia di insegnamento dei fatti religiosi (su cui Estivalèzes, 2005) e, in Svizzera, a quello attualmente in vigore in alcuni Cantoni romandi, ad esempio a Neuchâtel con il modulo denominato Enseignement des cultures religieuses et humanistes integrato nei programmi di Storia e di Educazione alla cittadinanza del settore secondario I. Il modello di insegnamento dei fatti religiosi adottato in Francia<sup>16</sup> è in realtà un caso particolare di insegnamento *about religions* che si distingue dal modello canonico per il solo fatto che deve inserirsi "dans le cadre des disciplines existantes – non dans celui d'une hypothétique nouvelle matière scolaire" (Debray, 2002, 61-62)<sup>17</sup>. Nella Svizzera tedesca il solo esempio paragonabile è quello bernese, in vigore dal 1996: "le domaine religieux n'est plus abordé comme une matière à part mais fait partie de la branche scolaire Natur – Mensch – Mitwelt" (Frank & Uehlinger, 2009, 199).

## 6. Il posto di Storia delle religioni nella mappa concettuale

Proviamo ora ad applicare le nostre distinzioni concettuali al programma sperimentale di Storia delle religioni. La nostra analisi ci porta a ritenere che si tratti di un insegnamento che mira all'apprendimento *about religion* e, limitatamente al solo modello unico, di integrative religious education (o, secondo la dizione tedesca, di integrativer Religionsunterricht): uno studio non-religioso delle religioni, che ricorre ai metodi e alle teorie delle scienze umane nella spiegazione del fenomeno religioso e che adotta una prospettiva comparativa nello studio della storia delle religioni. La conformità a questo modello del corso di Storia delle religioni è provata chiaramente da alcune prescrizioni del programma sperimentale riportate nella sezione dedicata alla metodologia del corso (cfr. Allegato 1 del presente rapporto): "La religione è considerata come un elemento di cultura da una prospettiva descrittiva. Quest'ottica di insegnamento rispecchia l'opzione metodologica di base che si fonda sugli approcci di studi culturali alla religione" (§ 2a); il corso "mira a promuovere una visione descrittiva, si astiene da giudizi di valore e rispetta le scelte esistenziali degli allievi" (§ 2b). Resta aperta la questione se Storia delle religioni di fatto sia

16 Il tema sarà trattato più ampiamente nei §§ 2-3 del capitolo V del presente rapporto.

17 Sul significato di "fatto religioso" è utile la precisazione di M. Estivalèzes: "Il s'agit donc d'un concept sociologique, qui a l'avantage d'une certaine neutralité et s'intéresse à des réalités observables. Les religions sont appréhendées comme des faits objectifs, sociaux, politiques, culturels, mentaux, civilisationnels, qui doivent pouvoir être observés dans le champ des disciplines scolaires existantes" (Estivalèzes, 2005, 54).

anche un insegnamento *from religion* e, in questo caso, se esso sia legittimo. L'analisi del programma sperimentale della materia induce a ritenere che questo non sia un aspetto caratterizzante della materia; tuttavia, alcuni dei contenuti che vi si trovano elencati potrebbero suggerire che non sia esclusa in assoluto l'eventualità di una conoscenza delle diverse tradizioni religiose allo scopo di indurre l'allievo ad una loro "valutazione personale" alla maniera proposta da Michael Grimmitt. Sono in particolare alcune indicazioni riportate nel paragrafo "Norme e aspetti etici" del capitolo dedicato al cristianesimo che lo fanno pensare (i "comandamenti fondamentali" della morale evangelica; il significato di "giustizia" e di "amore per il prossimo" nel Nuovo Testamento). È legittimo un tale approccio all'insegnamento della materia?

Troviamo un'indicazione utile a identificare una soluzione plausibile della questione in una considerazione proposta da Jödicke & Rota e introdotta dagli autori per distinguere due diverse interpretazioni del senso delle riforme dell'insegnamento di contenuto religioso in corso attualmente in Svizzera (Jödicke & Rota, 2012, 13-14). Secondo gli autori un insegnamento di contenuto religioso che affronta domande di carattere etico e esistenziale non soddisfa i vincoli di imparzialità posti ad un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso. La ragione è che la trattazione delle questioni di carattere esistenziale ed etico verrebbe proposta al di fuori di una particolare religione, ma comunque sempre all'interno di una visione religiosa, seppur generica. Ciò costituirebbe un chiaro "indicatore" (Kennzeichnen) di un insegnamento religioso. Ovviamente un approccio a questi interrogativi non è esclusivo della sola "allgemeine Religiosität". Altri approcci sono possibili, come quelli proposti dai diversi orientamenti di etica filosofica. Affinché una trattazione delle questioni esistenziali possa considerarsi legittima nella scuola pubblica, occorre che l'esposizione di diverse posizioni etico-filosofiche che affrontano tali interrogativi sia imparziale e pluralistica: le posizioni di cui si dà conto devono essere differenti e di ciascuna occorre dare un resoconto oggettivo ed equilibrato. L'esposizione oggettiva di differenti posizioni su talune questioni esistenziali è la condizione necessaria affinché sia provato che l'insegnamento scolastico sia rispettoso della scelta compiuta dall'allievo.

In generale si può dire che anche l'insegnamento di etica è "begründungsbedürftig" tanto quanto un insegnamento di contenuto religioso: senza una chiara esplicitazione dei fondamenti epistemologici dell'insegnamento di etica non è possibile trovare una risposta plausibile alla questione della sua legittimità nel piano di formazione della scuola pubblica. La questione della legittimità dell'insegnamento di Storia delle religioni come materia obbligatoria sarà affrontata nel capitolo IV. Lì sarà esaminato il quadro giuridico entro cui si inserisce il progetto di riforma, con particolare riguardo agli obblighi che alla scuola pubblica derivano dalla libertà religiosa degli allievi e dalla libertà di educazione dei genitori e conseguentemente saranno evidenziati i vincoli cui l'attività didattica dell'insegnante è sottoposta. Nel capitolo VIII saranno poi analizzate le modalità con le quali gli insegnanti coniugano la loro rappresentazione del senso dell'insegnamento di Storia delle religioni con il quadro costituzionale e legislativo. Prima di ciò, tuttavia, è opportuno interrogarsi sulla denominazione più appropriata di un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso. Ciò ci consentirà di precisare meglio l'identità del nuovo insegnamento.

# L'identità della materia

---

## 1. La scelta della denominazione della materia

Qual è la denominazione più appropriata della materia scolastica che corrisponde a un insegnamento di contenuto religioso non confessionale, *about religions*, che si attiene ad una trattazione oggettiva e scientifica del proprio oggetto?

La questione non è peregrina perché al fondo vi è la domanda sull'identità della materia. Per evidenziare la rilevanza teorica dell'interrogativo facciamo nostra una considerazione di Mirreille Estivalèzes riguardo alla discussione francese sull'insegnamento delle religioni nella scuola pubblica: "La question de la terminologie employée pour qualifier cet enseignement est en effet très importante, car elle est révélatrice des objectifs qu'on lui assigne" (Estivalèzes, 2005, 45).

In effetti la scelta della denominazione dell'insegnamento non si riduce semplicemente alla scelta di un'etichetta che quando occorre può essere facilmente sostituita senza pregiudicarne il contenuto. La scelta del nome della materia in qualche modo rinvia agli obiettivi che l'insegnamento è chiamato a perseguire coerentemente con le finalità educative prescritte dal piano di formazione della scuola. La scelta del nome della materia rinvia poi anche alla definizione dei contenuti che l'insegnante dovrà affrontare nel percorso didattico che egli compie con gli allievi. Così, se la materia è denominata Storia delle religioni significa che i contenuti che dovranno essere trattati saranno perlopiù afferenti la storia delle religioni. Infine la scelta del nome della materia suggerisce il metodo che deve essere adottato nella trattazione dei contenuti, malgrado sussistano differenze rilevanti tra il metodo di una disciplina accademica e quello di una materia scolastica con lo stesso nome. Ciò significa ad esempio che la metodologia di un insegnamento scolastico di Storia delle religioni non è identica e neppure sempre conforme (per ragioni dettate dalla trasposizione didattica della materia) a quella utilizzata nelle ricerche accademiche di scienze delle religioni. Di seguito esaminiamo criticamente alcune possibili denominazioni dell'insegnamento in questione, a cominciare ovviamente da quella che è stata scelta per la sperimentazione nel secondo biennio della scuola media ticinese.

## 2. Storia delle religioni

La denominazione Storia delle religioni comporta che nella trattazione dei contenuti si adottino il metodo proprio della storia delle religioni, caratterizzato da due "componenti", "quella storica e quella comparativa" (Sfameni Gasparro, 2011, 12), nella convinzione che esso sia il solo a garantire un approccio esterno e oggettivo ai fenomeni religiosi considerati come dei "fatti".

La conoscenza della storia delle religioni è, a non averne dubbio, indispensabile affinché l'allievo di scuola media possa disporre di validi strumenti intellettuali per la comprensione dei fatti religiosi, per individuare cause e ragioni dei fenomeni religiosi e comprendere i processi di costituzione delle tradizioni religiose e spirituali. I fautori di questa denominazione non sono però al riparo da alcune possibili obiezioni.

Anzitutto va detto che l'approccio storico non garantisce di per sé che l'oggetto sia trattato oggettivamente. Per rendersene conto è sufficiente rammentare le interpretazioni storiografiche di opposto colore politico riguardanti protagonisti ed episodi del passato prossimo e remoto che periodicamente infiammano il dibattito tra gli storici. Lo stesso si può dire quando queste interpretazioni diventano i contenuti dei manuali scolastici. Anche in Svizzera non sono manca-

te, anche recentemente, le polemiche riguardanti il modo di esporre questo o quel contenuto di storia moderna o contemporanea nell'uno o nell'altro manuale di storia per le scuole<sup>18</sup>.

In secondo luogo è opportuno rilevare che un approccio che affronti la sola storia delle religioni (magari circoscritta a quella delle tre religioni abramitiche) arrischia di mancare di raggiungere l'obiettivo pedagogico che l'insegnamento dovrebbe perseguire negli ultimi anni della scuola dell'obbligo: la fioritura nel futuro cittadino delle virtù politiche necessarie alla convivenza civile in una società caratterizzata dal pluralismo religioso e culturale.

La terza obiezione è che lo studio della storia delle religioni richiede non solo la conoscenza dei riti, dei monumenti e degli oggetti di culto dell'una e dell'altra religione, della storia delle istituzioni religiose e dei loro rapporti con le altre istituzioni della società, in particolare quelle politiche, ma anche la conoscenza dei testi fondamentali di una religione, la sua dottrina, i suoi dogmi, eccetera. Senza di ciò la comprensione di una religione risulterebbe amputata di una parte essenziale del proprio oggetto.

Non v'è chi non veda però come proprio la trattazione di questi aspetti possa risultare particolarmente ostica per un insegnamento che adotta un punto di vista descrittivo e scientifico del proprio oggetto, come è il caso dell'insegnamento sulle religioni. La difficoltà è stata pure segnalata da Mireille Estivalèzes : "comment faire percevoir le sens qui anime un ensemble de croyances et de pratiques pour un fidèle, sans en donner un discours croyant 'de l'intérieur' ni tomber pour autant dans une logique descriptive sèche?" (Estivalèzes, 2005, 241). Crediamo che il quesito non sia destinato a rimanere senza risposta, perché, in caso contrario, vorrebbe dire che un insegnante di Italiano che commenta Il Principe dovrà essere (o quanto meno sembrare) machiavellico se vuol sperare di far capire la dottrina politica del Segretario fiorentino. Fortunatamente questo non è il caso. La comprensione di un testo non esclude il distanziamento critico, anzi lo pretende se l'insegnamento vuole distinguersi dall'indottrinamento.

Peraltro, se a prevalere nell'attribuzione delle finalità dell'insegnamento dovesse essere la conoscenza dei testi fondamentali delle principali religioni mondiali<sup>19</sup> e la storia delle religioni fosse intesa come una sorta di storia del canone religioso dell'umanità, le difficoltà maggiori deriverebbero verosimilmente dalle caratteristiche di questi testi, che senza eccezione alcuna esigono un bagaglio di conoscenze ampie ed approfondite per essere compresi, di cui però l'allievo di scuola media non può disporre. È pur vero però che è proprio uno dei compiti distintivi della scuola dell'obbligo di introdurre gradualmente l'allievo alla comprensione del significato di testi, simboli e monumenti della cultura occidentale e dell'umanità intera, sfruttando al meglio il patrimonio culturale locale quando ciò fosse possibile. Malgrado le difficoltà oggettive del compito è doveroso che la scuola dell'obbligo se ne faccia carico<sup>20</sup>. Qualcuno ritiene che la conoscenza del patrimonio culturale locale risponda principalmente all'obiettivo di rafforzare l'identità culturale del futuro cittadino. La conoscenza del patrimonio culturale avrebbe cioè un significato identitario, perché ci permetterebbe di conoscere "le nostre radici", come spesso si scrive e si sente dire. Di questa tesi, si conoscono diverse versioni, alcune delle quali con marcate connotazioni nazio-

18 Ne è un esempio la discussione sul manuale *Hinschauen und Nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, edito nel 2006 dal Lehrmittelverlag des Kantons Zürich sulla base dei risultati del Rapporto finale della Commissione sulla Svizzera nella seconda guerra mondiale (nota come Commissione Bergier).

19 È quanto propone l' *Enseignement des Grands Textes* introdotto a Ginevra. Ne diamo una breve descrizione nel paragrafo 9 del capitolo VI.

20 Nei precedenti rapporti, destinati unicamente alla commissione incaricata di seguire la sperimentazione, tra altri suggerimenti didattici rivolti agli insegnanti per migliorare l'insegnamento avevamo raccomandato di curare la conoscenza del patrimonio culturale e l'utilizzazione di fonti documentarie. Scrivevamo in particolare: "Si ritiene che la conoscenza del patrimonio culturale locale e l'utilizzazione sistematica di fonti documentarie, supportato dall'introduzione progressiva di strumenti di analisi e di interpretazione adeguati agli allievi, possano rendere più interessante e più efficace l'insegnamento di Storia delle religioni".



nalistiche<sup>21</sup>. Noi preferiamo proporre un'altra, che giustifica la pretesa che la scuola debba curare la conoscenza del patrimonio culturale locale in base all'argomento che ciò è richiesto affinché l'allievo sappia orientarsi con cognizione nel contesto sociale e culturale entro il quale vive e nel quale in futuro agirà come persona e come cittadino.

### 3. Etica

L'insegnamento di contenuto religioso è introdotto talvolta con l'intenzione di contribuire alla formazione morale delle nuove generazioni; talvolta anche, si dice, per sopperire alla diffusa ignoranza del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto<sup>22</sup>. Benché l'intendimento sia lodevole, esso non può essere accolto senza alcune doverose precisazioni.

La prima è che la conoscenza dell'etica non si riduce allo studio delle religioni né questo è completamente assorbito nell'etica. Nel primo caso si farebbe un grave torto all'etica laica, che come scrisse il filosofo Uberto Scarpelli è un'etica che "ragiona fuor dell'ipotesi di Dio", etsi Deus non daretur, secondo la celebre formula di Hugo Grotius (Scarpelli, 1987, 11)<sup>23</sup>. È opportuno che nella scuola dell'obbligo l'allievo impari a ragionare quando si tratta di esprimere un giudizio pratico, come accade nelle situazioni della vita quotidiana nelle quali si deve scegliere. Pensare però che il ragionamento morale sia il portato esclusivo delle dottrine religiose non corrisponde al vero; non solo, pensare che l'etica si identifichi con le sole dottrine morali delle religioni è, come ha scritto Catherine Kintzler in un celebre articolo nell'ambito della discussione francese sull'insegnamento del fatto religioso, "injurieux et discriminatoire à l'égard des incroyants" (Kintzler, 1992, 11). Nel secondo caso si darebbe un resoconto parziale delle religioni e della religiosità, da cui sarebbero esclusi aspetti rilevanti (ad esempio gli oggetti di culto, le pratiche rituali, i racconti cosmogonici). Per quanto riguarda l'insegnamento dell'etica rimandiamo a quanto diremo nel capitolo IV e che in parte già abbiamo anticipato nel paragrafo conclusivo del capitolo II: il vincolo della neutralità cui è sottoposto qualsiasi insegnamento obbligatorio della scuola pubblica riguarda anche l'Etica, non soltanto la Storia delle religioni o qualsiasi altro insegnamento di contenuto religioso. Nella fattispecie occorrerà pure considerare che l'insegnamento di Etica deve essere pluralistico, il che significa che sulle questioni morali che l'insegnante affronterà in classe, soprattutto quelle più controverse, è obbligatorio illustrare almeno due posizioni alternative<sup>24</sup>, per esempio una posizione interna ad una confessione religiosa e una posizione che risulti dal ragionamento che procede etsi Deus non daretur.

È la stessa ragione per cui non è possibile accogliere senza ulteriori precisazioni la tesi secondo cui questo insegnamento si presterebbe a mettere a tema gli interrogativi esistenziali sulla vita e sulla morte, a soddisfare l'esigenza generalmente avvertita nell'età dell'adolescenza di dare un senso alla propria esistenza. Anche in questo caso sarà opportuno ribadire che agli interrogativi esistenziali sono lecite risposte diverse, tra loro incompatibili; conseguentemente l'insegnante dovrà assicurare un'esposizione equilibrata di almeno due posizioni diverse, che dovranno essere due posizioni alternative, come sulla questione del significato della morte potrebbero essere una risposta religiosa ed una che non lo è.

21 Diverso è il caso del patriottismo. Il rapporto tra educazione del cittadino e patriottismo è discusso in Ostinelli, 2014 a, a cui ci permettiamo di rinviare.

22 Nel capitolo XI dedicato all'esame delle tendenze attuali dell'insegnamento di contenuto religioso si potrà constatare che in molti casi nella denominazione del nuovo insegnamento non-confessionale compare il termine "etica".

23 Questa è, riportata per intero, la tesi di Scarpelli: "laico non è il negatore di Dio, ma chi ragiona fuori dell'ipotesi di Dio, accettando i limiti invalicabili dell'esistenza e della conoscenza umana" (Scarpelli, 1987, 11).

24 Si usa citare come esempio paradigmatico il caso dell'aborto e le due posizioni alternative: pro life e pro choice.

#### 4. Educazione alla convivenza civile

È questa la connotazione dell'insegnamento a cui più volte faremo riferimento in questo rapporto. Con educazione alla convivenza civile si intende un'educazione capace di sviluppare nell'individuo le virtù politiche che sono necessarie alla convivenza di cittadini che si considerano reciprocamente persone libere ed eguali, membri di una società che intendono come un sistema di cooperazione sociale. Così inteso l'insegnamento ha fundamentalmente una finalità civica. Il suo contenuto saliente è costituito dalle condizioni necessarie alla stabilità dell'ordinamento politico in condizioni di pluralismo religioso e culturale.

Riprendiamo al riguardo una significativa considerazione di Mireille Estivalèzes : "L'enjeu civique est donc particulièrement important: il s'agit de reconnaître le pluralisme culturel et religieux et, dans le respect des consciences et des différences, de favoriser la rencontre et le dialogue" (Estivalèzes, 2005, 38).

Così inteso l'insegnamento contribuisce, assieme alle scienze umane, alla conoscenza e alla comprensione del mondo contemporaneo, in particolare alla conoscenza e alla comprensione dei problemi del pluralismo religioso e culturale della società attuale. È però importante rafforzare l'identità della materia con l'individuazione di nuclei tematici in grado di caratterizzarla all'interno del piano di formazione della scuola.

Un esempio particolarmente importante è quello della libertà religiosa. Esso può essere declinato su capitoli scelti della storia moderna e di quella contemporanea avendo come obiettivi la conoscenza della storia delle religioni, in particolare di quelle abramitiche; della storia europea e in particolare della storia svizzera; dei principi che regolano i rapporti tra istituzioni pubbliche e comunità religiose nello Stato liberal-democratico e in altri tipi di regimi politici. Tutto ciò, appunto, attraverso un nucleo tematico in grado di caratterizzare questo insegnamento: la libertà religiosa, la sua storia, il suo contenuto normativo.

Vogliamo sottolineare che qui si tratta anche di educazione civica perché la finalità dell'insegnamento è pure la fioritura delle virtù della cittadinanza democratica. Prendiamo a prestito qui la descrizione delle virtù civiche proposta da Maria Victoria Costa: "Political virtue is a complex set of dispositions of perception, emotion, judgment, choice, and behavior that are essential to maintain fair social cooperation among free and equal citizens. Also, as is true of any other type of virtue, civic virtue consists of a set of excellences that are exhibited in a non sporadic and non arbitrary way" (Costa, 2004, 152). Si parla di virtù civiche dal momento che esse si applicano alla regolazione della cooperazione sociale. Interessano dunque l'educazione del cittadino o, per dirla in modo ancora più esplicito, l'educazione della persona nel suo ruolo politico di cittadino. Per altro potrà accadere che un'educazione che ha come obiettivo chiaramente definito la formazione delle virtù politiche del cittadino, possa produrre delle conseguenze anche in altri ambiti della vita della persona. Tra le virtù che l'educazione alla cittadinanza democratica dovrebbe sviluppare nell'allievo della scuola dell'obbligo ne citiamo due<sup>25</sup>, particolarmente necessarie per garantire la convivenza civile all'interno di una società caratterizzata dal pluralismo religioso e culturale e che, come cercheremo di provare, un insegnamento *about religions* è nella migliore condizione di coltivare nell'allievo. Si tratta anzitutto di ciò che John Rawls ha definito la virtù della civility (del comportamento civile). La illustriamo con le parole dell'autore di *Political Liberalism* : "In quanto sono ragionevoli e razionali e sanno di sostenere dottrine ragionevoli (religiose e filosofiche) diverse, essi [i cittadini] devono essere pronti a spiegarsi reciprocamente le basi delle proprie azioni in un modo tale che ciascuno si possa ragionevolmente aspettare che le sue spiegazioni siano accettate dagli altri, perché compatibili con la loro libertà e eguaglianza. Cercare di soddisfare tale condizione è uno dei compiti che c'impone questo ideale di politica democratica" (Rawls,

25 Si tratta di meri esempi. L'illustrazione dell'elenco completo delle virtù che un insegnamento *about religions* inteso come educazione alla convivenza civile contribuisce (o dovrebbe contribuire) a sviluppare nel futuro cittadino esula dal mandato che ci è stato assegnato e non può trovare spazio in questo rapporto.

2005, 218). La virtù della civility richiede pertanto ai cittadini la disponibilità a preferire nel confronto pubblico di opinioni il dialogo, impegnandosi a spiegarsi reciprocamente le ragioni delle proprie scelte. Ne deriva, tra l'altro, un'implicazione importante che riguarda non più i rapporti orizzontali tra i membri della società, bensì quello verticale tra il cittadino e il potere politico: "Non c'è ragione che un cittadino, o un'associazione di cittadini, abbia il diritto di usare il potere statale per decidere gli elementi costituzionali essenziali secondo i dettami della sua dottrina comprensiva" (Rawls, 2005, 226)<sup>26</sup>. La virtù della civility richiede allora pure l'abitudine a rinunciare a fare uso delle istituzioni pubbliche come strumenti straordinariamente potenti per imporre agli altri la propria concezione del bene. Chi pratica il dovere di comportamento civile sa che le istituzioni statali devono servire a promuovere la giustizia, non una particolare concezione (religiosa o secolare) del bene. In secondo luogo è d'obbligo citare nella nostra fattispecie la virtù della tolleranza (religiosa). La tolleranza è la virtù che ci consente di moderare i nostri sentimenti di disapprovazione nei confronti di idee, comportamenti e stili di vita differenti dai propri. In una società caratterizzata dal pluralismo religioso e culturale, è molto grande la probabilità di imbatterci in persone le cui idee, i cui comportamenti e il cui stile di vita non soltanto differiscono dai nostri, ma altresì siano oggetto della nostra profonda disapprovazione. In questi casi è forte la tentazione di impedire la loro libera espressione. Poiché però il fatto del pluralismo ragionevole è quanto di più normale ci possa essere in una società che si regge sui principi ed i valori della democrazia, è necessario che i cittadini siano persone tolleranti (almeno se si vuole che la democrazia sia salvaguardata). L'educazione alla tolleranza è dunque un aspetto essenziale dell'educazione del cittadino democratico. Come scrive Maria Victoria Costa, "the exercise of toleration is essential so that citizens do not face unjust interference with the pursuit of their plans of life" (Costa, 2004, 159). Volta a volta l'educazione alla convivenza civile si declina così in educazione civica, educazione interculturale, educazione ai diritti umani.

## 5. Conclusione

Ci pare evidente che nessuna delle caratterizzazioni che abbiamo proposto (Storia delle religioni, Etica, Educazione alla convivenza civile) possa bastare a giustificare da sola l'introduzione nel piano di formazione della scuola dell'obbligo di un insegnamento di contenuto religioso, *about religions*, come materia obbligatoria per tutti. Invece, se affianchiamo la Storia delle religioni all'Etica e all'Educazione alla convivenza civile, ricaviamo l'immagine di un insegnamento che interpreta al meglio le finalità educative della scuola pubblica, quali ad esempio sono espresse nell'articolo 2 della Legge della scuola del Cantone Ticino del 1° febbraio 1990, in particolare se consideriamo il contesto sociale entro cui essa oggi si colloca. Va detto che l'attuale configurazione dell'insegnamento di Storia delle religioni soltanto in parte risulta conforme alla descrizione dell'identità della materia che abbiamo illustrato in questo capitolo. In particolare il programma sperimentale risulta lacunoso soprattutto nella definizione delle finalità educative, in parte però anche nella elencazione dei contenuti. A ciò si aggiunga la designazione attuale del corso che non permette di identificare l'ampia gamma di questioni che l'insegnamento dovrebbe affrontare per contribuire efficacemente alla formazione del futuro cittadino.

A nostro giudizio è dunque importante che il nuovo insegnamento sia designato con una denominazione che sappia identificare al meglio la vasta gamma di finalità e obiettivi educativi che esso è in grado di perseguire, sulla falsariga di analoghe scelte compiute in altri cantoni e in altri stati, come avremo modo di esporre nel capitolo VI.

<sup>26</sup> L'affermazione di Rawls rinvia al vincolo della neutralità delle istituzioni pubbliche rispetto alle diverse dottrine comprensive ragionevoli del bene, siano esse religiose oppure secolari ("filosofiche", secondo la formula scelta dall'autore di *Political Liberalism*). Interpretazione e applicazione del vincolo della neutralità al nostro oggetto di ricerca saranno esaminati nel prossimo capitolo di questo rapporto.

# La questione della legittimità dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica

---

## 1. La dottrina giuridica in materia d'insegnamento religioso

In Svizzera l'insegnamento religioso è regolato dall'art. 15 della Costituzione federale che riguarda la garanzia sia della libertà di credo e di coscienza (cpv. 1) che della libertà di religione (cpv. 2-4). Esso assicura un giusto equilibrio tra l'aspetto positivo della libertà di religione (a cui sono interessate in particolare le comunità religiose e i credenti) e l'aspetto negativo (ovvero la libertà dalla religione); e ciò in relazione anche all'insegnamento religioso. Il testo costituzionale afferma infatti che "ognuno ha il diritto [...] di seguire un insegnamento religioso" (cpv. 3); al tempo stesso però anche che "nessuno può essere costretto [...] a seguire un insegnamento religioso" (cpv. 4). Si può ben dire che l'articolo costituzionale esprime al meglio l'idea di libertà religiosa, come scrisse Francesco Ruffini, un autorevole studioso della materia, "la libertà religiosa non prende partito né per la fede, né per la miscredenza" (Ruffini, 1967, 7): come è evidente ad ogni cittadino democratico la libertà "può solamente esistere dove le identiche concessioni si fanno a tutti, e dove l'esercizio della libertà degli uni trova un freno ed una regola nell'esercizio dell'eguale libertà degli altri" (ivi, 5). Questa duplice valenza positiva e negativa del principio è stata ribadita a suo tempo anche dal Tribunale federale con sentenza del 26 ottobre 1990 (Sentenza 116 la 252).

Secondo la massima corte svizzera di giustizia, la libertà religiosa è intesa come "la libertà di credere, di non credere e di modificare in ogni tempo, in qualunque modo, le proprie convinzioni religiose". Il Tribunale federale precisa inoltre che nell'ambito dell'insegnamento, la libertà religiosa "prevede una protezione accresciuta dei diritti delle minoranze confessionali non riconosciute, come pure quelli delle persone professanti l'ateismo, l'agnosticismo o l'indifferenza in materia religiosa" (ivi). La libertà religiosa richiede dunque un'eguale considerazione sia dei credenti, che la interpretano in senso positivo come libertà di religione; sia degli atei, degli agnostici e degli indifferenti, che la intendono come libertà negativa dalla religione.

La duplice accezione (positiva e negativa) di tale diritto, tanto come principio generale quanto come principio applicato specificamente alla sfera scolastica, è pure sancita nelle carte internazionali. Il senso positivo della libertà religiosa è affermato in particolare al cpv. 1 dell'art. 18 del Patto internazionale sui diritti civili e politici del 1966, secondo cui il diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione include la libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo "nell'insegnamento". Peraltro il § 31 della sentenza *Kokkinakis v. Grecia* della Corte europea dei diritti dell'uomo (del 25 maggio 1993), richiamando l'art. 9 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, sottolinea che la libertà di pensiero, di coscienza e di religione è importante non solo per i credenti, ma anche "per gli atei, gli agnostici, gli scettici e gli indifferenti". Il pluralismo, senza il quale non esisterebbe una società democratica, "dipende da essa", conclude la Corte. La stessa Corte in una successiva sentenza in materia di garanzia della libertà di coscienza degli allievi (*Folgero v. Norvegia*, 29 giugno 2007, § 84) sostiene che il pluralismo educativo è possibile se l'insegnamento pubblico è in grado di svolgere il proprio compito educativo rispettando la libertà di pensiero, di coscienza e di religione degli allievi e il diritto dei genitori di educare i figli "in modo conforme alle loro convinzioni religiose e filosofiche" (secondo il dettato dell'art. 2 del Protocollo

addizionale alla Convenzione europea dei diritti umani del 1952). In una celebre sentenza su questa materia (Kjeldsen, Busk Madsen, Pedersen v. Danimarca, 7 dicembre 1976), la Corte di Strasburgo stabilì con chiarezza di dottrina che la libertà dei genitori in materia di educazione dei figli non comporta un impedimento assoluto per la scuola di diffondere anche conoscenze di carattere religioso o filosofico, anche nel caso fossero in conflitto con le convinzioni dei genitori; a condizione tuttavia che a scuola i contenuti siano presentati "in maniera oggettiva, critica e pluralistica", cioè senza alcuna intenzione di indottrinare gli allievi (¶ 53). Gli obblighi che derivano alla scuola pubblica nella sfera dell'insegnamento in ambito religioso sono stati ribaditi di recente dalla Corte europea in relazione all'insegnamento del fatto religioso. Esso deve permettere agli allievi "di sviluppare un senso critico in particolare a riguardo del fatto religioso in un'atmosfera serena, immune dal proselitismo" (Lautsi v. Italia, 18 marzo 2011, ¶ 62).

## 2. La neutralità della scuola pubblica

Vi sono pertanto chiari vincoli all'introduzione di un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso, qualora venisse adottato uno degli assetti organizzativi predisposti dall'autorità scolastica durante il triennio della sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni, cioè il modello unico e il modello misto. Il modello unico introduceva l'obbligo per tutti gli allievi di frequentare il corso sperimentale. Anche il modello misto non era da meno. Infatti chi sceglieva di non iscriversi ad un insegnamento confessionale aveva l'obbligo di frequentare il corso di Storia delle religioni.

Un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso non deve ledere il diritto alla libertà di coscienza e di credenza degli allievi e quello dei genitori in materia di libertà di educazione dei figli. Il mezzo istituzionale che traduce il principio morale della libertà di coscienza dell'allievo e garantisce il pluralismo educativo (ovvero la libertà dei genitori di educare i figli secondo le proprie convinzioni) è la neutralità. Che cosa comporta il rispetto del vincolo della neutralità per l'insegnamento obbligatorio di contenuto religioso? Implica, come ha sostenuto autorevolmente il Comitato per i diritti umani dell'ONU (Commento 22, ¶ 6), che esso sia svolto "in modo neutrale e oggettivo" ("in a neutral and objective way"). È bene rilevare che secondo il citato commento il vincolo deve essere applicato anche all'insegnamento dell'etica oltre che all'insegnamento di contenuti religiosi<sup>27</sup>. Questa posizione è stata ribadita anche dal Consiglio di Stato del Cantone Ticino proprio a riguardo della legittimità dell'insegnamento sperimentale di Storia delle religioni. Interrogato sulla materia, il governo cantonale ha riaffermato i principi qui ricordati, vale a dire che "il principio della neutralità confessionale della scuola pubblica si oppone [...] ad un insegnamento religioso obbligatorio". Richiamando precedenti sentenze del Tribunale federale il Consiglio di Stato ticinese ribadisce che "la scuola pubblica non può identificarsi con una religione, sia essa maggioritaria o minoritaria, a scapito degli allievi e dei genitori degli allievi che aderiscono a confessioni diverse o che non aderiscono a nessuna confessione; essa non può invero ignorare il fenomeno religioso, ma non deve comunque compromettere la libertà di credo e di coscienza degli allievi con pressioni di qualsiasi natura che esaltano o sviliscono determinate convinzioni". D'altra parte, prosegue il Consiglio di Stato ticinese, "un insegnamento obbligatorio delle scienze delle religioni o della storia delle religioni non disattende l'art. 15 cpv. 4 della Costituzione federale se i temi vengono trattati in modo neutrale (wertneutral) e non sfocia in un orientamento confessionale a favore di una o più religioni" (Risposta del Consiglio di Stato ticinese all'interrogazione parlamentare di F. Cavalli e M. Quadranti, 26 ottobre 2011). La neutralità delle istituzioni statali, nella fattispecie della scuola pubblica, va intesa come il mezzo più appropriato a garantire la libertà di coscienza di ogni cittadino. Al riguardo è opportuno precisare che

27 Human Rights Committee, General comment adopted by the human rights committee under article 40, paragraph 4, of the international covenant on civil and political rights. General comment no. 22, ¶ 6, 20 luglio 1993

la neutralità non può essere interpretata in modo unilaterale. Come hanno sottolineato i filosofi canadesi Jocelyn Maclure e Charles Taylor (Maclure & Taylor, 2010, 22), le istituzioni pubbliche devono adottare una posizione neutrale “non solamente verso le religioni, ma anche verso le diverse concezioni filosofiche che si presentano come loro equivalenti secolari” (Maclure & Taylor, 2010, 22). La neutralità rettamente intesa non deve perciò essere scambiata come un equivalente secolare della religione, come accade in quegli Stati che erigono una particolare filosofia morale a religione civile della nazione e che si compiacciono della loro neutralità nei confronti delle varie religioni sebbene non applichino lo stesso metro alle concezioni comprensive secolari del bene. Peraltro ciò non significa, come invece talvolta erroneamente si crede, che il vincolo della neutralità condanni lo Stato all’indifferenza morale. In questo senso nessun insegnamento è in assoluto wertneutral, cioè neutrale rispetto a qualsiasi valore. Se così fosse, vi sarebbe evidente contraddizione con le finalità espresse nell’articolo 2 della Legge della scuola che esplicitamente fondano la scuola pubblica su principi e valori politici fondamentali. Occorre distinguere pertanto tra l’educazione ai valori politici fondamentali sui cui si regge lo Stato democratico che la scuola pubblica persegue legittimamente, e l’educazione ad una concezione comprensiva ragionevole del bene, sia essa religiosa o secolare, che invece non costituisce un compito legittimo della scuola pubblica. È la stessa distinzione che è stata utilizzata dalla giurisprudenza spagnola nella controversia sulla legittimità dell’obbligo dell’educazione alla cittadinanza: la scuola pubblica può legittimamente diffondere e trasmettere “los valores que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional”, anzi deve sviluppare la loro messa in pratica da parte degli allievi, come l’educazione alla cittadinanza è chiamata a fare. Non così invece per i valori distintivi che sono alla base delle concezioni comprensive ragionevoli del bene, siano esse religiose o secolari: rispetto ad essi il compito della scuola è di informare non di educare: “Estos otros valores deberán ser expuestos de manera rigurosamente objetiva, con la exclusiva finalidad de instruir o informar sobre el pluralismo realmente existente en la sociedad”, sosteneva la corte di giustizia spagnola (Sentenza dell’11 febbraio 2009 del Tribunal Supremo spagnolo sull’introduzione dell’insegnamento obbligatorio dell’educazione alla cittadinanza)<sup>28</sup>.

### 3. L’epistemologia morale del principio di neutralità

Pertanto la neutralità delle istituzioni pubbliche non implica affatto l’indifferenza dello Stato nei confronti di qualsiasi concezione del bene liberamente affermata dai cittadini, secondo l’interpretazione che si potrebbe ricavare da una celebre pagina di uno dei testi classici della teoria della democrazia, *Vom Wesen und Wert der Demokratie* (Kelsen, 1981, 143-144). Kelsen attribuiva allo Stato democratico la medesima attitudine che Pilato, “rappresentante di una civiltà vecchia, stanca e divenuta perciò scettica”, assunse di fronte a Gesù nel celebre episodio raccontato nel Vangelo di Giovanni<sup>29</sup>. L’epistemologia da cui si ricava l’interpretazione qui proposta della neutralità come mezzo istituzionale non può essere lo scetticismo morale. Abbiamo sostenuto infatti che la neutralità è il mezzo più appropriato a garantire la libertà di coscienza di ogni cittadino; nella scuola pubblica essa garantisce per un verso la libertà di coscienza dell’allievo, come

28 Sulla disputa spagnola che nel 2006 fece seguito all’approvazione della nuova Ley Organica de Educación che introduceva la Educación para la Ciudadanía come materia obbligatoria: Ruiz Miguel, A., 2010; Ruiz Miguel, A., 2011.

29 Si legge nel Vangelo di Giovanni, 18, 37-38: “Gli disse allora Pilato: - Dunque, sei tu re? Rispose Gesù: - Tu dici bene che sono re. Io per questo sono nato e per questo sono venuto al mondo: per rendere testimonianza alla verità. Gli disse Pilato: Che cos’è la verità?”. Kelsen interpretava la domanda di Pilato come un’obiezione contro la possibilità di rendere testimonianza della verità sulle questioni ultime dell’esistenza umana. Ad ogni buon conto, non compete allo Stato di risolvere tali questioni. Ciò però non significa che lo stato democratico sia indifferente di fronte a qualsiasi valore o che rispetto ai valori democratici esso possa dichiararsi incompetente.

richiede la Costituzione federale; per altro verso la libertà dei genitori di educare i figli secondo le proprie convinzioni, cioè il pluralismo educativo, come autorevolmente ha sostenuto la Corte di Strasburgo nella sentenza *Folgero v. Norvegia*, § 84. Che la posizione neutrale dello Stato democratico non sia equivalente all'indifferenza nei confronti di qualsiasi valore è provato dal fatto che anche in Svizzera il codice penale tutela la dignità della persona. Perciò il trattamento neutrale (imparziale) che lo Stato democratico assicura ai membri delle diverse comunità religiose e a coloro che in quelle comunità non si identificano (purché le dottrine alle quali fanno riferimento si pongano entro i limiti della ragionevolezza<sup>30</sup>) è il modo con cui lo Stato onora l'ideale dell'eguale cittadinanza di ogni membro della società in condizioni di pluralismo religioso e culturale. Si tratta di un aspetto che nelle società contemporanee caratterizzate dal fatto del pluralismo (religioso e culturale) acquista un'importanza accresciuta ("eine gesteigerte Bedeutung", afferma René Pahud de Mortanges, 2012, 152). Mentre in passato la neutralità dello Stato poteva ancora essere intesa come l'applicazione conseguente della separazione tra Stato e Chiesa in un contesto secolarizzato, oggi essa acquista anche il senso di un'eguale considerazione che lo Stato assicura ad ogni cittadino, indipendentemente dalle proprie convinzioni. Il pluralismo religioso della società contemporanea esige pertanto un impegno rafforzato dello Stato a garantire un trattamento imparziale (neutrale) dei cittadini.

In conclusione ci sembra opportuno ribadire che neutralità non significa indifferenza, bensì imparzialità dello stato nei confronti delle diverse dottrine religiose e secolari. Questa imparzialità si fonda su valori politici democratici: l'eguale valore di ogni cittadino e l'eguale considerazione di ogni dottrina comprensiva ragionevole del bene, religiosa o secolare.

#### **4. Un'interpretazione plausibile della neutralità della scuola pubblica**

È noto che l'interpretazione del principio di neutralità dello Stato, delle sue istituzioni e dei funzionari pubblici rispetto a dottrine comprensive ragionevoli della vita buona (siano esse religiose o secolari) costituisce l'oggetto di una disputa filosofica che non accenna a placarsi. La contesa sembra però dipendere essenzialmente da un fraintendimento circa l'estensione della sua applicazione. Noi ci atterremo però all'interpretazione che del principio è stata proposta da John Rawls in *Political Liberalism* (Rawls, 2005, 190–200) che rispetto ad altre è meno controversa in quanto restringe la sua estensione ai fini perseguiti dall'azione dello Stato: "nel senso che per essa le istituzioni di base e la politica pubblica non devono essere destinate a favorire una particolare dottrina comprensiva" (Rawls, 2005, 194). Essa non va fraintesa pertanto con la neutralità delle conseguenze (così come le conseguenze intenzionali dell'azione devono essere distinte nella valutazione morale dalle sue conseguenze non intenzionali, seppur prevedibili) che è invece un'interpretazione della neutralità "impraticabile", come afferma Rawls (ivi). È pur vero d'altra parte che nessun trattamento neutrale assicura che non vi siano conseguenze che favoriscano o sfavoriscano questa o quella dottrina comprensiva ragionevole. Ad esempio, è verosimile che tra gli effetti di un insegnamento che considera in modo imparziale le diverse religioni e credenze vi sia pure l'indebolimento in qualche allievo del senso della propria appartenenza religiosa. Come scrive Rawls, "può accadervi di dover accettare, spesso a malincuore, le inevitabili conseguenze di certi requisiti ragionevoli imposti all'educazione dei figli" (Rawls, 2005, 200). La questione si risolve se si intende che ciò che interessa dal punto di vista pubblico è l'educazione degli allievi di oggi come futuri cittadini della società di domani, per esempio la loro capacità di comprendere i valori politici fondamentali, di partecipare attivamente alle istituzioni della società, di coltivare le virtù politiche della cittadinanza democratica; anche se tutto ciò potrebbe debordare al di fuori della sfera pubblica, in quella personale. Questa conseguenza prevedibile dell'educazione alla convivenza civile nella moderna società pluralistica e multiculturale è messa

<sup>30</sup> La ragionevolezza implica quanto meno la reciprocità: ciò significa che ciò che vale per gli altri, deve valere anche per me e che ciò che vale per me, deve valere anche per gli altri.

in evidenza anche nelle conclusioni del Programma nazionale di ricerca "Comunità religiose, Stato e società" sul paesaggio religioso in Svizzera (PNR 58). Scrive al riguardo Irene Becci: "Daraus lässt sich folgern, dass Bildung das Verhältnis der Menschen zur Religion verändert, die Bindung an die eigene Religionsgemeinschaft tendenziell schwächt und damit indirekt eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf die religiöse Sozialisation hat" (Becci, 2012, 198). Secondo la teoria del liberalismo politico la neutralità si misura sulle intenzioni, non sulle conseguenze. Sarà possibile però determinare in modo univoco le intenzioni reali del legislatore? Non sempre la complessità e l'opacità del processo democratico lo consente.

Invece di considerare le intenzioni (o i fini) del legislatore, che risulterebbe una richiesta eccessivamente onerosa nelle condizioni normali della deliberazione democratica, è allora preferibile richiedere una giustificazione dell'azione dello Stato fondata su ragioni neutrali, vale a dire riferirci alle ragioni che giustificano la scelta del legislatore, piuttosto che alle sue intenzioni (Quong, 2011, 18). Pertanto, quando vogliamo accertare la neutralità della scelta del legislatore, cioè quando vogliamo appurare che non miri a favorire o sfavorire una particolare dottrina comprensiva ragionevole (religiosa o secolare) della vita buona, al posto delle intenzioni o del fine del legislatore si dovrà considerare "the fundamental reason why the policy is adopted" (Patten, 2012, 255). John Locke nella Epistola de tolerantia (1689) ne diede un esempio illuminante<sup>31</sup>.

## 5. Il corso di Storia delle religioni come insegnamento neutrale

L'argomento lockiano della neutralità delle giustificazioni applicato alla fattispecie dell'insegnamento di Storia delle religioni legittima pertanto un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso a condizione che le disposizioni giuridiche che lo regolano ricorrano esclusivamente ad argomenti politici attinenti "l'interesse dello Stato" generalmente inteso ed evitino di pronunciarsi "su questioni di carattere religioso", ovvero su ciò che una o più comunità religiose o associazioni ritengono essere il bene per i membri della società in base alla propria concezione comprensiva ragionevole della vita buona, sia essa religiosa o secolare. Nella nostra fattispecie ciò significa che l'insegnamento di Storia delle religioni dovrà essere giustificato esclusivamente sulla base di ragioni neutrali, vale a dire politiche, nel senso indicato nella citazione di Locke e secondo l'accezione del termine che John Rawls ha posto in luce nella sua teoria del liberalismo politico<sup>32</sup>. Ragioni neutrali di un corso obbligatorio di Storia delle religioni potrebbero essere l'e-

31 Nella Lettera sulla tolleranza Locke discute se una legge possa proibire l'uccisione di un vitello durante un'assemblea religiosa. Posto che uccidere un vitello non sia un'azione condannata dalla legge, allora l'uccisione dell'animale non può essere proibita soltanto perché l'atto viene compiuto durante una cerimonia religiosa. Tuttavia l'uccisione potrebbe essere vietata per ragioni politiche, se ciò potesse comportare un danno grave per la società, ad esempio durante un periodo di carestia: "al magistrato compete solamente di assicurarsi che la cosa non dia di pregiudizio alla società civile, e che non sia arrecato danno a nessuno, nella vita o nei beni. Ciò che può essere dispensato in un banchetto può essere altrettanto legittimamente dispensato durante un rito. Ma se per caso ci si trovasse in circostanze tali per cui l'interesse dello Stato richiedesse di sospendere per un certo periodo ogni uccisione di bovini, al fine di incrementare il bestiame decimato da una moria, chi non vede come in tal caso il magistrato avrebbe diritto di proibire, a tutti coloro che sono sotto la sua giurisdizione, di uccidere vitelli per qualsiasi ragione? Ma in questo caso la legge non si pronuncia su questioni di carattere religioso, ma politico: e ciò che proibisce non è il sacrificio, ma l'uccisione di vitelli" (Locke, 1963, 46-47).

32 "Il problema del liberalismo è quello di costruire una concezione della giustizia politica (per un regime democratico costituzionale) che la pluralità delle dottrine ragionevoli – e questa pluralità è sempre un aspetto della cultura di un regime libero e democratico – possa far propria. L'intenzione non è né quella di sostituire tali visioni comprensive né quella di dar loro un fondamento vero" (Rawls, 2005, XVIII). Poco oltre Rawls esplicita ulteriormente la sua nozione di liberalismo politico, riformulandone il quesito centrale: "come può esistere continuamente nel tempo una società stabile e giusta di cittadini liberi e uguali pro-



ducazione dei futuri cittadini alla convivenza civile con persone e gruppi di religioni diverse, alla comprensione dei loro valori, delle loro credenze, dei loro stili di vita, dunque una forma di educazione ai valori della cittadinanza democratica o di educazione interculturale.

La conformità dell'insegnamento a questi criteri può essere ricavata esaminando anzitutto il programma: le finalità che persegue, le competenze che intende sviluppare negli allievi, le indicazioni metodologiche, i contenuti stabiliti, i libri di testo o altri sussidi didattici prescritti o consigliati. L'approccio che sarà richiesto per la trattazione dei contenuti religiosi dovrà essere esterno, non interno ai fenomeni religiosi. Insomma, se insegnamento neutrale dev'essere, non si deve mirare alla conoscenza della "dimensione religiosa della cultura" (come taluni studiosi cattolici sostengono<sup>33</sup>), bensì alla conoscenza della dimensione culturale delle religioni, cioè alla conoscenza dei "fatti religiosi" nelle loro diverse declinazioni disciplinari, alla conoscenza della religione "come un elemento della cultura"<sup>34</sup>. Infatti, mentre la conoscenza della dimensione religiosa della cultura non è neutrale (in quanto è conoscenza religiosa); lo è la conoscenza storica o sociologica dei fatti religiosi<sup>35</sup>. A condizione che il corso di Storia delle religioni soddisfi tali vincoli, i diritti di allievi e genitori (la libertà di coscienza degli uni e la libertà di educazione degli altri) saranno garantiti e, conseguentemente, sarà provata la legittimità di un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso.

Peraltro abbiamo ampiamente argomentato che l'ingiunzione del vincolo della neutralità non comporta per la scuola pubblica la rinuncia al suo compito educativo. Nella fattispecie esso si declina come educazione alla comprensione interculturale, ai valori della cittadinanza democratica e ai diritti umani, in particolare alla libertà di religione. Si tratta di finalità politiche (nel senso precedentemente esplicitato) perché fondate su ragioni pubbliche, indipendenti da particolari dottrine comprensive ragionevoli della vita buona, siano esse religiose o secolari. Esse costituiscono una giustificazione sufficiente per un insegnamento non-religioso sulle religioni (*about religions*), in quanto a nostro giudizio le sue finalità sono per l'appunto politiche, non dissimili da quelle dell'educazione ai valori della cittadinanza democratica e alla comprensione interculturale. Ovviamente l'argomento è lungi dal provare che per perseguire le finalità politiche (o parte di esse) della scuola pubblica sia necessaria l'introduzione di un insegnamento *about religions*. È evidente che le finalità dell'educazione alla convivenza civile possono essere perseguite e raggiunte anche in altri modi. Ci sembra però assodato che la scuola pubblica debba perseguire tali finalità. Per intanto, la conclusione che ricaviamo dalla nostra analisi è che un insegnamento obbligatorio *about religions* è legittimo se soddisfa il principio di neutralità cui sono vincolate le finalità della scuola pubblica. La questione è pure emersa nei dibattiti sull'insegnamento religioso che accompagnano la storia della scuola ticinese. La breve ricostruzione delle controversie che l'hanno segnata ci aiuterà a meglio identificare le finalità educative che il nuovo insegnamento di contenuto religioso può legittimamente perseguire.

---

fondamente divisi da dottrine religiose, filosofiche e morali ragionevoli? È un problema di giustizia politica, non un problema che riguardi il sommo bene" (Rawls, 2005, XXV).

- 33 Nel dibattito pubblico ticinese questa posizione è stata assunta in particolare da Ernesto Borghi. L'autore non entra però nel merito della distinzione tra "dimensione religiosa della cultura" e "dimensione culturale delle religioni": Borghi, 2003; Borghi, 2007. Pure Rolando Leo usa l'espressione "dimensione religiosa della cultura" e pure lui non esplicita la differenza tra le due "dimensioni" (Leo, 2009).
- 34 Programma sperimentale del corso "Storia delle religioni", § 2. Obiettivi e metodologia del corso, a) Un'ottica di storia della cultura (Allegato 1).
- 35 La distinzione tra "dimensione religiosa della cultura" e "dimensione culturale della religione" è chiarita efficacemente da Mireille Estivalèzes. La dimensione religiosa della cultura richiede "de redonner à la culture générale sa dimension religieuse. Chaque professeur doit prendre en compte le versant anthropologique et éthique de ce qu'il enseigne, et se préoccuper des enjeux religieux de sa discipline" (Estivalèzes, 2005, 50). Invece nella dimensione culturale della religione si richiede di "traiter les religions dans les programmes d'histoire au même titre que l'histoire économique, politique ou sociale" (ivi, 52).

# L'insegnamento religioso nella storia della scuola pubblica ticinese

---

## 1. Una materia sensibile

L'organizzazione dell'insegnamento religioso è stato uno dei temi più dibattuti della storia della scuola pubblica ticinese dalla sua istituzione ad oggi. Le disposizioni nelle leggi e nei regolamenti scolastici cantonali che nel tempo furono adottate dal legislatore su questo particolare insegnamento sono state spesso oggetto di vivaci discussioni, talvolta anche di polemiche animate, a testimonianza del significato politico oltre che pedagogico associato a questo insegnamento, alle sue finalità, ai suoi contenuti. Occorre pertanto considerare che la diversa posizione attribuita alla religione nei piani di studio della scuola pubblica ticinese non risulta mai avulsa dal contesto politico. Peraltro essa concorre per la sua parte a determinare i cambiamenti avvenuti in Ticino negli ultimi due secoli nelle concezioni delle finalità educative della scuola pubblica.

Non è da meno la sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni nel secondo biennio della scuola media. Pure in questo caso si tratta di una scelta di notevole significato, sulla quale si confrontano tesi differenti sulle finalità educative della scuola pubblica, sui principi pedagogici, etici e politici che ne sono il fondamento e implicitamente, più in generale, anche sui valori che è opportuno salvaguardare o promuovere nella società attraverso l'istruzione e l'educazione delle future generazioni.

Qualcuno ha sostenuto che in passato la questione dell'organizzazione dell'insegnamento religioso costituì "il pomo della discordia della classe politica ticinese" (Grippio, 1980, II), avendo contrapposto la destra alla sinistra, i (liberali) conservatori ai (liberali) radicali. Ciò vale soprattutto per la seconda metà dell'Ottocento e per il primo Novecento. La scelta riguardante la generalizzazione dell'insegnamento di Storia delle religioni diventerà il nuovo "pomo della discordia" della politica ticinese? Per valutare correttamente la scelta che attende oggi il legislatore è opportuno disporre anche di alcuni riferimenti riguardanti la storia dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica ticinese.

Analogamente a quanto proposto da Giuseppe Martinoli, proponiamo una periodizzazione della storia della scuola pubblica ticinese "tenendo calcolo della diversa parte fatta all'insegnamento religioso nella scuola" (Martinoli, 1944, 122).

## 2. L'insegnamento religioso nella prima metà dell'Ottocento

La prima legge sulla scuola pubblica ticinese fu approvata il 4 giugno 1804. Essa è condensata in soli quattro brevi articoli, il secondo dei quali stabiliva l'obbligo per "tutti i Padri di famiglia, Tutori, e Curatori" di "mandare i loro figli, e minorenni alla scuola". L'insegnamento era "affidato ai Parrochi, Cappellani, ed altre persone capaci, e probe indistintamente". Gli allievi avrebbero appreso "almeno leggere, e scrivere, ed i principi di aritmetica". Di un insegnamento religioso non si faceva menzione.

Tuttavia, poiché di regola ad assumere l'ufficio di maestro erano i preti (in mancanza di altri a ciò preparati), si può presumere che di fatto l'insegnamento fosse conforme alla dottrina cat-

tolica. Quella che fino al 1830 era una prassi imposta dalla mancanza di persone specificamente preparate a svolgere la professione di maestro venne legittimata con l'adozione della Costituzione cantonale del 4 luglio 1830. L'art. 1 proclamava che "La religione cattolica apostolica romana è la religione del Cantone". L'art. 11 della Legge sulla pubblica istruzione del 10 giugno 1831 prescriveva conseguentemente "che nelle scuole tutto ciò che s'insegna o si pratica concordi con gli insegnamenti e le pratiche cattoliche". Il principio che l'educazione proposta sui banchi di scuola dovesse conformarsi alla dottrina della Chiesa cattolica venne ulteriormente ribadito con la circolare che la Commissione per la pubblica istruzione inviò ai parroci del Cantone il 28 giugno 1831. Dopo aver attestato che "molti di voi già si occupano a fare scuola ai giovanetti", la circolare assicurava i preti ticinesi che "molti potranno intraprendere questo lodevole ufficio a pro del loro gregge. Tutti possono cooperare in qualche modo ad un'opera così pia; confacevole, inerente al sacro ministero". Gli insegnanti dovranno curare che "dalla scuola del loro Comune devono uscire buoni padri di famiglia, ottimi cittadini, forse anche zelanti ministri dell'altare". La circolare dava diversi esempi dei vantaggi che potevano derivare dall'affidamento ai preti dell'ufficio di maestro, riguardanti in particolare "l'istruzione religiosa e morale che li Pastori cercano d'imprimere nelle teneri menti". Ad esempio si sottolineava che "l'accoppiamento dell'Istruzione religiosa alla letteraria è necessario per frenare quella baldanza che s'ingenera in alcuni che appena avuta una superficialissima cognizione di lettere si presumono dottori e maestri di tutto ciò che sanno".

Nel Regolamento di applicazione della Legge del 1831, promulgato il 28 maggio 1832, si ribadiva che il maestro dovesse "essere cattolico" (art. 4). Tra gli insegnamenti prescritti il primo ad essere citato era quello dei "principi della religione cattolica" (art. 15 e art. 17). Peraltro l'anno successivo la Commissione d'Istruzione pubblica ebbe motivo di lamentarsi della qualità dell'insegnamento proposto, raccomandando che "l'insegnamento della religione [fosse] impartito con più intelligenza che generalmente non sia praticato da un gran numero di Maestri. Alle spiegazioni di catechismo devono venir in soccorso le spiegazioni della Storia Sacra e i fatti del Vangelo<sup>36</sup>".

### 3. Le conseguenze in Ticino delle rivoluzioni liberali del 1848

Le conseguenze delle rivoluzioni liberali europee del 1848 non tardarono a farsi sentire anche in Ticino. Ne fu particolarmente toccato l'insegnamento religioso nella scuola. Nel 1852 venne votata la legge con la quale vennero soppressi alcuni istituti religiosi e collegi: quelli dei Servi di Mendrisio, dei Somaschi di Lugano, dei Benedettini di Bellinzona, come pure il collegio Papiro di Ascona e il seminario di Pollegio i quali però saranno restituiti alla Chiesa cattolica dal governo del Nuovo Indirizzo. Il primo fu riaperto nel 1879, il secondo nel 1882.

Con la legge del 9 giugno 1852 l'insegnamento religioso venne mantenuto nella scuola elementare, ma scomparve dal piano degli studi dei ginnasi e da quello liceale (come risulta dal Regolamento provvisorio del liceo del 18 ottobre 1852). La legge civile-ecclesiastica del 1855 coronava il processo di separazione di Stato e Chiesa, secondo il disegno che Stefano Franscini aveva delineato nelle pagine conclusive de *La Svizzera italiana*. Dopo aver lamentato che "la taccia di novatori e di inimici della religione cattolica è largamente dispensata a tutti que' cittadini, ecclesiastici o secolari, che o ne' Consigli, o per via della stampa, o comunque prendano a cuore la difesa de' diritti della sovranità nazionale", il Franscini chiudeva l'opera con un auspicio: "verrà un giorno in cui la miglior causa, la causa che dà a Cesare ciò che è di Cesare, e a Dio ciò che è di Dio, quella che ingiungendo al potere civile di astenersi da ogni ingerenza sulle coscienze, gli garantisce la tutela delle istituzioni nel paese stabilite, avrà un compiuto e bel trionfo". Seguiva però anche un'amara constatazione: "ma intanto le toccherà, e forse le toccherà per lungo tempo di sopportar persecuzioni e vitupero" (Franscini, 1973, 545-546).

<sup>36</sup> "Direzioni per assicurare possibilmente il regolare avviamento delle scuole elementari", del 3 novembre 1843, pubblicate nel *Bullettino ufficiale del cantone Ticino*.

L'auspicio di Frascini sembrò realizzarsi anche nella scuola, con l'applicazione del principio di separazione di Stato e Chiesa in materia di insegnamento religioso stabilito dalla Legge scolastica del 10 dicembre 1864. Essa prevedeva l'insegnamento religioso soltanto nelle scuole elementari minori; in quelle maggiori, nel ginnasio e nelle scuole industriali il suo posto venne preso dall' "istruzione civile e morale" (art. 78 e art. 108). L'art. 188 stabiliva poi che "l'esercizio del maestro è incompatibile con quello di sacerdote"; un'incompatibilità che l'art. 189 estendeva anche alle scuole di metodo, cioè ai corsi di formazione degli insegnanti.

#### 4. L'insegnamento religioso durante il governo del Nuovo Indirizzo

Le elezioni del 21 febbraio 1875 e del 21 gennaio 1877 produssero un cambiamento politico rilevante che ebbe conseguenze molto evidenti sulla politica scolastica cantonale e in particolare sull'organizzazione dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica. Come ebbe a dire Ermengildo Rossi nel discorso del 29 gennaio 1877 con cui inaugurava la nuova legislatura, "il popolo ticinese, non è più lecito dubitarne, vuole mutato l'indirizzo politico e amministrativo della Repubblica". Un "nuovo indirizzo" era richiesto anche nella scuola ticinese, poiché – continuava il discorso del novello presidente del Gran Consiglio – "il popolo vuole che sia cristianizzata l'istruzione". Questo in effetti il governo del Nuovo Indirizzo fece, come sostenne Gioachino Respini nel bilancio Ex Operibus dell'azione governativa di quel periodo: "Il regime conservatore ha voluto cristianizzare la scuola; ciò stava a base del suo programma, ed era nel suo diritto" (Respini, 1889, 31).

Uno dei frutti più significativi dei nuovi equilibri politici prodotti dalla mutata composizione del governo e del parlamento cantonali fu appunto la Legge sul riordinamento generale degli studi (del 14 maggio 1879 - 4 maggio 1882), voluta con determinazione dal consigliere di Stato Martino Pedrazzini<sup>37</sup>. Oltre a riconoscere il principio della libertà di insegnamento delle scuole private e la parificazione degli istituti secondari privati, la legge reintrodusse l'insegnamento religioso come materia obbligatoria nel piano degli studi di tutte le scuole pubbliche, fatto salvo quanto era garantito dall'art. 49 della Costituzione federale allora vigente, cioè il diritto dei genitori di esonerare i figli dalla frequenza delle lezioni di religione. Il messaggio del Consiglio di Stato era esplicito al riguardo: "Nel mentre [...] abbiamo voluto ritornare lo studio della religione nelle scuole, noi non abbiamo con ciò inteso di venir meno ad una leale osservanza della Costituzione federale. Di conseguenza, il progetto di legge lascia ai genitori, fin dalle scuole primarie, libertà di decidere se i loro figliuoli dovranno di questo studio profittare". Pedrazzini ribadiva il principio nella seduta del 4 maggio 1882 osservando che "la Costituzione federale non impedisce a noi di dare quell'istruzione religiosa più estesa che ci aggrada: solo ci impedisce di obbligare a frequentarla quell'allievo che abbia compiuto i 16 anni e vi si rifiuti, o quegli per cui, non avendo raggiunto tale età, il genitore o il tutore ne domanda la dispensa. In questo solo consiste la limitazione all'istruzione religiosa"<sup>38</sup>.

L'art. 6 della legge affidava all'autorità ecclesiastica la sorveglianza sull'insegnamento religioso. La norma fu difesa nell'aula del Gran Consiglio da Pedrazzini con l'argomentazione che "l'insegnamento religioso è necessario, e se si è d'avviso che debba venire impartito, bisogna farlo secondo le credenze e la fede cattolica del paese; ora quale sarà l'Autorità competente per sorvegliare l'insegnamento religioso? Evidentemente l'ecclesiastica". Perciò, proseguiva Pedrazzini, "è bene che nell'ingerenza sul Catechismo lo Stato tengasi il più possibilmente alieno" (seduta del Gran Consiglio, 16 gennaio 1879). Inoltre l'art. 11 del Regolamento per le scuole primarie del 4 ottobre 1879 stabiliva l'affissione in tutte le aule di un crocifisso. L'intendimento di questo nuovo

37 Sull'attività di Martino Pedrazzini in Consiglio di Stato, in particolare sull'opera da lui svolta a capo dei Dipartimenti della Pubblica Educazione e del Culto durante il governo del Nuovo Indirizzo, cfr. Trezzini, 1967, 37-50.

38 In base ai dati riportati da C. Trezzini, nelle scuole secondarie ticinesi (compresi il Liceo e la Scuola magistrale) nel 1880 25 allievi su 1206 chiesero la dispensa (2,07%); nel 1881 19 su 1222 (1,55%).

indirizzo della politica scolastica ticinese fu effettivamente la "cristianizzazione delle scuole". Le modalità con le quali quell'intendimento fu attuato provocarono molte critiche nel campo avverso e perfino le vibranti reazioni di un uomo di temperamento mite e estraneo a giudizi partigiani come fu Alfredo Pioda. Ne Il problema del catechismo nelle scuole annotò: "Quand'io, ignaro affatto delle condizioni delle nostre scuole, dimentico dei precetti del Catechismo, ebbi ad assistere ad alcuni esami, raccapricciami" (Pioda, s.d.,13). In effetti, "la dottrina cristiana è un elemento necessario d'educazione, ma cristiana davvero e non sotto la forma concreta del dogma" (ivi, 14) Secondo Pioda "il maestro deve far germogliare il seme dell'idealità insita in ogni intelletto"(ivi), "svolgere nel bambino l'intera coscienza della propria individualità, la gelosia della propria indipendenza, fare in una parola degli uomini" (ivi, 15). Ciò però non è possibile "con un metodo d'insegnamento, che reprime il raziocinio, si regge sulla memoria e s'impenna nel principio d'autorità" (ivi)<sup>39</sup>.

## 5. Dopo la rivoluzione del 1890

Dopo la rivoluzione liberale del 1890 la riconquistata maggioranza liberale tentò di restituire alla scuola pubblica il suo carattere neutro e di modificare di conseguenza l'organizzazione dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica. Il vincolo della neutralità dello Stato e delle sue istituzioni (tra cui, in particolare, la scuola pubblica) doveva però essere inteso correttamente, e non piegato agli interessi delle opposte fazioni, come chiarì Alfredo Pioda nelle pagine conclusive delle Confessioni di un visionario (Pioda, 1990, 282): "Lo Stato non è, né cattolico apostolico romano, né ateo, né teista; egli rappresenta l'universalità dei cittadini e non è mancipio di nessuna fede e garantisce a tutti libertà di coscienza e di credenza. Ecco la vera attitudine ch'egli deve assumere". La reazione della Chiesa cattolica ticinese non tardò a manifestarsi. All'inizio del nuovo secolo il vescovo Vincenzo Molo inviò al clero in data 30 settembre 1901 la lettera pastorale "Sulla dottrina da spiegarsi in Chiesa e nella scuola" nella quale condannava senza mezzi termini i nuovi orientamenti nella politica scolastica cantonale.

Rivolgendosi ai parroci ticinesi in occasione dell'inizio del nuovo anno scolastico il vescovo Molo ricordava ai sacerdoti il dovere dell'insegnamento della dottrina cristiana ai giovani: "se ancora insistiamo, gli è perché oggi più che mai i nemici della nostra fede e del nome cristiano si arrovellano a tutto potere per allontanare il prete dalla scuola e per distruggere ogni idea religiosa nello scibile umano. Si vuole la *scuola neutra*, ossia la scuola *atea* e si arriva a dire che il Sacerdote è un *intruso nelle nostre scuole*" (Molo, 1901, 204; corsivo nel testo).

Il tentativo di modificare lo statuto dell'insegnamento religioso, che sarebbe dovuto diventare con la Legge scolastica del 19 giugno 1908 un insegnamento facoltativo che l'allievo avrebbe potuto frequentare su domanda dell'autorità parentale<sup>40</sup>, fu all'origine di un referendum popolare che impedì la modifica dell'organizzazione dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica ticinese. Venne di conseguenza approntato un dispositivo legislativo specifico per l'insegnamento religioso che stabiliva quanto segue: "È riservata la questione dell'insegnamento religioso, la quale non potrà essere risolta e disciplinata se non mediante decreto legislativo speciale, ossia limitato alla materia e soggetto a referendum. Finché tale decreto non sia emanato, la questione rimane interamente disciplinata, nei vari ordini di scuole, dalle disposizioni legislative attualmente in vigore". Da allora e fino all'adozione della Legge della scuola del 1990, lo statuto dell'insegnamento religioso non subì modifiche importanti. In effetti nella Legge della scuola del 1958, rimasta in vigore fino a quella attuale, non si fece altro che riprodurre alla lettera nel capitolo

39 Sulla posizione che Alfredo Pioda assunse sulla questione dell'insegnamento religioso ci permettiamo di rinviare a Ostinelli, 2014 b.

40 L'art 5 della Legge stabiliva infatti che "Con decreto legislativo speciale verranno stabilite le materie da impartirsi in ogni ordine di scuole, siano materie obbligatorie sieno facoltative, nonché le modalità da osservarsi nell'insegnamento di queste ultime".

dedicato all'insegnamento religioso il dispositivo legislativo adottato dopo la vittoria dei referendisti nella votazione del 1° novembre 1908 contro la proposta di legge scolastica del 19 giugno 1908. Al mantenimento della situazione vigente fin dal 1882 aveva aiutato decisamente la presa di posizione del vescovo Angelo Jelmini, preoccupato dell'intenzione del governo cantonale di introdurre una norma che esplicitasse il carattere facoltativo dell'insegnamento religioso ("L'autorità ecclesiastica vigila sull'insegnamento religioso. Nessun allievo può essere tenuto a prendervi parte"). In una lettera del 25 aprile 1957 il vescovo Jelmini aveva ripetutamente invitato il Consiglio di Stato alla "conferma di quanto a [suo] avviso è essenzialmente o sostanzialmente nella 'situazione attuale' in rapporto all'insegnamento religioso" (Jelmini, 1957,102)<sup>41</sup>, vale a dire l'obbligo della frequenza dell'insegnamento religioso cattolico. Così in effetti avvenne.

## 6. La legge della scuola del 1990

Rispetto al passato vi fu un cambiamento significativo con la Legge della scuola del 1990. Anzitutto, a seguito della riforma costituzionale approvata dai cittadini ticinesi il 26 ottobre 1975 che attribuiva anche alla Chiesa evangelica riformata oltre che alla Chiesa cattolica apostolica romana la personalità di diritto pubblico (che l'aveva ottenuta nel 1886), l'insegnamento religioso fu esteso anche alla religione evangelica riformata.

La legge del 1990 introduceva inoltre una nuova formulazione sulla frequenza dell'insegnamento religioso, frutto di un accordo tra il partito popolare democratico e il partito liberale radicale, secondo cui "La frequenza degli allievi all'insegnamento religioso è accertata all'inizio di ogni anno dall'autorità scolastica mediante esplicita richiesta alle famiglie, rispettivamente agli allievi se essi hanno superato i sedici anni d'età" (art. 23, cpv. 2). A differenza del passato, l'allievo o i suoi genitori che volevano sottrarsi all'obbligo dell'insegnamento religioso non avrebbero più dovuto chiedere la dispensa all'autorità scolastica. D'altra parte, la frequenza dell'insegnamento religioso non sarebbe stata l'esito di un'autonoma richiesta dell'allievo o dei suoi genitori (come avevano proposto i socialisti), ma doveva essere accertata "dall'autorità scolastica mediante esplicita richiesta alle famiglie, rispettivamente agli allievi". Ad ogni buon conto, con la Legge della scuola del 1990 "l'insegnamento religioso diventava una materia facoltativa a tutti gli effetti" (Scolari, 2011, 13). Il cambiamento rispetto al regime introdotto più di un secolo prima dal governo del Nuovo Indirizzo era rilevante.

## 7. Considerazioni conclusive

Come si è visto l'insegnamento confessionale cattolico (a lungo definito catechismo) è stato una costante nei programmi della scuola pubblica ticinese, ben oltre il governo del Nuovo Indirizzo. Tuttavia, benché la legge ne stabilisse l'obbligo di frequenza, in forza del diritto alla libertà di coscienza garantito dalla Costituzione federale esso è sempre stato un insegnamento facoltativo, quanto meno nel senso che l'allievo o i suoi genitori potevano chiedere l'esonerazione dalla sua frequenza. Il cambiamento introdotto con la legge del 1990 esprime pertanto con coerenza il principio della facoltatività dell'insegnamento confessionale che la legge del 1882 e quelle

41 Nella lettera l'espressione "situazione attuale" (di cui il vescovo Jelmini auspicava il mantenimento) ricorre ben 6 volte. Curiosamente, questa è pure la posizione espressa dai rappresentanti della Chiesa cattolica nel Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola, "incaricata di prendere in esame l'iniziativa parlamentare generica Paolo Dedini del 25 marzo 2002 e l'iniziativa parlamentare elaborata Laura Sadis del 2 dicembre 2002, e di valutarne le implicazioni e le condizioni di fattibilità". Nelle conclusioni del loro rapporto di minoranza i rappresentanti della Chiesa cattolica auspicavano "il mantenimento dello status quo" per l'insegnamento religioso nella scuola elementare, nella scuola media e nella scuola media superiore, (Ghiringhelli, 2005, 11).

che la seguirono non avevano esplicitamente riconosciuto ma che in forza delle garanzie contenute nella Costituzione federale non avrebbero mai potuto smentire. I numeri hanno fatto poi la loro parte. Mentre alla fine dell'Ottocento gli allievi che si avvalevano del diritto garantito dalla Costituzione federale costituivano un'infima percentuale della popolazione scolastica, oggi il fenomeno ha assunto per ragioni molteplici una diversa consistenza. È questa una delle ragioni per interrogarsi sull'attuale organizzazione degli insegnamenti di contenuto religioso e per valutare l'opportunità di una loro riforma.

A ciò si possono aggiungere altre ragioni che si ricavano dalla comprensione del significato delle finalità della scuola dell'obbligo nel contesto sociale attuale<sup>42</sup>. Sono riflessioni che al di fuori del Cantone Ticino già hanno portato a importanti riforme scolastiche di questi insegnamenti. È ciò di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo.

---

42 La questione è stata affrontata nel capitolo I.

# Tendenze attuali dell'insegnamento di contenuto religioso

---

## 1. Due esempi a confronto: Francia e Germania

Nel capitolo precedente abbiamo potuto constatare che l'insegnamento religioso fu oggetto in passato di vivaci discussioni, anzi di animate polemiche. Senza dubbio fu questo il caso del Cantone Ticino tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del secolo scorso. Oggi, invece, quanto meno al di fuori dei confini del Cantone, la discussione sulla materia, peraltro non meno vivace che in passato, sembra fortunatamente dar luogo più che a polemiche e a contrapposizioni, a quella che qualcuno con notevole acume ha definito "eine überraschende Konvergenz", una convergenza sorprendente (Becci, 2012, 191).

Si tratta di un processo che non è limitato alla Svizzera, ma che si estende anche oltre i confini della Confederazione, malgrado che tuttora l'assetto istituzionale che regola i rapporti tra la scuola pubblica e le comunità religiose differisca notevolmente da uno Stato all'altro risultando determinante in particolare nella disciplina dell'organizzazione degli insegnamenti di contenuto religioso. Di queste evidenti differenze sono esempi caratteristici la Francia e la Germania. I due più importanti Stati nazionali dell'Europa continentale presentano infatti due assetti istituzionali assai differenti, emblematici di altrettanti modi di concepire il rapporto dello Stato con le comunità religiose e il ruolo assegnato alle religioni nei piani di formazione della scuola pubblica. Notoriamente in Francia vige un regime di separazione rigido, anche se tale è non tanto in forza della laicità dello Stato (affermata fin dal primo articolo della Costituzione del 1946 che definiva la Francia "une République indivisible, laïque, démocratique et sociale" e ripresa come art. 2 della Costituzione del 1958), bensì piuttosto per l'interpretazione che del principio è prevalsa in alcune correnti del pensiero politico francese. Per contro in Germania la legge fondamentale della Repubblica federale, oltre a garantire l'insegnamento religioso nella scuola pubblica, ha riconosciuto alle comunità religiose un ruolo attivo, statuendo che dovesse essere conforme ai principi da esse stabiliti.

## 2. La *laïcité* e l'insegnamento di contenuto religioso

In Francia, per tutto il "momento repubblicano" (Spitz, 2005) della Terza Repubblica e fino ad oggi, con la sola eccezione degli anni della tragica occupazione nazista durante la seconda guerra mondiale, vige un regime di separazione dello Stato dalle comunità religiose. La legge del 9 dicembre 1905 lo introdusse come un caposaldo della cultura politica francese: per un verso "la République assure la liberté de conscience" e "garantit le libre exercice des cultes" (art. 1); per altro verso essa "ne reconnaît, ne salarie et ne subventionne aucun culte" (art. 2). Antesignana della *laïcité* républicaine fu la legge del 28 marzo 1882 "sur l'enseignement primaire obligatoire" proposta dal ministro dell'istruzione pubblica Jules Ferry che all'art. 1 introduceva "l'instruction morale et civique" in sostituzione de "l'instruction morale et religieuse", che conseguentemente la legge affidava ora alla cura dei genitori e delle comunità religiose. Il principio venne ribadito a chiare lettere dal ministro Ferry nella celebre Lettre aux instituteurs del 17 novembre 1883: "La loi du 28 mars 1882 se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire: d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier;



d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école". Benché la laïcité non implicasse affatto la "secularisation des individus" e comportasse esclusivamente "la régulation politique d'individus qui entretiennent des rapports différents à la sécularisation" (Baubérot, 2012, 188), l'applicazione del principio non fu allora immune (e neppure lo è oggi) da un'applicazione ostile nei confronti dei culti e delle pratiche ispirate a credenze religiose. In tempi recenti sarà sufficiente rammentare ad illustrazione di ciò il dibattito sulla liceità di indossare a scuola segni di appartenenza religiosa (Laborde, 2008; su cui Ostinelli, 2009). Come ormai è quasi universalmente noto, in Francia, dopo l'approvazione della legge 228 del 15 marzo 2004, "le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit", a differenza di quanto accade in Svizzera, dove il divieto si applica soltanto all'insegnante nell'esercizio della sua funzione pubblica (che gli o le prescrive un dovere di riservatezza), ma non all'allieva o all'allievo, che invece a scuola dovrebbe avere il diritto di poter esprimere liberamente le proprie convinzioni (fintanto ovviamente che rispetta quelle degli altri).

Per quanto riguarda l'interpretazione repubblicana del principio di laïcité della scuola pubblica negli anni del *moment républicain* si può citare quanto Jules Ferry dichiarò il 31 maggio 1883 durante il dibattito in Senato sui manuali d'istruzione civica. Pur riconoscendo che "dans cette matière si délicate, il y a des mesures à garder, des réserves à faire, une modération qui est le ton naturel et qui devrait être l'attitude habituelle de quiconque parle à la jeunesse", il ministro non ebbe remore a dichiarare che "nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique", lasciando così sorgere il dubbio che agli autori dei manuali scolastici e agli insegnanti di istruzione morale e civica non fosse richiesta un'eguale posizione neutrale nei confronti tanto di concezioni religiose del bene quanto di quelle secolari, come invece richiederebbe il vincolo della neutralità delle istituzioni pubbliche<sup>43</sup>. Anche in questo caso, pur con la cautela raccomandata da Ferry, il principio poteva tradursi in atti che non assicuravano a tutte le posizioni filosofiche e religiose un'eguale considerazione, giustificando pertanto la richiesta di chi avesse reclamato la "laïcisation de la laïcité", cioè un'interpretazione coerente, non faziosa, del principio<sup>44</sup>.

Un regime di separazione rigida esclude che all'interno delle istituzioni pubbliche possano essere riconosciute le comunità religiose e che al cittadino sia consentito di dichiarare o di manifestare la propria appartenenza etnica o religiosa, indipendentemente dalla posizione che egli o ella assume nell'istituzione, sia funzionario o utente di un servizio, insegnante o allievo. Un assetto basato sulla separazione rigida tra lo Stato e le comunità religiose implica pertanto che la scuola pubblica sia concepita dal legislatore come un santuario repubblicano da cui debbano essere esclusi quegli elementi dell'identità personale che non si ricavano direttamente dalla sua cittadinanza repubblicana, ma che pur tuttavia la influenzano indirettamente, talvolta anche in modo rilevante. Come ebbe a dire il conte di Clermont Tonnerre il 23 dicembre 1789 durante il dibattito all'Assemblea nazionale sull'emancipazione degli ebrei, "Il faut tout refuser aux juifs comme nation et tout accorder aux juifs comme individus. Il faut qu'ils soient individuellement citoyens"<sup>45</sup>. Così, ciò che allora valeva in Francia per gli Ebrei, oggi in verità si applica alla lettera alle ragazze e alle donne musulmane che indossano il velo in luoghi pubblici. Per gli uni e per le altre ciò che non corrisponde alla definizione del citoyen républicain deve in qualche modo essere cancellato nella sfera pubblica.

Eppure anche in Francia il regime di separazione rigida non sembra più l'opzione obbligata per garantire la neutralità delle istituzioni pubbliche. Ne è prova il vivacissimo dibattito sull'insegnamento dei "fatti religiosi" nella scuola pubblica (Estivalèzes, 2005), che si è intrecciato con la

43 La questione è affrontata nel § 2 del capitolo VII di questo rapporto.

44 "Laïcisation de la laïcité" è una formula di un certo effetto coniata da Jean Baubérot. È usata in Francia e in altri paesi francofoni da alcuni autori interessati a proporre un'interpretazione coerente del principio di laicità dello Stato moderno.

45 Ci permettiamo di rinviare a Ostinelli, 2006, in particolare 112-117.

pubblicazione del rapporto di Régis Debray su *L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque* (Debray, 2002). Occorreva verificare "si le cadre de la laïcité scolaire permet de dispenser un cours sur les religions" (Estivalèzes, 2005, 2), appurando la conformità dell'insegnamento dei fatti religiosi all'interpretazione repubblicana del principio della laicità. Secondo Debray vi era ragione d'interrogarsi sull'interpretazione appropriata della laïcité della scuola pubblica, che in sé non è né vuole essere antireligiosa. Secondo Debray alla "laïcité d'incompétence" occorreva sostituire una "laïcité d'intelligence", così che ogni futuro cittadino francese potesse disporre, grazie alle conoscenze acquisite a scuola sui fatti religiosi, degli strumenti appropriati per interpretare anche quegli aspetti della società e della cultura contemporanee che riguardano le religioni, fin lì trascurati dai programmi scolastici francesi: "L'abstention de méthode a été interprétée, parfois et à tort, comme une dénégation de l'objet même. Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre)". Debray era convinto che l'introduzione del nuovo oggetto d'insegnamento non avrebbe snaturato la laïcité della scuola pubblica francese, in quanto con l'introduzione dello studio dei fatti religiosi (cioè degli aspetti culturali e sociali delle religioni) essa avrebbe potuto mantenere nei confronti della religione "l'optique de connaissance", la sua trattazione come "objet de culture" come prescrive la laïcité, lasciando alle comunità religiose di occuparsene secondo "l'optique de foi", come "objet de culte": "l'approche objectivante et l'approche confessante ne se font concurrence pourvu que les deux puissent exister et prospérer simultanément" (Debray, 2002, 27-28).

La proposta ha trovato una puntuale applicazione nella legislazione scolastica: "inscrite dans les programmes de lettres et d'histoire depuis le milieu des années 1990, l'étude du fait religieux, dont le ministère entend bien qu'elle prenne 'appui sur les extraits des textes fondateurs (la Bible et le Coran notamment)', se trouve d'ailleurs intégrée, depuis le décret du 11 juillet 2006, 'dans le socle commun de connaissances et de compétences' de l'enseignement primaire et secondaire" (Portier, 2012, 68-69). Per altro, occuparsi nella scuola pubblica francese del "fatto religioso" o dei "fatti religiosi" non implica che l'insegnamento debba essere circoscritto agli aspetti materiali dei fenomeni religiosi. Lo studio dei fatti religiosi include al contrario la considerazione delle religioni come espressioni sociali e culturali. Come spiega opportunamente Isabelle Saint-Martin "Studying religious phenomena as collective acts, and analyzing their traces and works, involves exploring their significations, interpreting the systems of meaning that constitute the religious worlds" (Saint-Martin, 2013, 156).

### 3. Un nuovo insegnamento, ma non una nuova materia

È noto che l'introduzione dell'insegnamento dei fatti religiosi non ha richiesto l'aggiunta di un'ulteriore materia d'insegnamento nei programmi scolastici francesi. L'idea espressa da Jack Lang, allora ministro dell'educazione, nella prefazione al rapporto di Régis Debray secondo cui l'insegnamento avrebbe dovuto essere proposto "dans le cadre des disciplines existantes – non dans celui d'une hypothétique nouvelle matière scolaire" (Debray, 2002, 10) è stata messa in atto, tant'è che nel panorama odierno costituisce una differenza specifica del modello francese di insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica.

La soluzione francese avrebbe i suoi vantaggi se comportasse l'attribuzione dell'insegnamento ad una sola materia, per esempio la Storia. Ciò eviterebbe un'ulteriore frammentazione degli insegnamenti scolastici e faciliterebbe l'apprendimento degli allievi, i quali imparerebbero a comprendere i fatti religiosi nel loro contesto, mettendoli a confronto con altri fatti storici: sociali, politici, economici, intellettuali, eccetera.

Tuttavia la soluzione francese non comporta che l'intero insegnamento dei fatti religiosi debba essere assegnato alla Storia. La Filosofia, la Letteratura, la Geografia ne sono pure investite. Sicché il guadagno è soltanto apparente, perché di fatto anche nel modello francese non è possibile evitare la frammentazione degli insegnamenti. D'altronde, anche chi proponesse che l'intero insegnamento dei fatti religiosi debba essere di competenza di Storia, non potrebbe evi-

tare alcune obiezioni. Si ritiene forse che nessuna materia scolastica salvo la Storia sia legittimata a trattare i fatti storici? La conoscenza della storia della filosofia, della storia delle scienze, della storia della musica dovrebbero allora essere appannaggio della materia d'insegnamento Storia piuttosto che delle materie Filosofia, Scienze o Musica. Non è però in effetti il caso, perché della storia della filosofia si occupa l'insegnante di Filosofia, così come della storia della musica quello di Musica. D'altra parte i fatti religiosi non sono soltanto fatti storici e considerarli come contenuto esclusivo dell'insegnamento di Storia potrebbe portare ad una trattazione parziale dell'oggetto<sup>46</sup>. Per noi comunque è opportuno evidenziare positivamente l'evoluzione recente dell'assetto dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola francese. Salvaguardando per un verso il principio della laicità e della neutralità dell'insegnamento nella scuola pubblica, la trattazione dei fatti religiosi consente a tutti gli allievi, quali che siano le loro convinzioni, di acquisire una conoscenza oggettiva più ampia e più profonda delle credenze religiose, della loro storia, della loro diffusione nella società contemporanea, della loro rilevanza culturale nel passato e nel mondo attuale. Senza venire meno alla *laïcité d'abstention* cui sono sottoposte le istituzioni pubbliche (inclusa la scuola), l'insegnamento dei fatti religiosi dà spazio all'interno delle aule scolastiche a una *laïcité de confrontation*, al "mutuo riconoscimento del diritto di espressione" di tutte le componenti della società civile (Ricoeur, 1997, 182-183). In questo modo, notò Paul Ricoeur, "c'è anche un aspetto di educazione alla discussione. Se la laicità della società civile è una laicità di confronto tra convinzioni ben ponderate, allora bisogna preparare i ragazzi a essere buoni dialoganti; bisogna iniziarli alla problematica pluralistica delle società contemporanee, forse ascoltando argomentazioni contrarie portate da persone competenti" (184-185).

#### 4. L'insegnamento religioso in Germania prima e dopo la riunificazione

In Germania l'insegnamento religioso è regolato da una norma della legge fondamentale (Grundgesetz). Il capoverso 3 dell'articolo 7 del Grundgesetz prescrive che l'insegnamento religioso dev'essere impartito "in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften". Lo stesso articolo stabilisce peraltro che l'autorità parentale ha il diritto di decidere "über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht" (capoverso 2) e che nessun insegnante può essere obbligato ad impartire un insegnamento religioso "contro la sua volontà" (capoverso 3). L'assetto dell'insegnamento religioso disciplinato dal Grundgesetz assegna pertanto alle comunità religiose un ruolo attivo nell'insegnamento religioso, pur garantendo il diritto alla libertà negativa in materia religiosa tanto ai genitori che agli insegnanti. In realtà, la legge fundamenta-

---

46 La questione è stata ripresa di recente in Ticino in un intervento di Francesca Tognina Moretti, significativamente intitolato "Sull'inutilità e il danno di frammentare la storia", apparso il 6 giugno 2013 su La Regione. L'autrice accomuna nella sua critica tanto la recente iniziativa popolare legislativa generica per l'introduzione di una nuova materia di insegnamento denominata "Educazione Civica, alla Cittadinanza e alla Democrazia Diretta", quanto la sperimentazione di Storia delle religioni, ree entrambe di sottrarre all'insegnamento di Storia "importanti capitoli dello sviluppo delle società umane": "si procede alla decontestualizzazione e alla destoricizzazione dei fenomeni religiosi e delle istituzioni politiche, e ciò finisce per precludere, in definitiva, la loro comprensione storica per affermarne, quasi, una verità atemporale". In realtà l'argomento di F. Tognina Moretti non prova che un insegnamento di contenuto religioso che non sia parte dell'insegnamento di Storia sia necessariamente decontestualizzato o destoricizzato. Se così fosse, allora si dovrebbe dire lo stesso delle opere letterarie, delle scoperte scientifiche e del pensiero filosofico che i programmi cantonali ticinesi assegnano rispettivamente all'insegnamento di Italiano e delle lingue straniere, delle materie scientifiche e di Filosofia. Forse che l'unico modo di evitare "verità atemporali" nella trattazione di questi contenuti consiste nell'assegnarli all'insegnamento di Storia? F. Tognina Moretti sottace inoltre che il programma sperimentale di Storia delle religioni prescrive che lo studio delle religioni (quanto meno delle tre religioni abramitiche) debba svolgersi secondo "un'ottica di storia della cultura" (Cfr. Programma sperimentale, § 2. Obiettivi e metodologia del corso, Allegato 1).

le della Repubblica federale di Germania ammette eccezioni a questa norma. L'articolo 141 stabilisce infatti che la regolamentazione dell'insegnamento religioso, contenuta nella prima frase del capoverso 3 dell'articolo 7, "findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand". L'eccezione riguardava in un primo tempo la città di Brema e per questo motivo l'articolo 141 in deroga al capoverso 3 dell'articolo 7 del Grundgesetz è conosciuto come Bremer Klausel. A Brema, in luogo dell'insegnamento religioso confessionale, le scuole promuovono un insegnamento ecumenico che può essere frequentato dagli aderenti a qualsiasi religione. La Bremer Klausel è stata però applicata anche a Berlino e ad Amburgo (Lott & Schröder-Klein, 2006, 68). Pertanto è lecito affermare che anche nella scuola pubblica tedesca già da diversi decenni è impartito, seppur eccezionalmente, un insegnamento di contenuto religioso "bekenntnismäßig nicht gebunden" (come stabilisce l'articolo 32 della Costituzione del Land di Brema). La questione si è nuovamente proposta in tempi più prossimi ai nostri. Dopo la riunificazione, occorre proporre un assetto dell'insegnamento di contenuto religioso che tenesse conto del diverso contesto sociale e culturale dei Länder che fino alla caduta del muro di Berlino costituivano la DDR. La diffusa adesione a posizioni ateistiche ed agnostiche in alcuni parti dell'Ost avrebbe di fatto reso inapplicabile il capoverso 3 dell'articolo 7 del Grundgesetz. Così nel 1996 nel Land del Brandeburgo fu introdotto un insegnamento obbligatorio denominato Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) che secondo l'art. 11 cpv. 3 della legge scolastica brandeburghese dev'essere insegnato "bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral" e sottratto alla competenza delle comunità religiose. Si tratta di un insegnamento di contenuto religioso che per il suo marcato "säkulare Charakter" (Alberts, 2008, p. 9), in Germania costituisce una novità ben più significativa di quanto già poté essere attuato nella Bonner Republik in forza della Bremer Klausel.

Come si può rilevare, anche la Germania non è assolutamente estranea al processo di riforma dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica, malgrado il vincolo perentorio imposto dal capoverso 3 dell'articolo 7 del Grundgesetz. Anche in uno Stato in cui per diversi decenni è stata praticata la "formula della cooperazione" tra istituzioni pubbliche e comunità religiose in materia di insegnamento religioso (Portier, 2012, 52), si assiste oggi ad un'estensione del compito educativo da parte dello Stato, senza che ciò debba significare una violazione della libertà di coscienza degli allievi o della libertà di educazione dei genitori. Ciò è possibile se l'insegnamento non si identifica con alcuna concezione comprensiva della vita buona, sia essa religiosa o secolare, cioè se l'insegnamento è rigorosamente neutrale, tanto nelle finalità espresse nel programma quanto nella trasposizione didattica che ne fanno gli insegnanti nella loro pratica nelle classi: "der Staat wird durch seine Abstinenz weder zur Ignorierung noch zur Eliminierung jeglichen Religiösen oder Weltanschaulichen verpflichtet: er hat sich nur konsequent neutral von sämtlichen Religionen und Weltanschauungen zu distanzieren" (Kuhn-Zuber, 2006, 217).

Il confronto tra due modelli, quello francese e quello tedesco, tradizionalmente molto differenti, se non addirittura diametralmente opposti, di concepire la presenza dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica, mostra che negli ultimi anni la distanza tra di essi si è ridotta e che essi non sembrano più incompatibili come invece potevano sembrare prima del 1989: la Francia avendo fatto spazio allo studio delle religioni nei programmi di una scuola pubblica fondata sulla laïcité; la Germania affrontando con duttilità il problema del pluralismo della società contemporanea e riconoscendo che in materia di insegnamento di contenuto religioso il compito educativo non è di pertinenza esclusiva dei genitori e delle comunità religiose, ma può essere assunto, a determinate condizioni, anche dalle istituzioni pubbliche.

## **5. Le riforme dell'insegnamento religioso in Svizzera: una sorprendente convergenza**

Il quadro complessivo dell'insegnamento di contenuto religioso in Svizzera è molto complesso. Per questa ragione, anche in questo caso la Svizzera appare ad un osservatore esterno come un Sonderfall, tante sono le differenze nella costellazione attuale dell'insegnamento di

contenuto religioso della scuola pubblica da un Cantone all'altro. In passato il quadro era almeno altrettanto complesso. Klaus Wegenast (2011) rileva che in Svizzera nel Novecento sono state adottate quattro diverse concezioni dell'educazione religiosa a scuola:

- a) "una forma confessionale esterna al piano di studi, ma in parte svolta nelle aule scolastiche";
- b) "una forma confessionale inserita nel canone di insegnamento scolastico, ma affidata alla responsabilità della Chiesa";
- c) "una forma confessionale affidata congiuntamente alla Chiesa e alla scuola";
- d) "una forma cristiana sovraconfessionale" con qualche apertura verso le religioni non cristiane: fermo restando che, quale che fosse la soluzione adottata, la frequenza del corso non era obbligatoria (in ragione dell'art 15 cpv 4 della Costituzione federale, più volte citato in questo rapporto, che garantisce che "nessuno può essere costretto a seguire un insegnamento religioso").

Tuttavia, malgrado la persistenza di differenze da una regione linguistica all'altra, da un Cantone all'altro, tra le regioni urbane e quelle rurali, tra quelle che furono protagoniste della Riforma e quelle a maggioranza cattolica, esse tendono ad attenuarsi. In effetti anche in Svizzera come in molti altri Stati europei nell'ultimo decennio sono state attuate alcune importanti riforme dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica dalle quali senza forzature arbitrarie si può evincere la stessa tendenza ad assegnare alla scuola pubblica il compito di perseguire finalità educative proprie (non religiose) in questo ambito.

Al tradizionale "*learning into religion*" e al meno tradizionale "*learning from religion*" si è sostituito il "*learning about religion*": un insegnamento che a differenza degli altri è stato introdotto come obbligatorio per tutti, senza possibilità di esonero, in quanto offre un insegnamento neutrale e scientifico (non religioso) sulle religioni. Si passa così dall'insegnamento religioso confessionale affidato alle comunità religiose (di regola la chiesa evangelica riformata e la chiesa cattolica romana) ad un insegnamento di contenuto religioso sotto la responsabilità dello Stato, secondo la denominazione proposta da Ansgar Jödicke e Andrea Rota ("*schulischer Unterricht zum Thema Religion in der Verantwortung des Staates*", Jödicke & Rota, 2010, 7) o, più semplicemente, come suggerisce Pahud de Mortanges, "*staatlicher Religionskundeunterricht*" (Pahud de Mortanges, 2012, 156). Le ragioni che giustificano questo importante cambiamento sono diverse e di esse abbiamo già detto nel capitolo I di questo rapporto. Comune alle riforme dell'insegnamento è la finalità neutrale, ovvero l'acquisizione di conoscenze scientifiche solide sulle religioni e sul pluralismo religioso e culturale della società contemporanea. Va detto che la finalità neutrale di questo insegnamento non impedisce che essa possa avere conseguenze non neutrali sulle convinzioni degli allievi<sup>47</sup>.

Il legislatore ha piena consapevolezza che tra gli effetti di un insegnamento non religioso delle religioni potrebbe pure esserci "un indebolimento del legame degli allievi con la comunità religiosa di appartenenza", come osserva Irene Becci (Becci, 2012, 198). Malgrado queste inevitabili conseguenze negative per le comunità religiose, alla scuola pubblica va riconosciuto oggi anche in questo ambito un ruolo che in passato non aveva, che assurge a "fattore chiave per risolvere i problemi connessi tanto al pluralismo religioso quanto alla secolarizzazione" (ivi, 207). L'educazione al rispetto reciproco di persone con convinzioni diverse (religiose, atee, agnostiche o semplicemente indifferenti) è oggi un'esigenza prioritaria per la scuola pubblica. Ciò spiega quella che Irene Becci presenta per l'appunto come "una sorprendente convergenza": il fatto che

47 Abbiamo discusso la questione nel capitolo IV. Lì, nel paragrafo 4, abbiamo proposto come interpretazione plausibile del principio, la neutralità delle giustificazioni, riconoscendo al tempo stesso con Rawls che la neutralità delle conseguenze è "impraticabile" (Rawls, 2005, 194).

Cantoni con una storia religiosa molto diversa abbiano introdotto nei loro piani di formazione un insegnamento obbligatorio neutrale che mira sia alla conoscenza della dimensione culturale delle religioni che alla formazione e allo sviluppo di un'attitudine alla tolleranza delle differenti credenze. Infatti, se i futuri cittadini non imparano a comprendersi e a rispettarsi a scuola, dove e quando potrebbero farlo?

Insomma, a ben guardare, anche in Svizzera si rileva in questo ambito la stessa tendenza già rilevata in Francia ed in Germania. Pur tenendo conto di differenze sociali, culturali e politiche importanti che continuano a distinguere l'insegnamento di contenuto religioso in un Cantone e nell'altro anche dopo l'implementazione delle recenti riforme, si può rilevare il loro tratto comune: l'estensione del compito educativo della scuola pubblica, chiamata ora ad occuparsi con finalità proprie (non religiose, bensì politiche, come le abbiamo definite nel capitolo I sulla scorta della teoria del liberalismo politico di John Rawls) dell'insegnamento di contenuto religioso: un insegnamento che ancora alla fine del secolo scorso era un compito esclusivo delle famiglie e delle comunità religiose, come ha rilevato Klaus Wegenast (Wegenast, 2011) e che oggi esse legittimamente continuano a perseguire con loro finalità, queste sì religiose, distinte da quelle politiche proprie della scuola pubblica.

Come è stato efficacemente messo in luce dal PNR 58 Religion, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt (Bochinger, 2012a) la struttura dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica svizzera sta cambiando. La tendenza generale in questo ambito comporta a parere di molti esperti un rafforzamento del ruolo dello Stato e della scuola pubblica (Pahud de Mortanges, 2012, 156), conseguentemente all'introduzione di un insegnamento obbligatorio sulle religioni, accanto a, o in sostituzione dell'insegnamento religioso confessionale. L'introduzione di un insegnamento scolastico sulla religione, obbligatorio per tutti gli allievi e senza facoltà di esonero, comporta in molti Cantoni una ridefinizione importante del ruolo delle comunità religiose, in particolare del loro tradizionale influsso sulle finalità, il metodo ed i contenuti di questo insegnamento. Ansgar Jödicke ha riassunto lapidariamente il punto di vista della maggioranza dei Cantoni in questa materia: "la messa a tema della religione a scuola è intesa come parte della missione educativa della scuola pubblica. La materia deve servire gli interessi della pubblica istruzione e non quelli delle comunità religiose" (Jödicke, 2012, 52)<sup>48</sup>.

Peraltro già abbiamo ricordato nelle pagine di questo rapporto, in particolare nel capitolo I, che in qualche raro caso la facoltà di promuovere un insegnamento confessionale è stata estesa anche a comunità religiose non riconosciute ufficialmente dallo Stato come è accaduto a Kriens ed Ebikon con l'organizzazione nelle aule dell'edificio scolastico di un insegnamento religioso islamico.

Come più volte abbiamo sostenuto in questo rapporto, il passaggio di consegne dalle comunità religiose allo Stato non comporta una rinuncia dell'impronta educativa dell'insegnamento di questa materia. Anche come materia obbligatoria senza alcuna facoltà di esonero, inserita nel piano di formazione della scuola pubblica, l'insegnamento conserva una precipua funzione educativa, che abbiamo definito politica, in quanto le sue finalità devono contribuire a formare un buon cittadino che pratici i principi e i valori della convivenza civile. È infatti convinzione comunemente accettata che una conoscenza approfondita delle credenze religiose e secolari e delle pratiche culturali diffuse nella società sia condizione necessaria per lo sviluppo nei futuri cittadini di un'attitudine tollerante e rispettosa delle convinzioni altrui.

## 6. Una convergenza in atto: il concordato scolastico Harnos

La convergenza verso assetti istituzionali simili e obiettivi pedagogici comuni dell'insegnamento di contenuto religioso in Svizzera sarà verosimilmente rafforzata nei prossimi anni dopo l'entrata in vigore il 1° agosto 2009 dell'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola

48 "Die Thematisierung von Religion in der Schule wird als Teil des öffentlich-schulischen Bildungsauftrags verstanden. Das Fach soll den Interessen staatlicher Bildung dienen und nicht denjenigen der Religionsgemeinschaften".

obbligatoria (concordato scolastico HarmoS) che comporta una progressiva armonizzazione degli obiettivi fondamentali della scuola obbligatoria in Svizzera. L'insegnamento di contenuto religioso è stato pure incluso nei progetti di armonizzazione intercantonale dei cantoni francofoni (Plan d'Études Romand) e di quelli germanofoni (Lehrplan 21)<sup>49</sup>. Prima di illustrare le proposte più interessanti di alcuni Cantoni in materia di insegnamento di contenuto religioso, è utile perciò riassumere le indicazioni al riguardo che si ricavano dal Plan d'Études Romand e dal Lehrplan 21. Il Plan d'Études Romand (PER) mira ad armonizzare i curricula dei cantoni romandi. Anche l'insegnamento di contenuto religioso è interessato a questo processo. L'introduzione di un insegnamento di *Éthique et cultures religieuses* che fa parte del settore di studio "Science de l'homme et de la société" è la risposta alla Déclaration politique relative aux finalités et objectifs de l'école publique del 30 gennaio 2003 della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino. Vi si legge tra l'altro che "L'école publique prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit". L'insegnamento di *Éthique et cultures religieuses* si distingue chiaramente dall'insegnamento confessionale della religione che "vise à l'approfondissement d'une foi". Per contro l'insegnamento di *Éthique et cultures religieuses* "se fonde sur le constat de l'existence du phénomène religieux dans l'individu, la société et le monde, et non sur une foi partagée par les élèves. Cette démarche épistémologique réfute résolument toute forme de prosélytisme et d'apologie" (PER, 68)<sup>50</sup>. Le priorità dell'insegnamento sono: "découvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes" e "développer le sens d'une responsabilité éthique". I primi quattro anni di scolarità devono permettere all'allievo di considerare le differenze religiose e di situarsi nel proprio contesto socio-religioso. Il PER definisce un itinerario in cinque tappe (PER, 70-71): 1) Osservare la diversità della cultura e della pratica religiosa nella vita quotidiana; 2) Sviluppare il rispetto di sé e degli altri; 3) Acquisire familiarità con i racconti religiosi, i miti e le leggende; 4) Discutere alcune domande esistenziali; 5) Studiare alcuni personaggi biblici importanti.

Per il quinto, sesto, settimo e ottavo anno di scolarità l'obiettivo è di avvicinare l'allievo ai valori umanistici e religiosi e di saper riconoscere il fatto religioso. In questo caso le tappe da seguire sono sei (PER, 108-109): 1. Formulare le domande fondamentali dell'esistenza mettendole in relazione con le diverse correnti religiose; 2. Appropriarsi dei principi etici elementari; 3. Identificare le narrazioni caratteristiche delle principali religioni; 4. Avvicinare le principali religioni attraverso i loro personaggi importanti; 5. Scoprire i rituali e le pratiche delle principali religioni; 6. Analizzare il paesaggio religioso della propria società.

Il Lehrplan 21 è il piano di formazione per la scuola dell'obbligo comune a tutti i cantoni svizzero-tedeschi o a maggioranza germanofona. Elaborato nel 2010, ha l'obiettivo di armonizzare i curricula scolastici della Svizzera tedesca. Esso prevede un insegnamento di Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde) nel terzo ciclo della scolarità obbligatoria, ovvero dal settimo al nono anno. Nelle Grundlagen für den Lehrplan 21 questo ambito disciplinare è così descritto: "Der Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde) ist ein Fachberei-

49 In Ticino tra i vari gruppi di lavoro che sono stati istituiti per la revisione dei programmi della scuola dell'obbligo a seguito dell'adesione del Cantone al concordato scolastico HarmoS vi è pure un gruppo che interessa l'insegnamento religioso. Esso riguarda però unicamente l'insegnamento della religione cattolica (IRC) e di quella evangelica (IRE). Per il momento l'insegnamento di Storia della religioni non è stato preso in considerazione, verosimilmente a motivo dell'attuale carattere sperimentale della materia.

50 Si può rilevare tuttavia che nel testo citato il confine tra religione e religiosità come fatto culturale osservabile e tra religione e religiosità come costante antropologica non sia sufficientemente precisato. Parlare di « constat de l'existence du phénomène religieux » può indurre a sottovalutare l'opzione nonreligiosa, dimensione a cui un insegnamento *about religion* deve prestare invece particolare attenzione.

ch, der heute in einigen Kantonen mit Lebenskunde (inklusive Klassenstunde) und Ethik, Religionen umschrieben wird. Gegenstand des Fachbereichs Ethik, Religionen, Gemeinschaft sind unter anderem überfachliche Kompetenzen sowie Themen wie Menschenrechte, Moral, Toleranz, Merkmale der Weltreligionen, Spielregeln des Zusammenlebens, Umgang mit Konflikten, Themen aus der aktuellen Lebenswelt der Jugendlichen, Partizipation im Klassen- bzw. Schulrat".

In una nota delle Grundlagen si precisa che l'insegnamento religioso confessionale non fa parte del Lehrplan 21: "Der konfessionelle Religionsunterricht ist in der Regel Sache der Kirchen und Glaubensgemeinschaften in den Kantonen und ist nicht Gegenstand des Lehrplans 21".

## **7. Religion und Kultur a Zurigo: un progetto innovativo di insegnamento obbligatorio sulle religioni**

In passato nel Cantone di Zurigo come in altri Cantoni di cultura religiosa riformata nelle scuole elementari si insegnava Biblische Geschichte. A Zurigo alla Biblische Geschichte della scuola primaria seguiva nelle scuole secondarie di primo grado fino a pochi anni or sono un insegnamento religioso interconfessionale (Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, noto con la sigla KoKoRU), istituito con la collaborazione della chiesa evangelica riformata e della chiesa cattolica romana. Al volgere del nuovo millennio il Cantone promosse la riforma dell'insegnamento religioso nella scuola dell'obbligo, a cominciare dalle scuole secondarie di primo grado. L'aumento delle domande di dispensa dai corsi confessionali, l'esigenza di includere nei programmi anche la trattazione delle tradizioni culturali delle comunità religiose che non beneficiano dello status giuridico di ente di diritto pubblico e la necessità di disporre di insegnanti con un'adeguata formazione pedagogica furono alcune delle ragioni che giustificarono il cambiamento. Nel 2000 il Bildungsrat elaborò una bozza del progetto Religion und Kultur che ottenne un ampio consenso in ambito politico, scolastico e religioso. Nel 2001 una commissione (di cui facevano parte anche i rappresentanti delle comunità religiose evangelica, cattolica, islamica, ebraica, buddista e induista) ricevette il mandato di definire i contenuti del corso, concepito come un insegnamento obbligatorio di cultura generale.

Nel piano di formazione della scuola secondaria di primo grado alla materia Religion und Kultur furono assegnate complessivamente tre ore di insegnamento settimanale distribuite su due anni di scolarità (due ore settimanali in prima; un'ora settimanale in seconda). Agli insegnanti non è richiesta una formazione specifica, potendosi abilitare all'insegnamento della materia Religion und Kultur indipendentemente dalla formazione accademica pregressa. Coloro che in precedenza si occupavano dell'insegnamento interconfessionale (KoKoRU) possono insegnare la nuova materia, ma sono tenuti a seguire una formazione specifica finalizzata alla acquisizione delle competenze richieste per assumere la responsabilità del nuovo insegnamento che è per l'appunto un insegnamento obbligatorio di cultura generale che persegue come obiettivo principale l'educazione al pluralismo e alla tolleranza: "the competence of knowing how to handle individual religious questions and also accepting different religious traditions is considering to be the central goal of Religion und Kultur" (Frank & Bochsinger, 2008, 207). Da ciò discende, secondo Frank & Bochsinger, un'impostazione completamente diversa rispetto al precedente modello di insegnamento religioso (KoKoRU): "Educational efforts should not focus on the pupils' individual religious identities. Religion should rather be regarded as a part of the pupils' environment, because they have to learn to live, behave and act as citizens within a multireligious society – no matter whether they consider themselves religious or not" (ivi, 207). L'osservazione è tanto più importante se si tiene conto del fatto che gli insegnanti del Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht già erano avvezzi in certa misura a svolgere la loro attività didattica con allievi di almeno due confessioni (l'evangelica riformata e la cattolica romana).

Sulla base delle raccomandazioni della commissione, il Bildungsrat di Zurigo decise nel 2004 di introdurre progressivamente la nuova materia Religion und Kultur tra il 2007 e il 2011 in sostituzione del corso facoltativo Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. L'insegnamento è stato generalizzato nell'anno scolastico 2011-12. Con il cambiamento di paradigma rispetto al



modello precedente, il Dipartimento della pubblica educazione ha promosso la realizzazione di nuovi libri di testo e sussidi didattici per allievi e insegnanti. Frank e Uehlinger sottolineano l'attitudine di cui ha dato prova l'autorità cantonale durante il varo di questa significativa riforma scolastica: "Il faut souligner l'intelligence politique de la Direction de l'instruction publique et de ses responsables qui ont su associer suffisamment tôt les collectivités religieuses majeures au processus de planification tout en gardant le contrôle de leurs prérogatives et sans dévier de l'objectif essentiel annoncé clairement dès le début du processus: faire du religieux et des religions l'objet d'un enseignement de culture générale obligatoire (Bildungsfach)" (Frank & Uehlinger, 2009, 208)<sup>51</sup>.

L'introduzione di un analogo corso di Religion und Kultur nella scuola primaria in sostituzione di Biblische Geschichte è stata molto più laboriosa. Lo straordinario successo di un'iniziativa popolare contro la trasformazione del corso di Biblische Geschichte in materia facoltativa ha indotto il Dipartimento a rielaborare il progetto iniziale, "maintenant l'exigence d'un enseignement factuel et neutre (*teaching about religion*) dans tout enseignement obligatoire, tout en admettant que la tradition chrétienne reçoive à l'école primaire un traitement prioritaire en termes de quantité de matière et d'heures prévues" (ivi, 209). Si può affermare che la soluzione adottata sia abbastanza equilibrata, sia dal punto di vista pedagogico che da quello politico: l'obiettivo del corso è "l'apprentissage de repères culturels qui permettent à tous les enfants de se reconnaître dans une société, pluriculturelle certes, mais qui reste largement marquée jusque dans son calendrier par la tradition culturelle chrétienne" (ivi). Religion und Kultur è una materia obbligatoria, senza facoltà di dispensa. Come tale, essa è sottoposta alle limitazioni imposte dall'articolo 15 della Costituzione federale. Dev'essere un insegnamento neutrale, rispettoso della libertà di coscienza e di credenza dell'allievo e della libertà di educazione dei genitori.

Anche in questo caso il vincolo della neutralità non comporta la rinuncia al mandato educativo precipuo della scuola pubblica. Al riguardo è opportuno riportare per esteso alcune significative considerazioni di Frank & Uehlinger: "ce programme n'est pas conçu comme un enseignement 'de religion' proprement dit, mais il aborde le religieux en tant que réalité sociale et culturelle [...]. La raison d'être, le moteur du nouveau projet n'est pas un impératif religieux de 'transmission authentique d'une tradition mais bien un souci de l'école publique de connaître et de comprendre la réalité d'aujourd'hui [...]. L'introduction de la nouvelle branche est argumentée en catégories de pédagogie et de culture générales (et non en termes de pédagogie religieuse, de théologie ou d'une anthropologie interreligieuse ou philosophique)" (Frank & Uehlinger, 2009, 210). Tre sono le direttrici principali del programma d'insegnamento della materia: la conoscenza storica delle grandi religioni (cristianesimo, ebraismo, islam, induismo, buddismo) senza però escludere completamente non meglio specificate "Überzeugungen und weltanschaulichen Positionen"; lo sviluppo di competenze sociali e interculturali in un contesto caratterizzato dal pluralismo religioso e dalle differenze culturali; la ricerca di risposte ad interrogativi esistenziali ("Welche Anstöße geben Religionen zu Fragen, die Jugendliche und ihre Umgebung bewegen: beim Aufwachsen und Zusammenleben und im Blick auf Lebensgestaltung?"<sup>52</sup>).

Secondo il parere di K. Frank e C. Uehlinger il piano di studio della materia suscita pertanto qualche ragionevole dubbio. Essi rilevano in particolare che i confini tra *teaching about religion* e *teaching from religion* non sembrano scrupolosamente rispettati in ogni capitolo del piano di studio e, conseguentemente, il suo carattere neutrale non è assicurato nell'attività didattica nelle classi con lo stesso scrupolo con cui è enunciato nel programma d'insegnamento della materia<sup>53</sup>.

51 Ulteriori considerazioni sul modello zurighese si trovano in: Oelkers, J. (2005). "Religion und Kultur: Eine Standortbestimmung". In: Religion und Kultur - Ein Schulfach für alle? (19-30). Zürich, TVZ.

52 "Religion und Kultur": Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, VSA Zürich 2008, 15.

53 Gli autori forniscono un interessante elenco delle discrepanze più vistose tra le finalità dell'insegnamento enunciate dal legislatore e i contenuti prescritti nel piano di studio: Frank & Uehlinger, 2008, 213-214.

In effetti, è condizione necessaria che anche nella pratica didattica nelle classi e non soltanto nelle prescrizioni dei programmi ufficiali d'insegnamento dev'essere garantito l'approccio neutrale e descrittivo alle religioni e alle credenze<sup>54</sup>. Per concludere si sottolinea come sia stata particolarmente curata da parte delle autorità scolastiche l'informazione sul nuovo insegnamento. Documenti informativi destinati ai genitori e disponibili sul sito internet del Dipartimento sono forniti, oltre che in tedesco, anche nelle seguenti lingue: albanese, arabo, inglese, francese, italiano, portoghese, serbo-croato-bosniaco, spagnolo, tamil, turco<sup>55</sup>.

## 8. Il modello grigionese: 1 + 1

Nella votazione della primavera del 2009 sull'iniziativa popolare sull'insegnamento dell'etica il popolo grigionese decise di mantenere l'insegnamento religioso confessionale impartito dalle chiese riconosciute, ma al tempo stesso di introdurre un insegnamento obbligatorio denominato Religionskunde und Ethik. In tal modo il modello con il quale è stato recentemente riformato l'insegnamento di contenuto religioso nel Cantone dei Grigioni denominato "modello 1 + 1" risulta pienamente conforme al modello conosciuto quasi ovunque come "doppio binario"<sup>56</sup>. Tanto il "doppio binario" quanto il "modello 1 + 1" dei Grigioni garantiscono all'allievo la frequenza di due insegnamenti complementari (l'uno obbligatorio e neutrale; l'altro facoltativo e confessionale) con due finalità educative distinte: l'una politica, l'altra religiosa. La prima riguarda i futuri cittadini, indistintamente; la seconda i credenti (e loro soltanto). Come previsto, la riforma è stata messa in atto nelle scuole del secondario I nell'anno scolastico 2012/13 mentre sarà estesa alla scuola elementare a partire dall'anno scolastico 2017/18.

Nel Lehrplan für die Volksschule-Oberstufe della materia di Scienza delle religioni e etica (versione di lingua italiana di Religionskunde und Ethik<sup>57</sup>) sono illustrate la struttura, le finalità e i contenuti del corso. Nel "modello 1 + 1" l'insegnamento in religion e l'insegnamento *about religion* sono chiaramente distinti: "Questo modello prevede da un lato, come finora, una lezione settimanale di Insegnamento della religione sotto la responsabilità delle Chiese per gli allievi membri di una delle due Chiese riconosciute dallo Stato. In qualità di teaching in religion, l'insegnamento religioso da parte delle Chiese mira a una formazione religiosa che permetta di conoscere il punto di vista interno alla propria religione o confessione. D'altro lato, il modello grigionese prevede ora una lezione settimanale obbligatoria di Scienza delle religioni ed etica, il cui significato religioso va interpretato come *teaching about religion* e che deve garantire un'istruzione religiosa ed etica per tutti gli allievi" (Lehrplan, 3).

Le ragioni che giustificano l'introduzione di un insegnamento obbligatorio *about religion* sono chiaramente espresse nel medesimo fascicolo. Esso deve considerare: a) le condizioni della convivenza pacifica in un contesto sociale e culturale caratterizzato dal fatto del pluralismo (di "religioni, immagini del mondo e sistemi di valori"); b) l'esigenza di sviluppare "la competenza della valutazione etica" e gli "strumenti per un orientamento morale"; c) la ricerca di un "consen-

54 Abbiamo fatto nostra questa preoccupazione, analizzando con questo intendimento nel capitolo VIII i protocolli di alcune lezioni svolte dagli insegnanti di Storia delle religioni durante il triennio della sperimentazione.

55 [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule\\_und\\_umfeld/eltern\\_und\\_schueler/uebersetzungen/uebers\\_religionkultur.html#a-content](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/eltern_und_schueler/uebersetzungen/uebers_religionkultur.html#a-content) [ultimo accesso: 13 agosto 2013]

56 In Ticino la formula "doppio binario" è stata interpretata in altro modo, come se fosse equivalente al "modello misto" adottato in tre sedi di scuola media nel triennio della sperimentazione di Storia delle religioni. Fuori dai confini del Canton Ticino il "doppio binario" è però altra cosa del "modello misto". Noi abbiamo optato per l'accezione utilizzata nella comunità scientifica nazionale e internazionale. Alle differenze tra "doppio binario", "modello misto" e "modello unico" è dedicato il prossimo capitolo.

57 [http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan\\_OS\\_Religion-skunde\\_Ethik\\_it.pdf](http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_OS_Religion-skunde_Ethik_it.pdf) [ultimo accesso: 13 agosto 2013].

so minimo” su “i valori e le norme fondamentali” nella società pluralistica e multiculturale; d) lo sviluppo di un comportamento responsabile dei futuri cittadini di fronte alle “sfide etiche globali e sociali” del mondo contemporaneo. Da queste considerazioni si ricava l'obiettivo generale dell'insegnamento: “la promozione delle competenze per gestire nei rapporti [umani] questioni etiche, tradizioni religiose diverse e valori diversi ai fini di una convivenza responsabile e pacifica. L'obiettivo prioritario della dimensione religiosa della materia è la promozione della competenza interculturale nei rapporti con religioni e concezioni diverse. L'obiettivo prioritario della dimensione etica della materia è la promozione della capacità di giudicare e agire secondo i principi dell'etica” (ivi). I principi su cui si basa l'insegnamento della materia sono accuratamente definiti: “per prima cosa il principio secondo il quale l'insegnamento deve essere laico, neutrale dal punto di vista religioso e ideologico e deve trattare tutte le religioni allo stesso modo. A questo scopo è di grande importanza l'insegnamento neutrale da parte del docente. Al contempo spicca un altro principio, secondo il quale l'insegnamento non va in alcun modo inteso come neutrale rispetto ai valori. I valori base come i diritti umani e i diritti fondamentali ancorati nella legge costituiscono il punto di riferimento centrale” (ivi, 4-5). I contenuti sono suddivisi in quattro ambiti tematici: I. Coscienza di sé e identità; II. Vivere nella comunità; III. Vita e ambiente; IV. Scienza delle religioni. Per quanto riguarda Scienza delle religioni sono indicati questi contenuti: “Vengono affrontate questioni della scienza delle religioni quali linguaggio della religione, origine, sviluppo e presente delle religioni universali, elementi principali, diverse correnti all'interno delle religioni, ecc” (ivi, 6).

## **9. L'integrazione dello studio del fatto religioso nel programma di Storia**

L'integrazione dello studio del fatto religioso nel programma di Storia è la soluzione adottata in molti Cantoni della Svizzera occidentale. Nel Cantone di Neuchâtel il tema è stato affrontato a seguito di una domanda inoltrata il 22 maggio 1996 al governo cantonale di Michèle Berger-Wildhaber, deputata al Gran Consiglio per il partito radicale, e da altri cofirmatari. Si chiedeva l'introduzione di “un enseignement comparatif des religions”, ritenendo che “il appartient d'abord aux familles et aux Églises elles-mêmes d'éduquer, d'informer et de permettre d'acquérir des convictions spirituelles”, ma che per contro “il incombe à l'école de mettre en évidence que la connaissance du monde passe aussi par la reconnaissance du pluralisme religieux”. Dall'anno scolastico 2003/2004 è stato introdotto un modulo di Enseignement des cultures religieuses et humanistes (ECRH) nel programma di Storia delle classi sesta, settima e ottava che dispone di 2 ore settimanali d'insegnamento. Nel nono anno il modulo è stato affidato al seminario di educazione civica (che dispone di 3 ore settimanali). In un comunicato della Cancelleria dello Stato del 6 maggio 2003 pubblicato a margine della decisione si dichiarava: “Rédigées dans un souci d'objectivité, de neutralité et de respect des convictions de chacun, ces activités sont entièrement conformes à la tradition de laïcité de l'école neuchâteloise. Dépourvues de toute forme de prosélytisme, elles reposent sur les principes de l'approche historique et comparative”.

Gli obiettivi dell'insegnamento esplicitano chiaramente queste indicazioni sommarie: “Identifier les principales religions, leurs caractéristiques et leur influence sur l'organisation sociale et étatique ; identifier quelques bases communes et différences des trois principales religions chrétiennes; identifier quelques bases communes et différences entre deux religions; mettre en évidence les diversités ainsi que les analogies culturelles et religieuses; distinguer quelques concepts et notions liés au fait religieux: polythéisme, monothéisme”.

Una commissione ad hoc si è occupata di preparare il materiale didattico per il primo anno di insegnamento e di seguire i lavori nel corso degli anni. Nel 2006 è stato pubblicato un nuovo libro di testo di Storia e alcuni materiali didattici specifici sono disponibili per gli insegnanti su una piattaforma internet. Le Chiese riconosciute hanno peraltro la facoltà di proporre un insegnamento religioso al di fuori dell'orario scolastico usufruendo delle aule degli edifici scolastici.

Nel Cantone di Berna, dalla VII alla IX classe, il programma della materia Natur-Mensch-Mitwelt (che dispone complessivamente di 6 ore settimanali) comprende un insegnamento obbliga-

torio di un'ora settimanale denominato Religion-Mensch-Ethik (Religion/Lebenskunde), neutrale dal punto di vista confessionale. Tra gli atteggiamenti (Haltungen) che la materia Natur-Mensch-Mitwelt intende sviluppare il piano degli studi menziona pure il seguente: "Sich mit Formen und Traditionen des Zusammenlebens, mit Werten und Normen und mit ideologischen Strömungen auseinander setzen und dabei eine kritische Distanz zu fundamentalistischen und totalitären Denk- und Handlungsweisen erwerben". Negli orientamenti del piano di studio due punti interessano in particolare l'insegnamento di contenuto religioso. Il primo riguarda i contenuti trattati nelle lezioni, con riferimento particolare al cristianesimo e alle altre religioni: „Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Religionen und Weltanschauungen auseinander. Biblische Überlieferungen, Brauchtum und Lebensbilder aus Geschichte und Gegenwart ermöglichen Zugänge zur christlichen Tradition. Schülerinnen und Schüler gewinnen Verständnis für Menschen anderer Kulturen, wenn sie Einblick in deren religiösen Hintergrund erhalten". Il secondo punto riguarda le finalità dell'insegnamento e l'attitudine che si intende sviluppare nell'allievo confrontato ad una pluralità di norme e di valori: "Kinder und Jugendliche werden mit unterschiedlichen Verhaltensnormen und Wertsystemen konfrontiert. In der übersichtlichen Gruppe der Schulklasse können Schülerinnen und Schüler verantwortliches Verhalten einüben und reflektieren. Sie setzen sich mit Fragen des Zusammenlebens, der persönlichen Lebensgestaltung und mit Fragen des Verhaltens in der Gesellschaft und gegenüber der Natur auseinander. Werte aus religiösen und ethischen Traditionen werden aufgenommen und Menschen aus Geschichte und Gegenwart vorgestellt, die diesen nachgelebt haben bzw. nachleben".

A Berna, accanto all'insegnamento obbligatorio è possibile pure un insegnamento religioso facoltativo. Le chiese riconosciute possono usufruire dei locali delle scuole per organizzare un insegnamento religioso di 2 ore settimanali per gli allievi della nona classe. A tale scopo la legge scolastica prescrive che "für diesen Unterricht zwei Lektionen pro Woche während der ordentlichen Schulzeit frei bleiben".

Anche il Cantone di Friburgo ha introdotto recentemente un'importante riforma dell'insegnamento di contenuto religioso, che combina il modello del doppio binario e il modello misto. Si tratta di un caso particolarmente interessante che sarà esaminato nel paragrafo 5 del prossimo capitolo, a cui rimandiamo sia per l'analisi dell'assetto istituzionale adottato, sia per la discussione delle sue più rilevanti conseguenze per l'insegnamento confessionale.

Nel Cantone del Giura nella scuola secondaria di primo grado è previsto lo studio dei fatti religiosi all'interno del programma di Storia e di Geografia. In particolare nel programma di Storia previsto nel settimo anno figurano anche "Les débuts du christianisme" e "Églises et cathédrales"; nell'ottavo anno "Judaïsme, christianisme, islam (lieux de culte, croyances, pratiques, prophètes, ouvrages fondamentaux)" e "Les réformes (la Réforme protestante; la Réforme catholique)"; nel nono anno "Les religions aujourd'hui : unités et divisions", con questi possibili approfondimenti: "oecuménisme, intégrisme, fondamentalisme, athéisme". Nella scuola elementare gli allievi seguono obbligatoriamente un insegnamento di Storia delle religioni (Histoire des religions) di un'ora settimanale dal primo al quinto anno e di mezz'ora settimanale il sesto anno.

Nel Cantone di Ginevra, come nei Cantoni di Neuchâtel e di Giura, l'insegnamento dei fatti religiosi è inserito nel piano di formazione delle scienze umane e sociali (Storia, Geografia, Educazione alla cittadinanza). Il modello ginevrino si distingue però per la struttura e il metodo previsti. L'insegnamento è denominato Enseignement des Grands Textes e intende prolungare lo studio della Storia, della Geografia e della Citoyenneté con la lettura di alcuni testi considerati particolarmente importanti<sup>58</sup>. A ciascun anno scolastico corrispondono degli obiettivi particolari: nel nono anno si tratta di comparare i sistemi di pensiero e le risposte di società e culture diverse alle domande esistenziali; nel decimo anno sono studiate e comparate le diverse modalità di af-

58 Alcuni esempi di testi (lista non esaustiva). Nono anno : Genesi, Corano, India antica, buddismo, tradizioni della Mesopotamia, Egitto, Miti amerindiani e thaitiani, Mondo greco (Omero...), Mondo latino (Ovidio...); Decimo anno : Erodoto, Codice di Hammurabi, Dieci comandamenti, Corano, Testi buddisti, Leggi di Manu, Leggi di Calvino, Montesquieu; Undicesimo anno : Las Casas, Montaigne, Voltaire, Rousseau, Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, Olympe de Gouges, Zola, Schoelcher, Thomas Mann, Martin Luther King, Gandhi, Primo Levi.

frontare la questione del legame sociale; nell'undicesimo anno si comparano e approfondiscono le rappresentazioni della differenza culturale e dei diritti dell'uomo.

## 10. La convergenza in Svizzera: oltre la sorpresa

L'elenco delle riforme dell'insegnamento di contenuto religioso in corso in Svizzera non finisce qui. Altri esempi si possono citare. Nel Cantone di Argovia dall'anno scolastico 2005/06 è stato introdotto nella scuola secondaria di primo grado un insegnamento denominato Ethik und Religionen gestito e organizzato dal Cantone. Esso interessa le prime tre classi della Oberstufe. Tra le sue finalità sono indicate anche le seguenti: "kulturellen Hintergrund religiöser Texte verstehen und ihre Bedeutung und Auswirkungen auf Religionen erkennen"; "die symbolische Bedeutung religiöser Texte erschliessen und menschliche Grunderfahrungen nachvollziehen"; "aktuelle Fragen und Probleme wahrnehmen, beurteilen und Handlungsmöglichkeiten und Lösungen suchen"; "grundlegende Merkmale und Anliegen von Religionen und religiösen Bewegungen kennen lernen". Anche nel Cantone di Lucerna e in altri Cantoni della Svizzera centrale è stato adottato dal 2006 un programma comune per un insegnamento obbligatorio di Ethik und Religionen. L'insegnamento, limitato alla scuola elementare, ha lo scopo di interrogarsi sulla cultura religiosa. I temi trattati sono i sentimenti, le feste, le regole, i diritti, la giustizia.

Si potrebbe continuare con qualche altro esempio significativo. A noi pare però che questo resoconto pur parziale e stringato delle tendenze attuali dell'insegnamento di contenuto religioso consenta già di ricavare qualche indicazione di carattere generale. Si può constatare che un po' ovunque in Svizzera, malgrado le differenze culturali e politiche dei diversi Cantoni, sono in atto riforme importanti dell'insegnamento di contenuto religioso che attengono sia all'assetto istituzionale sia alle finalità educative. Come abbiamo detto in precedenza, può essere una convergenza sorprendente. In realtà, se si considera il mutato contesto sociale e culturale entro cui oggi si colloca l'insegnamento di contenuto religioso in Svizzera, vi sarebbe sorpresa vera se non vi fosse in atto alcuna riforma di questi insegnamenti. Ciò che è opportuno rilevare è che in generale il nuovo assetto istituzionale e le nuove finalità dell'insegnamento di contenuto religioso non risultano alternativi alle forme dell'insegnamento religioso praticate in passato, quelle che nel capitolo II abbiamo descritto come *into religion*, fondate su un modello separativo. Le riforme in corso sono, al contrario, perlopiù caratterizzate dalla complementarità: ad un insegnamento obbligatorio, secondo un modello integrativo e un approccio *about religions*, coerente con le finalità educative neutrali della scuola pubblica, si affianca un insegnamento confessionale *into religion*, facoltativo, affidato come in passato alle comunità religiose, ma spesso, anche questo, rinnovato negli obiettivi, nei contenuti e nel metodo, ora più coerente con le esigenze specifiche della trasposizione didattica.

Questo nuovo assetto dell'insegnamento di contenuto religioso corrisponde al modello del doppio binario che sarà puntualmente esaminato nel prossimo capitolo.

# La scelta tra il modello unico e il modello misto

---

## 1. La metafora del doppio binario nel dibattito sull'insegnamento religioso

Nel dibattito in corso da alcuni decenni sulla riforma dell'insegnamento di contenuto religioso è stata utilizzata a più riprese, in Ticino come altrove, la metafora del "doppio binario". Ogni metafora comporta un trasferimento di significato da una cosa all'altra (Aristotele, Poetica, 1457 b 7). Nella fattispecie è d'obbligo chiedersi quale significato sia veicolato dall'immagine ferroviaria del doppio binario ovvero quale sia l'organizzazione dell'insegnamento di contenuto religioso che la metafora vuole suggerire. Si intende la possibilità di una scelta alternativa che l'allievo o i suoi genitori compiono tra due distinti insegnamenti di contenuto religioso, l'uno confessionale, l'altro neutrale? Oppure la possibilità per l'allievo di affiancare ad un insegnamento obbligatorio e comune a tutti gli allievi (*about religions*) un insegnamento facoltativo di formazione nella propria religione (*into religion*)?

Gli elementi che abbiamo raccolto con la nostra ricerca sul campo provano che al riguardo in Ticino non c'è chiarezza. Prima di analizzare e valutare le diverse soluzioni possibili di organizzazione dell'insegnamento di contenuto religioso alla luce dei risultati della valutazione, è pertanto opportuno ricostruire il dibattito che si è svolto in Ticino come altrove sul significato di questa possibile opzione nell'intento di chiarire quale sia l'organizzazione degli insegnamenti di contenuto religioso che è richiesto dal cosiddetto "doppio binario".

## 2. Il doppio binario nel dibattito pubblico in Ticino

L'immagine del doppio binario compare nel Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola (Ghiringhelli, 2005, 4) là dove sono indicate le opzioni possibili oggetto di esame durante i lavori commissionali. Gli estensori del Rapporto avevano individuato cinque possibili opzioni:

- a) lo status quo, cioè il mantenimento della situazione antecedente l'avvio della sperimentazione: la facoltà per l'allievo o per i suoi genitori di iscriversi ai corsi di Insegnamento religioso cattolico o evangelico e per chi non vi faceva ricorso l'esonero da qualsiasi insegnamento di contenuto religioso;
- b) lo status quo nelle I e nelle II SM e l'introduzione nelle III e nelle IV SM di un insegnamento obbligatorio di un'ora settimanale di Storia delle religioni: a questa opzione corrisponde il cosiddetto "modello unico" che nei tre anni della sperimentazione è stato applicato nelle sedi di Bellinzona 2, Riva San Vitale e Tesserete;
- c) l'introduzione di un insegnamento obbligatorio di un'ora settimanale di Storia delle religioni dalla I SM alla IV SM;
- d) il doppio binario;
- e) un insegnamento integrato della storia delle religioni.

Il Rapporto affermava che queste ipotesi erano state “approfondite” nel corso dei dibattiti commissionali nell’autunno del 2005; tuttavia, per quanto riguarda le opzioni d) ed e), il Rapporto non forniva ragguagli o commenti di sorta.

In particolare, per quanto riguarda l’ipotesi e) il Rapporto non specificava ciò che l’insegnamento integrato della storia delle religioni avrebbe comportato: quante e quali materie scolastiche sarebbero state chiamate ad integrarlo e quali aggiustamenti sarebbero stati richiesti ai programmi esistenti della scuola media. Per quanto riguarda l’opzione d), il “doppio binario”, il Rapporto faceva uso della metafora (Ghiringhelli, 2005, 4) ma il suo significato non veniva esplicitato. In particolare, nulla era detto su un eventuale cambiamento della griglia oraria e mancava ogni chiarimento sui percorsi offerti con il doppio binario: se essi fossero alternativi (reciprocamente esclusivi, come nel “modello misto” applicato nel triennio sperimentale nelle sedi di scuola media di Biasca, Lugano Besso e Minusio) oppure complementari. La questione era già stata posta in un breve intervento di Alberto Lepori pubblicato su *Dialoghi di riflessione cristiana* nel giugno 2001. Lepori reagiva alla Lettera che Giuseppe Torti, allora vescovo di Lugano, aveva inviato ai genitori a riguardo della scarsa frequenza dei corsi di insegnamento cattolico (Torti, 2001)<sup>59</sup>.

Pur comprendendo le preoccupazioni del vescovo, Lepori riteneva giunto il momento di una riforma, in quanto “l’insegnamento religioso scolastico affidato alle Chiese non appare il più adeguato a svolgere tale importante funzione” (Lepori, 2001, 27). Proponeva pertanto di introdurre “una nuova materia”, la cui denominazione avrebbe potuto essere “cultura e scienza delle religioni” e la cui frequenza “sarebbe obbligatoria per tutti nelle scuole medie, o almeno per coloro che non scelgono di seguire l’insegnamento affidato alle autorità religiose cristiane” (ivi). Lepori non fa uso della metafora del doppio binario, ma individua due possibili modelli di organizzazione dell’insegnamento di contenuto religioso, proprio quelli che di lì ad un decennio saranno adottati per la sperimentazione di Storia delle religioni: il modello unico e il modello misto. Lepori infatti proponeva l’insegnamento della nuova materia obbligatoria per tutti, senza che fosse precisato però quale dovesse essere il destino degli insegnamenti confessionali<sup>60</sup>; oppure l’insegnamento obbligatorio della materia, per gli allievi che non scelgono gli insegnamenti confessionali. Questa interpretazione emerge pure in un articolo del direttore dell’Ufficio dell’istruzione religiosa scolastica, don Rolando Leo (Leo, 2013) che, giustificando l’assetto istituzionale adottato

59 L’opinione pubblica del Cantone riservò un’attenzione particolare al passo nel quale il vescovo auspicava che la scuola “prevedesse dei momenti di cultura e di etica cristiana” per tutti. Era una richiesta motivata dall’esigenza che coloro che giungono da paesi lontani possano conoscere la nostra cultura, possano comprendere “i valori che sono il fondamento nella nostra società”, che per il vescovo di Lugano, parrebbe di capire, sono di chiara impronta cristiana. La Lettera del vescovo di Lugano riconosceva altresì che “un’ampia parte della nostra gioventù non ha ricevuto un bagaglio di base sul cristianesimo, il che compromette per molti la conoscenza stessa della storia, dell’arte, della vita del nostro popolo”: una ragione ulteriore ma non secondaria per perorare la richiesta che la scuola dispensi un’adeguata conoscenza della cultura cristiana.

60 Nelle interviste che abbiamo condotto sembra emergere la convinzione che il doppio binario corrisponda al modello misto. Per esempio, un esperto di materia [E1] alla domanda esplicita risponde così: “Spiegherei così la formula ‘doppio binario’: la scuola garantisce una possibilità di scelta proponendo due corsi: sta alle famiglie, rispettivamente agli allievi, scegliere di seguire un corso o un altro”. In seguito E1 ribadisce che il modello in questione premi la libertà di scelta di allievo e genitore: “Laddove il doppio binario è garantito, si dà valore alla libertà di scelta”. Secondo questa accezione il doppio binario corrisponderebbe al cosiddetto modello misto messo in atto nelle tre sedi di SM indicate: l’allievo o i suoi genitori hanno la facoltà di scelta tra due insegnamenti di contenuto religioso: l’insegnamento confessionale (in Ticino, quello cattolico o quello evangelico) oppure l’insegnamento di Storia delle religioni. A questa interpretazione si attiene anche un docente di un insegnamento religioso confessionale che partecipa ad un’intervista collettiva ai genitori di una sede di SM nella quale è stato adottato il modello misto. L’insegnante quando si riferisce all’organizzazione degli insegnamenti nella sua sede impiega l’espressione “doppio binario” malgrado che fino a quel momento nessuno dei presenti ne avesse fatto uso: in particolare esprime le sue perplessità sulla “idea del doppio binario che comincia in terza” mentre ritiene che invece “il doppio binario sui quattro anni avrebbe senso” (GF.2).

nelle sedi del modello misto, le definisce "sedi a doppio binario" (Leo, 2013). Queste testimonianze sembrano avallare l'ipotesi che chi oggi in Ticino propone il doppio binario come soluzione appropriata per la riforma dell'insegnamento di contenuto religioso intenda il cosiddetto modello misto messo in atto durante il triennio sperimentale in tre sedi di scuola media.

L'equiparazione di "doppio binario" e "modello misto" potrebbe essere stata indotta dalla presa di posizione del Vescovo e della Diocesi di Lugano nell'ambito della consultazione promossa dal DECS sull'insegnamento religioso. In quel documento (datato maggio 2007) si esprime infatti "il suggerimento di offrire corsi paralleli a chi non sceglie quelli attivati per iniziativa delle Chiese riconosciute", giustificandolo con il principio di "una motivata libertà di scelta".

La metafora del "doppio binario" nell'insegnamento di contenuto religioso però non è stata coniata in Ticino. Se ne è fatto ampio uso altrove prima che nel dibattito cantonale. Come ora mostreremo, l'opzione del "doppio binario" è stata infatti utilizzata al di fuori dei confini cantonali a rappresentare una diversa organizzazione degli insegnamenti di contenuto religioso ed è assunta ad emblema di un insegnamento di contenuto religioso che garantisce, a differenza del modello misto della sperimentazione, la complementarità dell'insegnamento culturale e neutrale delle religioni e di quello confessionale.

### 3. Il doppio binario dell'insegnamento religioso in Italia

Nel 1977 Luciano Pazzaglia pubblicò un articolo seminale nel quale si interrogava sulla "presenza di un insegnamento di cultura religiosa" nella scuola statale italiana. Erano gli anni in cui fu avviato il lungo processo di revisione dei rapporti tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica, che nel 1984 approdò alla stipulazione di un nuovo Concordato volto a "regolare le condizioni della religione e della Chiesa in Italia", in sostituzione di quello sottoscritto l'11 febbraio 1929 nell'ambito dei Patti del Laterano tra il governo di Benito Mussolini e la Santa Sede. L'articolo di Pazzaglia si inseriva in quel contesto, esponendo alcune considerazioni che sulla base della prima bozza del nuovo Concordato illustrata al parlamento italiano il 25 novembre 1976, sviluppava la proposta di "un insegnamento della religione coerente con la natura della scuola laica" (Pazzaglia, 1977).

A illustrazione della sua proposta Luciano Pazzaglia introduceva la metafora del doppio binario: "A mio modo di vedere, - notava il pedagogista italiano - l'insegnamento della religione nella scuola statale dovrebbe seguire un doppio binario: un insegnamento per tutti di natura culturale non più gestito dalla Chiesa e uno facoltativo di natura confessionale per chi volesse poi approfondire la visione particolare di questa o quella fede" (Pazzaglia, 1977, 268-269).

Secondo il pedagogista cattolico italiano il doppio binario nell'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana significava dunque l'introduzione di un insegnamento obbligatorio per tutti gli allievi, di contenuto culturale, per mezzo del quale "approfondire i reciproci punti di vista" e "confrontare e discutere i valori sui quali fondano il proprio modo di pensare e di agire" i membri di differenti comunità religiose (Pazzaglia, 1977, 271). A questo insegnamento culturale, obbligatorio per tutti, si sarebbe affiancato un insegnamento confessionale facoltativo, rivolto a "chi, oltre a frequentare le lezioni del primo, volesse approfondire la proposta di un gruppo particolare" (279). Nel corso dell'articolo l'autore perorava il principio di un insegnamento comune, di carattere culturale, rivolto a tutti, anche a coloro che comunque avrebbero scelto di frequentare un insegnamento religioso confessionale. A sua giustificazione Pazzaglia forniva una ragione civica: "la soluzione di vari insegnamenti separati senza un previo movimento di cultura religiosa per tutti avrebbe poi come risultato di favorire la chiusura e le incomprensioni reciproche" (278). Era una considerazione che secondo l'autore valeva anche per i cattolici. Pazzaglia concludeva infatti la sua riflessione sulla proposta di un sistema di "doppio insegnamento" di contenuto religioso, osservando che "il sistema del doppio binario gioverebbe alla fine agli stessi credenti poiché l'insegnamento di natura culturale, nell'obbligarli ad approfondire il fatto religioso attraverso un esame rigoroso dei problemi e un confronto appassionato delle diverse posizioni, li aiuterebbe a



vivere la loro fede in termini più maturi e consapevoli” (279)<sup>61</sup>. È evidente che “il doppio binario” a cui pensava Pazzaglia non corrisponde affatto al modello misto della sperimentazione nel secondo biennio della scuola media ticinese. Il doppio binario proposto dal pedagogista italiano non mirava ad offrire all'allievo due percorsi alternativi reciprocamente esclusivi (come accade nel modello misto), bensì un percorso costituito da una parte obbligatoria (l'insegnamento culturale) e da una parte facoltativa (l'insegnamento confessionale).

#### 4. Il doppio binario dell'insegnamento religioso in Svizzera

Anche nella Svizzera tedesca è stata utilizzata la metafora del doppio binario (*Zweigleisigkeit*) per illustrare una particolare organizzazione degli insegnamenti di contenuto religioso. Monika Jakobs (Jakobs 2007) usa l'immagine per illustrare la complementarità degli insegnamenti religiosi confessionali che si aggiungono facoltativamente ad un insegnamento di contenuto religioso obbligatorio, posto sotto l'egida dello Stato. L'autrice sottolinea come questa organizzazione dell'insegnamento non è un elemento assolutamente nuovo dell'insegnamento religioso in Svizzera, se si considera che gli insegnamenti di *Biblische Geschichte* o di *Bibel und Lebenskunde* furono introdotti in alcuni Cantoni come un insegnamento che sarebbe stato frequentato da credenti cristiani di confessioni diverse e che conseguentemente era tenuto al rispetto delle disposizioni contenute nell'articolo 49 della Costituzione federale del 1874. In questi Cantoni il doppio binario era dunque il risultato di uno sdoppiamento dell'insegnamento religioso: *Biblische Geschichte* (come un insegnamento rivolto a tutti, che costituiva il minimo comune denominatore per tutti i cristiani) a cui si poteva aggiungere un insegnamento confessionale. Il primo rispondeva alle esigenze politiche di cementare la coesione sociale a mezzo di una religione civile; il secondo rispondeva essenzialmente alle attese delle Chiese (Jakobs, 2007, 124). Le tappe successive di questo processo di superamento dell'insegnamento confessionale sono costituite dall'esperienza, a Zurigo, del *konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, un insegnamento interconfessionale in collaborazione con le Chiese riconosciute noto con la sigla di *KoKoRU* di cui ci siamo già occupati nel § 7 del capitolo VI; nella Svizzera romanda l'evoluzione che ha conosciuto l'insegnamento che usualmente è contrassegnato dalla sigla *EnBIRo*, un acronimo che inizialmente stava ad indicare l'*Enseignement Biblique Romand* e che oggi significa più estensivamente *Enseignement Biblique et Interreligieux Romand* (Schwab, 2009)<sup>62</sup>.

L'introduzione recente in Svizzera di insegnamenti di contenuto religioso non confessionali e obbligatori per tutti gli allievi sarebbe perciò da considerare come l'esito di un processo che percorre la storia della scuola pubblica in Svizzera con il quale progressivamente l'insegnamento

61 L'articolo di Luciano Pazzaglia fu ripreso dalla rivista "Religione e scuola" dando luogo ad un ampio dibattito i cui contributi furono riuniti in un numero speciale della rivista (anno X, giugno 1982, supplemento al no. 10). Fu pure pubblicato parzialmente anche in Ticino dalla rivista "Dialoghi di riflessione cristiana" nel fascicolo degli atti della giornata "L'educazione religiosa nella scuola" tenutasi a Mendrisio il 19 gennaio 1980 con il titolo "Per un insegnamento religioso nella scuola pubblica" (no. 61, 1980, 17-19). Non venne però pubblicata la parte introduttiva dell'articolo nella quale l'autore abbracciava la soluzione del doppio binario, in particolare il brano che nell'edizione originale si trova alle pp. 268-267 e che noi abbiamo testè riportato. Nell'estratto pubblicato da "Dialoghi di riflessione cristiana" compare invece (a p. 19) il passo conclusivo di p. 279 dell'edizione originale in cui Pazzaglia ribadiva la sua tesi: "Il sistema del doppio insegnamento – uno culturale per tutti e uno confessionale facoltativo per chi, oltre a frequentare le lezioni del primo, volesse approfondire la proposta di un gruppo particolare mi sembra in definitiva più completo". Il suggerimento di Pazzaglia apparentemente non ebbe successo tra i cattolici ticinesi. Ringraziamo l'avv. Alberto Lepori per la segnalazione.

62 Per quanto riguarda il Ticino si segnala che nel Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola i rappresentanti della Chiesa cattolica esprimevano l'impegno "di arrivare molto presto ad una gestione coordinata in senso ecumenico" (Ghiringhelli, 2005, 11), coinvolgendo la Chiesa evangelica e quella ortodossa.

comune rivolto a tutti gli allievi si distingue dall'insegnamento rivolto ai credenti di una particolare confessione. Questa organizzazione peculiarmente svizzera dell'insegnamento di contenuto religioso è ciò che l'autrice denomina per l'appunto "Zweigleisigkeit": la separazione ("Trennung") di due insegnamenti, uno di competenza dello Stato destinato a tutti e per questa ragione sottoposto al vincolo della neutralità; l'altro affidato alle comunità religiose, di carattere confessionale e la cui frequenza è conseguentemente facoltativa. Questo doppio binario svizzero traduce dunque l'idea che all'allievo siano offerti due insegnamenti complementari di contenuto religioso: "konfessioneller und religionsübergreifender Unterricht [sind] als komplementär zu verstehen" (Jakobs, 2007, 129). La studiosa dell'Università di Lucerna evidenzia i vantaggi che anche gli insegnamenti religiosi confessionali possono trarre dall'insegnamento non confessionale. A suo giudizio ciò che l'allievo apprende nel corso non confessionale costituisce una base indispensabile anche per l'educazione religiosa confessionale: "der kirchliche Unterricht kann auf einem Bildungswissen aufbauen, welches auch für die konfessionelle Bildung unerlässlich ist" (ivi).

Risulta pertanto che anche in Svizzera il "doppio binario" non corrisponde affatto al modello misto della sperimentazione nel secondo biennio della scuola media ticinese. Con "doppio binario" si intende una formazione religiosa articolata in due distinti percorsi: un insegnamento obbligatorio, neutrale, inserito nel piano di formazione della scuola pubblica, sulle diverse credenze (*about religions*); a cui si può aggiungere, facoltativamente, un insegnamento confessionale della propria religione (into religion). A differenza del modello misto, il "doppio binario" non è un modello che obbliga l'allievo a scegliere tra un insegnamento culturale sulle religioni e un insegnamento confessionale in una religione. Il "doppio binario" realizza appieno il principio della complementarità di due insegnamenti distinti: l'uno fondato sulla conoscenza scientifica, l'altro sulla fede; l'uno neutrale, l'altro confessionale; l'uno obbligatorio, l'altro facoltativo. È in questa accezione, quella che si è affermata nella discussione pubblica al di fuori dei confini cantonali, che si farà riferimento nel seguito al "modello del doppio binario".

## 5. Gli effetti del doppio binario

La riforma dell'insegnamento religioso nel Cycle d'orientation (CO) del Canton Friburgo<sup>63</sup> (che ha preso forma dall'anno scolastico 2005-2006) costituisce un termine di confronto interessante per l'analisi che fin qui abbiamo proposto delle possibili strutture organizzative dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica. L'interesse della riforma friburghese deriva da due distinte ragioni. Per un verso l'assetto friburghese dell'insegnamento esemplifica tanto il modello misto (cioè un insegnamento esclusivo) quanto il doppio binario (cioè un insegnamento complementare). Il modello misto è in vigore nel I e nel II anno del CO, mentre il doppio binario è praticato nel III anno del CO. Una prima ragione d'interesse per l'assetto friburghese dell'insegnamento religioso è data dal fatto che all'interno del medesimo curriculum di formazione sono in funzione i due distinti modelli. La ragione principale dell'interesse della riforma friburghese è tuttavia un'altra: essa permette di valutare gli effetti dell'applicazione del doppio binario sugli insegnamenti confessionali e, più precisamente, di misurare i cambiamenti riguardanti il tasso di frequenza ai corsi confessionali into religion dopo l'introduzione nel curriculum del CO di un corso obbligatorio non confessionale *about religions*.

Nel Canton Friburgo si discute di riforma dell'insegnamento religioso fin dal 1989, allorché Jacques de Coulon, insegnante di religione cattolica e poi rettore del Collège Saint-Michel pubblicò il saggio *Dieu à l'école: les enjeux spirituels de l'éducation*, in cui perorava "un enseignement religieux obligatoire pour tous les élèves de degré secondaire", "à choix entre le catéchisme et les sciences religieuses" (De Coulon, 1989, 144). Vi fece seguito un vivace dibattito pubblico il cui esi-

63 Il Cycle d'orientation (CO) di Friburgo corrisponde alle classi II, III e IV della scuola media ticinese.

to fu l'introduzione a partire dall'anno scolastico 2005-06 di un corso di Éthique et cultures religieuses (ECR) per gli allievi della I e della II classe del CO (corrispondenti alle classi II e III della scuola media ticinese). Esso è destinato a coloro che chiedono la dispensa dai corsi confessionali di religione. Nei primi due anni del CO a Friburgo è pertanto in funzione un assetto simile al modello misto applicato durante la sperimentazione ticinese in tre sedi di scuola media.

Per contro, a partire dall'anno scolastico 2010/11 tutti gli allievi della III classe del CO sono tenuti a frequentare il corso di ECR. L'allievo della III classe del CO ha comunque la facoltà di iscriversi al corso confessionale di religione. Per il terzo anno del CO a Friburgo l'assetto è quello conforme al doppio binario: il corso obbligatorio per tutti gli allievi non preclude la possibilità di frequentare gli insegnamenti religiosi confessionali.

Quali sono state le conseguenze della riforma friburghese? Ecco i dati delle iscrizioni ai corsi confessionali e al corso di ECR nel primo anno del CO, dall'introduzione della riforma ad oggi nella parte francofona di Friburgo:

CO 1	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
IR	2052	2011	1989	2036	1948	2032	2040	2001
IR %	79.3	79.5	78.6	78.2	75.4	76.2	73.9	73.5
ECR	537	519	540	566	635	635	722	721
ECR %	20.7	20.5	21.4	21.8	24.6	23.8	26.1	26.5

Si rileva che il tasso delle iscrizioni ai due corsi subisce un'evoluzione molto lenta che non produce sconvolgimenti profondi. Nel primo anno della riforma (anno scolastico 2005-2006) gli allievi della prima classe del CO che frequentavano i corsi confessionali erano i quattro quinti del totale (79.3 %); un quinto seguiva il corso di ECR (20.7%). Otto anni dopo poco meno dei tre quarti del totale si iscrivono ai corsi confessionali (73.5%) mentre poco più di un quarto degli allievi opta per ECR (26.5 %).

È interessante l'evoluzione della frequenza dei corsi confessionali degli allievi della terza classe del CO nello stesso periodo, tenendo presente che a partire dall'anno scolastico 2010-2011, conformemente al modello del doppio binario, vige l'obbligo per tutti di frequentare il corso di ECR:

CO 3	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
IR	1777	1939	1629	1563	1489	1554	1514	1561
IR %						58.8	56.3	57.8
ECR						2645	2688	2721

Come si può rilevare, l'introduzione del corso obbligatorio di ECR non produce conseguenze negative per la frequenza dei corsi facoltativi di insegnamento religioso. La percentuale degli allievi iscritti a questi corsi resta costante ed è importante, in quanto più della metà degli allievi ne usufruisce (nell'anno scolastico 2012-2013 il 57.8 %). Si può concludere che il modello friburghese del doppio binario non produce effetti negativi sulla frequenza dei corsi confessionali. Il principio della complementarità dei due insegnamenti (l'uno obbligatorio, l'altro facoltativo) sembra trovare qui una significativa conferma.

## 6. Il doppio binario in altri Cantoni

Il doppio binario è stato realizzato in Svizzera in modi diversi. Il cosiddetto “modello 1+1”, introdotto nella Volksschule-Oberstufe (Secondario I) dei Grigioni a partire dall'anno scolastico 2012-2013 ne è un altro possibile esempio<sup>64</sup>. Esso mette in atto il principio della complementarità di due insegnamenti: l'insegnamento in religion e l'insegnamento *about religion*, dal momento che affianca a una lezione settimanale di insegnamento della religione per gli allievi che sono membri della Chiesa cattolica o della Chiesa evangelica riformata, una lezione settimanale obbligatoria di Religionskunde und Ethik (in italiano Scienza delle religioni e etica).

Si inseriscono in questo disegno del doppio binario anche altri assetti degli insegnamenti di contenuto religioso adottati in altri cantoni. A Berna ad un insegnamento obbligatorio di un'ora settimanale di Religion-Mensch-Ethik nelle classi dalla VII alla IX, neutrale dal punto di vista confessionale, si affianca un insegnamento confessionale (kirchlicher Unterricht) di due ore settimanali per gli allievi del IX anno. La legge scolastica bernese prevede espressamente che nell'orario settimanale delle classi siano messe a disposizione delle chiese riconosciute due ore di insegnamento<sup>65</sup>. Il caso del più laico dei Cantoni svizzeri, Neuchâtel, è un po' diverso. Infatti nei suoi programmi scolastici non è previsto un insegnamento religioso confessionale. Tuttavia le chiese riconosciute possono utilizzare le aule scolastiche per organizzare un insegnamento confessionale al di fuori del curriculum obbligatorio. Per altro, dall'anno scolastico 2003-2004, è stato introdotto un Enseignement des cultures religieuses et humanistes (ECRH) nel corso di storia di VI, VII, VIII (il corso di storia dispone di 2 ore nell'orario settimanale) e nel seminario di educazione civica del IX anno (che dispone di 3 ore nell'orario settimanale)<sup>66</sup>.

## 7. Le virtù del doppio binario

In conclusione l'analisi che abbiamo condotto fin qui ci ha permesso di individuare alcune virtù del modello del doppio binario. Esso mette in atto appieno alcuni principi fondamentali della scuola pubblica in materia di insegnamento di contenuto religioso che qui riassumiamo.

### 7.1. Il carattere inclusivo della formazione

Il doppio binario è inclusivo perché introduce nel piano di formazione della scuola un insegnamento obbligatorio *about religions* che si rivolge a tutti gli allievi. L'iscrizione dell'allievo ad un corso facoltativo into religion non lo esonera dalla frequenza del corso *about religions* che, a differenza del corso confessionale, mira a fornire ad ogni allievo, sia esso credente o non credente, una conoscenza scientifica del fenomeno religioso adottando un punto di vista esterno, una trattazione imparziale e neutrale di religioni e credenze diverse, un esame oggettivo di distinte posizioni etiche. Nel cosiddetto modello misto questa opportunità è negata agli allievi che si iscrivono ai corsi di insegnamento religioso confessionale. Il modello misto limita la libertà dell'allievo costringendolo ad una scelta alternativa (aut aut): o il corso confessionale into religion, o il corso *about religions*. Tertium non datur, cioè il doppio binario non è possibile.

Vi è poi da considerare un effetto perverso del modello misto: esso tende a confinare in un gruppo molto eterogeneo tutti gli allievi che non scelgono l'insegnamento religioso cattolico o quello evangelico. Nel gruppo degli esclusi dai due corsi confessionali si ritrovano sia coloro che rifiutano un insegnamento confessionale, sia coloro che desidererebbero seguire un insegna-

64 Ce ne siamo occupati nel § 8 del capitolo VI.

65 Per altri dettagli sull'esperienza bernese cfr. capitolo VI, § 9.

66 Ne abbiamo dato conto nel capitolo VI, § 9.

mento into religion, differente da quelli che fin qui sono stati attivati nella scuola pubblica ticinese, come ad esempio un insegnamento di religione islamica. In generale, si può ritenere che anche il cosiddetto modello misto sia un esempio di separative approach all'insegnamento religioso, di separativer Religionsunterricht, secondo la denominazione proposta da Wanda Alberts (2007; 2008), che limita la libertà di scelta dell'allievo e condiziona negativamente la scuola pubblica nel suo compito educativo.

## **7.2. La complementarità tra l'insegnamento scientifico e neutrale *about religions* e l'insegnamento into religion**

Il doppio binario garantisce la separazione netta tra i due diversi approcci all'insegnamento di contenuto religioso. Dal punto di vista dell'allievo e dei suoi genitori non può sorgere alcuna confusione tra la trattazione da un punto di vista esterno dei contenuti della materia (nel corso *about religions*) e quella da un punto interno, into religion. L'assetto istituzionale del doppio binario rende infatti esplicita la differenza tra l'insegnamento culturale (che è obbligatorio) e quello confessionale (che è facoltativo). I due insegnamenti perseguono chiaramente finalità diverse. Il corso obbligatorio affronta i contenuti con un approccio scientifico e non-religioso, garantendo all'allievo la libertà di coscienza e ai genitori la libertà di educazione dei figli.

Ogni allievo riceve l'informazione sufficiente per comprendere aspetti culturali, sociali e politici rilevanti del mondo contemporaneo e del passato. Per altro verso il doppio binario garantisce anche l'aspetto positivo della libertà di religione, offrendo all'allievo la possibilità di seguire facoltativamente un corso confessionale nella propria religione.

## **7.3. L'educazione alla convivenza civile in una società pluralistica e multiculturale**

Nel corso *about religions* l'allievo impara a conoscere e comprendere in modo oggettivo le diverse religioni, i loro simboli, le pratiche comunitarie, le credenze non religiose, i principi morali comuni agli uni e agli altri, le loro diverse soluzioni per i quesiti più controversi. Nel confronto con convinzioni diverse l'allievo comprende l'importanza dei valori del rispetto reciproco e della tolleranza a fondamento della convivenza civile in una società pluralistica e multiculturale.

Se ci sarà un modello ticinese di doppio binario che definirà il futuro assetto degli insegnamenti di contenuto religioso, ci pare che esso dovrà tener fede ai principi qui evocati. Dovrà pure far tesoro, nello spirito promosso dal concordato scolastico sull'armonizzazione della scuola obbligatoria, degli aspetti positivi dell'applicazione del modello maturati dalle esperienze compiute negli altri cantoni. Esso combinerà un insegnamento obbligatorio centrato sui valori della convivenza civile e della comprensione interculturale con un insegnamento facoltativo che garantisca a tutti gli allievi l'esercizio della loro libertà religiosa (in senso positivo per gli uni, in senso negativo per gli altri).



# Dal quadro normativo all'analisi dell'attività didattica

---

## 1. La neutralità dell'insegnamento nella pratica didattica

Come abbiamo chiarito in precedenza, in particolare nel capitolo IV, un insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica, obbligatorio per tutti gli allievi, deve essere rispettoso della libertà di coscienza e di credenza dei discenti e del diritto dei genitori di educare i figli conformemente alle proprie convinzioni. Ciò implica che l'insegnamento debba essere neutrale rispetto alle diverse dottrine comprensive ragionevoli del bene, tanto quelle religiose, quanto quelle secolari.

Inteso come vincolo istituzionale il principio di neutralità consente così di selezionare finalità, programmi d'insegnamento e organizzazione materiale della scuola pubblica. Esso si traduce però anche in alcune prescrizioni che riguardano l'atteggiamento intellettuale richiesto all'insegnante nello svolgimento della sua funzione pubblica, in particolare quella che impone il rispetto della libertà di coscienza del discente. La neutralità della scuola non si darebbe se l'una o l'altra delle due condizioni non fosse soddisfatta. Per un verso senza un assetto istituzionale conforme, l'atteggiamento intellettuale dell'insegnante, di rispetto della libertà di coscienza del discente, troverebbe diversi impedimenti al suo manifestarsi. Per altro verso, la regola procedurale applicata al livello istituzionale risulterebbe inefficace se poi gli insegnanti disattendessero la norma con un atteggiamento intellettuale non appropriato. È una considerazione fatta propria anche da Ansgar Jödicke e Andrea Rota che al riguardo osservano: "Die methodische Gleichbehandlung verschiedener Religionen stellt komplexe Anforderungen an die Unterrichtsdidaktik, die nur auf klare Zielformulierungen hin konkretisierbar ist. Es ist deshalb zu vermuten, dass in der konkreten Umsetzung nicht jeder staatlich verantwortete Unterricht de facto von religiösen Elementen frei ist" (Jödicke & Rota, 2010, 10). Abbiamo pertanto esteso la verifica della neutralità dell'insegnamento sperimentale anche alla pratica didattica, affidandoci in particolare all'osservazione di lezioni e all'analisi dei materiali didattici utilizzati dai docenti. Per l'analisi delle osservazioni compiute nelle classi sperimentali ci è sembrato particolarmente interessante il quadro teorico sviluppato da Katharina Frank e Christoph Bochsinger di cui gli autori si sono avvalsi per esaminare un'analoga sperimentazione di insegnamento non-confessionale delle religioni nella scuola dell'obbligo del Cantone Zurigo: l'insegnamento di Religion und Kultur (Frank & Bochsinger, 2008)<sup>67</sup>. Secondo gli autori sono tre gli aspetti che meritano di essere considerati nell'analisi dell'attività didattica degli insegnanti<sup>68</sup>:

- 1) l'oggetto trattato durante la lezione;
- 2) lo schema utilizzato dall'insegnante per dar conto del tema trattato;
- 3) la posizione assunta dall'insegnante nei confronti della trattazione del tema durante l'attività didattica (Frank & Bochsinger, 2008).

---

67 I lineamenti dell'insegnamento di Religion und Kultur sono stati esposti e discussi nel paragrafo 7 del capitolo VI di questo rapporto.

68 K. Frank ha esposto in modo approfondito lo strumento utilizzato in Frank, 2010, in particolare nei capitoli IV-VII (91-229).

Per il primo aspetto è significativo sapere se il tema trattato appartenga ad una sola religione oppure riguardi due o più religioni. Per accertare la neutralità dell'insegnamento occorre verificare se nel corso di Storia delle religioni l'approccio comparativo alla materia trovi applicazione, mettendo a confronto su temi significativi il punto di vista di religioni e credenze diverse. In tal modo verrebbe soddisfatto il requisito di un'esposizione "pluralistica" dei contenuti.

Per il secondo aspetto è rilevante accertare se lo schema utilizzato dall'insegnante è esplicitato più o meno chiaramente nell'esposizione della materia. Qui la verifica riguarda la possibilità di una trattazione oggettiva e descrittiva di religioni e credenze diverse, che è un requisito specifico posto dal Comitato per i diritti umani dell'ONU per un insegnamento obbligatorio della storia delle religioni e dell'etica nella scuola pubblica<sup>69</sup>.

Infine, è decisivo notare il modo in cui l'insegnante si rivolge all'allievo trattando il tema: con l'uso della prima persona plurale (*we-speaker*); oppure con l'uso della seconda persona, (*you-speaker*); o infine con l'uso della terza persona (*they-speaker*). La prima persona insinua nell'allievo l'identificazione con il punto di vista della religione o della credenza. La seconda costringe l'allievo a prendere posizione rispetto alla posizione proposta. In entrambi i casi il criterio della neutralità non è soddisfatto (nel primo in modo evidente, nel secondo in modo meno esplicito, ma non meno vincolante). Se stiamo al suggerimento di Frank e Bochsinger è soltanto con l'uso della terza persona che si realizza la condizione di una trattazione neutrale del tema, in cui le religioni e le altre credenze si costituiscono come un oggetto culturale di studio (Frank & Bochsinger, 2008, 203-204). È evidente che l'accoglimento di questo vincolo comporta una limitazione notevole dell'estensione dei contenuti possibili delle lezioni di Storia delle religioni. In particolare la legittimità di un insegnamento di contenuto religioso come possibile risposta agli interrogativi esistenziali dell'allievo, di un *learning from religion*, sembra esclusa secondo la nostra ipotesi di lavoro, dal momento che non sarebbe in grado di soddisfare appieno il vincolo di neutralità.

## 2. Qualche esempio tratto dall'osservazione delle lezioni

### 2.1. La comprensione del fenomeno religioso

In una classe di terza media durante una lezione dell'unità didattica introduttiva dedicata all'origine del sentimento del divino, all'insegnante che ha appena proposto un interessante ed approfondito confronto tra divinità nordiche e azteche gli allievi sottopongono provocatoriamente alcune domande che riguardano la fondatezza di quelle credenze. L'insegnante [P1] risponde che "nella prospettiva di un corso di Storia delle religioni si può dire che sono inventate [...] ma non sono favolette di nessuna importanza", precisando che quelle erano le credenze degli uomini del tempo. "A quest'epoca si prendevano quelle cose molto sul serio", conclude l'insegnante. Si può rilevare come l'insegnante si sia premurato di chiarire che le credenze religiose degli Aztechi e delle antiche popolazioni della Scandinavia non fossero "favolette di nessuna importanza" e introduca inoltre la considerazione del punto di vista degli uomini di quel tempo. Tuttavia la caratterizzazione generale della prospettiva corretta che a parere dell'insegnante contraddistinguerebbe l'insegnamento di Storia delle religioni potrebbe aver generato qualche dubbio negli allievi. Essi potrebbero aver pensato che secondo l'insegnamento di Storia delle religioni il solo modo corretto di trattare le credenze religiose sia quello di considerarle invenzioni.

Nell'intervista che ha fatto seguito alla lezione l'insegnante precisa chiaramente le proprie intenzioni e dà prova di essere consapevole della difficoltà con cui si confrontano gli allievi. L'insegnante esplicita così l'obiettivo della sua spiegazione:

---

69 Human Rights Committee, General comment adopted by the human rights committee under article 40, paragraph 4, of the international covenant on civil and political rights. General comment no. 22, ¶ 6, 20 luglio 1993



“La cosa che volevo suggerire è [...] da un lato contrastare questa idea che molti studenti hanno che la religione è sostanzialmente un’invenzione, un raccontino, un cartone animato, una credenza infantile [Si può notare che l’insegnante corregge la sua precedente affermazione]. Molti studenti la vedono così. Quello che io voglio cercare di far passare è che pur da una prospettiva non religiosa il fenomeno religioso è un fenomeno umano importante, costitutivo dell’umanità in quanto tale e che nell’antichità quelle che loro chiamano favolette erano una parte integrante della vita delle persone, parte a cui gli uomini attribuivano una funzione importante” [P1]. Successivamente, ribadendo la giustificazione della sua scelta didattica, ne rileva le difficoltà: “Ogni volta che si tratta questa questione c’è possibilità di migliorarsi e di dire delle cose più chiare. È evidente che tutte queste cose richiedono una strumentazione fortissima. Appunto uno dei modi è quello di mostrare che questa tendenza alla spiritualità è una dimensione universale [...]. [In queste lezioni] cercherò di decostruire la precomprensione che si può avere di cos’è una religione, portando esempi vari che possano servire a sostanziare questa cosa” [P1].

In un’altra classe di un’altra sede scolastica, durante una lezione in terza media dedicata alle possibili definizioni di religione, l’insegnante [P2] chiarisce efficacemente alcune differenze tra “credente” e “non credente”, tra “ateo” ed “agnostico”. In seguito invita gli allievi a riflettere sulla distinzione tra religione naturale e religione rivelata. Constatata la difficoltà degli allievi precisa che quando si parla di religione naturale, si intende che “l’uomo ha creato gli dei”; invece la religione rivelata “non è come le religioni naturali” perché qui “c’è un Dio che si è manifestato agli uomini”. Anche in questo caso è doveroso sottolineare l’impegno profuso dall’insegnante per tradurre in un linguaggio adatto la distinzione concettuale tra una comprensione religiosa del mondo che si manifesterebbe spontaneamente nell’uomo e una dottrina religiosa fondata su testi. Tuttavia, pure qui, qualche allievo potrebbe aver inteso che anche per un insegnamento di Storia delle religioni (e non solo in un insegnamento confessionale) quando si tratta di religione rivelata si deve assumere che effettivamente è Dio che si manifesta agli uomini con la sua rivelazione. Per altro questa era proprio l’idea che l’insegnante aveva in mente, testimoniata da un passaggio significativo dell’intervista che ha fatto seguito all’osservazione della lezione: “probabilmente riferendomi alla religione naturale avrei dovuto dire che l’uomo sente, ha bisogno della presenza di Dio, quando invece nell’altra [la religione rivelata] è Dio che si è manifestato all’uomo; forse avrei dovuto usare queste parole: che è l’uomo che sente la presenza di Dio nelle religioni naturali, mentre nelle religioni rivelate è Dio che si manifesta all’uomo” [D2]. In questo caso la sovrapposizione tra la metodologia di Storia delle religioni e quella di un insegnamento confessionale sarebbe da imputare alla difficoltà dell’insegnante di trasporre le prescrizioni del programma sperimentale nella pratica didattica.

Gli esempi mostrano la difficoltà, anche per insegnanti scientificamente preparati, di fare uso di uno schema coerente ed esplicito con il quale proporre agli allievi una trattazione oggettiva e descrittiva del fenomeno religioso considerato. È interessante notare come in entrambi i casi l’intenzione deliberata dell’insegnante fosse proprio quella di esplicitare davanti alla classe lo schema esplicativo: in un caso per dar conto della fondatezza delle credenze religiose; nell’altro per confrontare religione naturale e religione rivelata. In entrambi i casi però l’interpretazione proposta dall’insegnante potrebbe essere stata all’origine di un fraintendimento per qualche allievo.

## 2.2. La presenza delle religioni nella società contemporanea

L’osservazione compiuta nelle classi alla fine dell’anno scolastico 2011/12 mirava a verificare l’applicazione di un approccio comparativo all’oggetto trattato. Tutte le lezioni osservate riguardavano il tema suggerito dal programma sperimentale, ovvero la presenza delle religioni nella società contemporanea. In realtà in nessuna delle quattro lezioni osservate è stato proposto un tema che valorizzasse la prospettiva comparativa raccomandata dal programma sperimentale, malgrado che il tema lo consentisse.

Per ammissione degli stessi insegnanti l’applicazione di questo approccio alla materia trattata in classe è stata scarsa, in parte almeno per la difficoltà di trovare materiale didattico ade-

guato. Pertanto, anche in questo caso è stata rilevata la difficoltà oggettiva a soddisfare tutte le condizioni richieste per una trattazione descrittiva del fenomeno religioso.

Resta da considerare il modo in cui l'insegnante si rivolge all'allievo quando tratta il tema proposto durante la lezione. Il risultato delle verifiche compiute è inequivocabile: la regola è l'uso della terza persona, che secondo Frank e Bochsinger è una condizione necessaria affinché la trattazione del tema risulti nei fatti oggettiva e descrittiva (Frank & Bochsinger, 2008, 203-204). Può anche darsi che ciò dipenda dai temi trattati durante le lezioni osservate che mal si prestavano comunque all'uso della prima persona plurale (*we-speaker*) o della seconda persona (*you-speaker*). Poiché la materia trattata durante la lezione era sempre di contenuto storico, l'uso della terza persona (*they-speaker*) era probabilmente una scelta quasi obbligata.

I risultati dell'osservazione sono perciò molto parziali. Sarebbe stato istruttivo poter osservare una lezione dedicata all'ebraismo o all'islam nella quale fosse sorta la necessità di un confronto con il cristianesimo e verificare a quel momento se l'insegnante avesse o non avesse proposto la comparazione tra i cristiani e gli ebrei (o i musulmani) come una comparazione tra noi e loro. Sarebbe pure stato interessante poter osservare una lezione nella quale fosse affrontato qualche interrogativo morale per registrare ed esaminare le posizioni assunte dall'insegnante e dagli allievi nella trattazione del tema e verificare che l'analisi dell'interrogativo morale sfociasse in un'esposizione equilibrata e pluralistica di diverse posizioni. Di questo però purtroppo non c'è traccia nei nostri protocolli d'osservazione.

### 3. Qualche esempio tratto dai materiali didattici usati dai docenti

#### Esempio 1.

L'insegnante si accinge a spiegare il significato dei termini religione, religiosità, spiritualità. La religione viene definita come "un fenomeno storico e sociale collettivo, che riguarda un luogo, un tempo ed una popolazione specifica" mentre la religiosità "rappresenta un sentimento spirituale individuale, innato e universale che riguarda gli uomini, sia atei/agnostici che credenti in una religione". Tale definizione meriterebbe un'attenzione particolare: è corretto definire la religiosità come un sentimento innato e universale? Se sì, su quali basi? Che dire dei sentimenti di un ateo? Come si manifesta la sua spiritualità?

#### Esempio 2.

L'insegnante descrive l'atteggiamento di credenti e non credenti di fronte alla religione: "Non tutte le persone hanno lo stesso atteggiamento di fronte alla religione. Si può credere, non credere o essere agnostici, praticare o non praticare una religione. Ma nessuno può essere completamente indifferente alla religione perché fa parte della cultura che lo circonda ed influenza la società in cui viviamo". La descrizione esclude la possibilità di un distacco totale dal fenomeno religioso. È corretto negare in termini così categorici la possibilità di un atteggiamento di totale indifferenza alla religiosità? Ovviamente non è in discussione la presenza più o meno incisiva delle religioni nelle società in cui viviamo, ma la possibilità (e il diritto) per qualcuno di rimanere indifferente al fenomeno religioso.

#### Esempio 3.

L'insegnante intende mostrare due diverse narrazioni dell'apparizione dell'essere umano sulla Terra. La spiegazione mette a confronto il racconto della Genesi con la teoria dell'evoluzione: "Molti di questi racconti, vecchi di millenni, sono giunti fino a noi; uno dei più noti è quello contenuto nel primo libro della Bibbia, la Genesi (che significa appunto "origine"). Qui si racconta che Dio modellò il primo uomo, Adamo, col fango e poi gli diede la vita con un soffio: in altri miti invece l'uomo è fatto di mais, di legno o di pietra. Uno degli aspetti più comuni di questi racconti è l'idea che ad un certo momento venga creato un uomo simile a quello attuale. Oggi, invece, la scienza ha

proposto una seconda versione: ossia che l'uomo sarebbe derivato da una specie di scimmia, l'ominide. La teoria dell'evoluzione spiega come, nel corso di due miliardi di anni, dai primi e semplicissimi esseri viventi abbiano avuto origine tutte le specie attualmente presenti sulla terra. Gli esseri viventi cambiano man mano nel tempo. Così come si sono trasformati gli animali, così è successo per gli uomini, che hanno modificato il loro aspetto. Coloro che credono che l'uomo sia stato creato così com'è unicamente da Dio si chiamano creazionisti, mentre quelli che credono nelle spiegazioni scientifiche si chiamano evoluzionisti".

Questa spiegazione porta con sé un pregio e un difetto. Il pregio consiste nell'espone con la necessaria distanza quanto raccontato nella Bibbia. L'insegnante adotta un linguaggio consono all'insegnamento (Nella Bibbia si racconta che... ) evitando formulazioni ambigue (La Bibbia ci dice che... ) e fa sua la prospettiva comparativa situando il racconto della Genesi rispetto ad altri miti. La spiegazione si conclude però con una dichiarazione che può apparire eccessivamente relativistica a riguardo della fondatezza della posizione di creazionisti ed evoluzionisti. L'evidenza delle due teorie non è la stessa: nel caso dell'evoluzionismo si tratta di una teoria scientifica confermata, mentre nel caso della teoria del creazionismo il supporto è dato dal racconto religioso. Le due posizioni non si equivalgono dal punto di vista epistemologico e neppure da quello della conformità alle finalità educative della scuola.

Riteniamo che su questi delicati aspetti della metodologia dell'insegnamento di Storia delle religioni, particolarmente rilevanti per la sua piena legittimazione come materia obbligatoria, sia indispensabile promuovere una formazione specifica approfondita degli insegnanti, eventualmente estesa anche alle materie affini (come Storia), quanto meno nel caso in cui il legislatore approvasse l'introduzione generalizzata della materia o dell'insegnamento nel curriculum della scuola media. Il principio di neutralità della scuola pubblica deve trovare concreta applicazione nella pratica didattica di ogni insegnante della scuola pubblica oltre che in una formulazione più coerente delle finalità, del metodo e dei contenuti di questo insegnamento.

#### **4. La percezione degli allievi della differenza tra l'approccio "we speaker" e l'approccio "they speaker"**

La rilevanza della differenza tra l'approccio we speaker e quello they speaker durante le lezioni di Storia delle religioni è emersa in un interessante passaggio di un'intervista ad un direttore. Egli ritiene che gli allievi siano molto sensibili all'uso di un linguaggio imparziale e sottolinea immediatamente l'abuso dell'approccio we speaker : "basta dire un noi e l'allievo mormora già: Hai visto? Ha detto noi!". E aggiunge: "la trovo una sfida interessante, perché è solo così che l'insegnante potrà far passare il messaggio che non è una lezione dottrinale ma una lezione culturale", vale a dire che l'insegnamento di Storia delle religioni è un corso che esige la considerazione imparziale, da un punto di vista esterno, delle diverse religioni, anche di quella che è maggioritaria nella società.

In che misura gli allievi sono capaci di cogliere la differenza tra i due approcci? Abbiamo utilizzato il questionario somministrato agli allievi del nostro campione durante l'anno scolastico 2012/2013 anche per sondare questo aspetto<sup>70</sup>. Nel questionario figurava infatti una domanda in cui si chiedeva di giudicare come corrette o meno alcune formulazioni ipoteticamente esposte dal proprio insegnante (Allegato 3, domanda 9). Le affermazioni erano ad esempio "La Bibbia racconta che..." oppure "La Bibbia ci dice che..." .

L'analisi dei risultati ottenuti (figura 1) mostra che tra il 65% e l'80% degli allievi dei diversi gruppi reputa corretta l'affermazione "La Bibbia racconta che..." (GC: 67.2%; IRE: 72.4%; IRC: 75.6%; SR: 78.2). Gli allievi che reputano corretta l'affermazione "La Bibbia ci dice che..." sono tra il 40% e il 50%, a seconda dei gruppi: GC: 40.5%; IRC: 50.2%; IRE: 51.7%; SR 53.5 Va considerato

<sup>70</sup> Il grafico con i risultati complessivi si trova in calce a questo capitolo.

però che alcuni allievi potrebbero aver incontrato qualche difficoltà a cogliere il diverso significato delle due formulazioni e in particolare la diversa prospettiva sottesa all'una e all'altra frase: "La Bibbia racconta che..." adotta la prospettiva della terza persona mentre "La Bibbia ci dice che..." insinua in chi legge l'identificazione con il punto di vista del testo biblico.

Nella stessa sezione del questionario si chiedeva agli allievi di giudicare la correttezza di alcuni giudizi sul fondamentalismo: a) "I musulmani sono dei fondamentalisti religiosi"; b) "I cristiani sono dei fondamentalisti religiosi"; c) "I cristiani e i musulmani sono dei fondamentalisti religiosi"; d) "Né i cristiani, né i musulmani sono dei fondamentalisti religiosi"; e) "Il fondamentalismo religioso è osservabile indipendentemente dalla confessione religiosa".

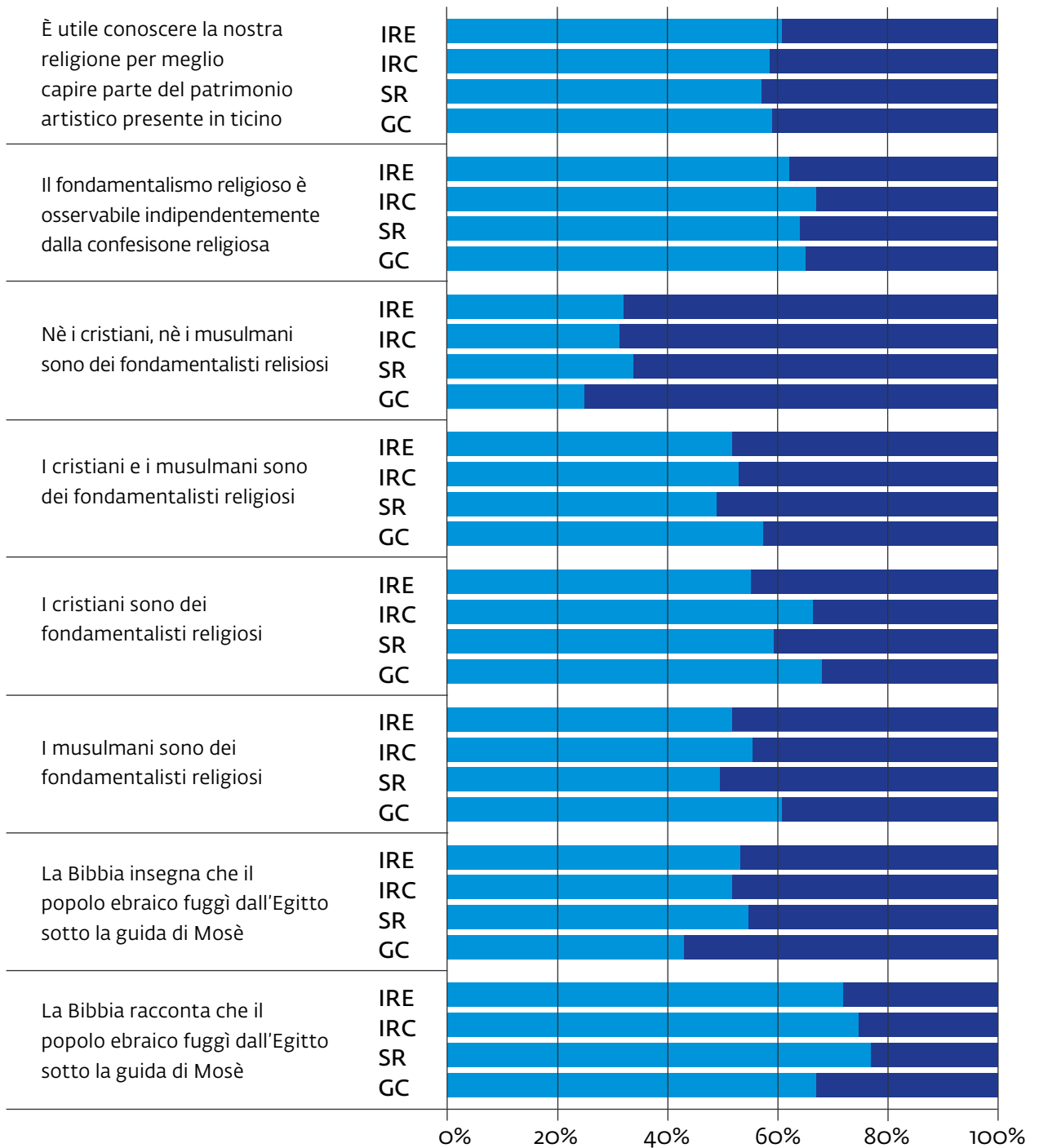
Si può rilevare che la percentuale maggiore di coloro che ritengono veri i giudizi a), b) e c) si trova nel gruppo degli allievi che non hanno frequentato alcun corso di contenuto religioso. Per contro, in questo gruppo si ottiene pure la percentuale più bassa di coloro che ritengono vero il giudizio d)<sup>71</sup>. Si può ipotizzare, pur con una certa cautela, che negli insegnamenti di contenuto religioso sia stato messo a tema il fondamentalismo religioso, chiarendo anzitutto il significato e l'origine del termine e pure sia stata messa in discussione la credenza che chi è religioso è necessariamente un fondamentalista; ciò che invece gli allievi che non hanno frequentato questi corsi non hanno avuto occasione di approfondire. Oppure è possibile che il diverso giudizio dipenda dalla diversa posizione rispetto alla religione del campione considerato: gli uni tendenzialmente si collocano all'interno delle comunità religiose cristiane mentre una parte almeno degli altri tende a non riconoscersi in una comunità religiosa.

Va comunque sottolineato che la percentuale di coloro che ritengono vero il giudizio "Il fondamentalismo religioso è osservabile indipendentemente dalla confessione religiosa" è superiore al 60% nei 4 gruppi, con differenze minime da un gruppo all'altro: 67.2% degli allievi di IRC; 65.1% degli allievi che non frequentano alcun insegnamento di contenuto religioso; 64% degli allievi di Storia delle religioni; 61.5% degli allievi di IRE. Si tratta di spunti interessanti che possono suggerire alcune riflessioni. Per un verso si può notare la differenza nel giudizio sulle religioni tra gli allievi che non hanno frequentato alcun insegnamento di contenuto religioso e gli altri. Ciò suggerisce che questi insegnamenti potrebbero aver contribuito per la loro parte alla formazione di un giudizio critico e indipendente dell'allievo. Per altro verso rileviamo che le differenze tra i gruppi non sono estremamente marcate. È probabilmente il segno che non tutte le opportunità offerte da questi insegnamenti ed in particolare da quello di Storia delle religioni sono state sfruttate nel modo dovuto. Si tratta però soltanto di un'ipotesi di lavoro.

<sup>71</sup> Il giudizio sul fondamentalismo dei musulmani è ritenuto vero dal 60% degli allievi del GC a fronte del 47.6% degli allievi di Storia delle religioni; il giudizio sul fondamentalismo dei cristiani è ritenuto vero dal 68.5% degli allievi del GC a fronte del 58.5% degli allievi di Storia delle religioni. Per contro solo il 20.1% degli allievi del GC ritiene vero il giudizio "Né i cristiani, né i musulmani sono dei fondamentalisti religiosi", a fronte del 30.1% degli allievi di Storia delle religioni.

Figura 1

■ Vero      ■ Falso



# Il punto di vista degli attori della sperimentazione

---

Di seguito riportiamo il punto di vista degli attori coinvolti nella sperimentazione: docenti incaricati, direttori di sede, alcuni esperti di materia<sup>72</sup>, genitori degli allievi<sup>73</sup>. Lo abbiamo ricavato dalle interviste semi-strutturate che abbiamo svolto durante i tre anni scolastici nei quali abbiamo seguito la sperimentazione<sup>74</sup>.

Il capitolo è diviso in due parti. I primi quattro paragrafi sono di carattere descrittivo e mirano ad esporre i brani più significativi delle interviste. L'ultimo paragrafo mette a tema i nodi problematici evidenziati con l'analisi del loro contenuto.

## 1. Gli insegnanti di Storia delle religioni

### 1.1. L'identità dell'insegnamento di Storia delle religioni

Gli insegnanti di Storia delle religioni evidenziano anzitutto la differenza tra l'insegnamento di Storia delle religioni e gli insegnamenti religiosi confessionali. Sottolineano che "qui si fa un insegnamento aconfessionale" [P1]. Ciò può significare che "non dò un giudizio di valore se una cosa sia migliore dell'altra, perché ogni religione sta sullo stesso piano" [P1]. Può anche voler dire che il docente "non rappresenta nessuna religione" [P4] o che "un ateo qui può venire tranquillamente" [P4]; questo, rispetto all'insegnamento religioso confessionale è "una differenza fondamentale" [P4]. La differenza tra l'insegnamento neutrale e descrittivo<sup>75</sup> e quelli confessionali è stata illustrata nelle classi: "Mi ricordo che stavo parlando con un genitore, c'era anche la figlia. La madre stava dicendo qualcosa del tipo 'Preferirei che possa scegliere la sua religione quando sarà adulta'. Fu però interrotta dalla figlia : 'ah no, mamma; [l'insegnante] mica ci dice che religione, [l'insegnante] ci racconta' " [P1]<sup>76</sup>.

---

72 Sono stati intervistati esperti delle seguenti materie: Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico, Insegnamento religioso evangelico, Storia, Geografia.

73 Il punto di vista degli allievi sarà illustrato nel prossimo capitolo.

74 I dettagli riguardanti le modalità di raccolta di queste interviste si trovano nelle pagine introduttive al presente rapporto.

75 Optiamo per "neutrale" e "descrittivo", in alternativa a "laico" e "aconfessionale", ritenendo che la soluzione adottata si presti a minori fraintendimenti. Neutrale è un'istituzione pubblica egualmente rispettosa delle diverse concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, religiose o secolari. Ci riferiamo qui alla nozione di neutralità esposta da John Rawls in *Political Liberalism* (V, §5, 3) che l'autore intende come "neutralità dei fini": "lo stato non deve fare niente di destinato a favorire o promuovere una particolare dottrina comprensiva piuttosto che un'altra, o ad assicurare un maggiore aiuto a coloro che la seguono". La questione è stata adeguatamente esposta nel capitolo VII.

76 Benché gli insegnanti ritengano che la differenza tra l'impianto del corso di Storia delle religioni e quelli confessionali sia stata non solo spiegata ma anche capita dagli allievi, la comprensione della differenza risulta talvolta ancora superficiale, tanto che non è infrequente sentire gli allievi che dicono di un certo argomento che "l'hanno già fatto" negli anni precedenti, quando seguivano il corso di insegnamento religioso, quasi che per loro trattare un tema in un corso o nell'altro non comportasse differenza. Il tema sarà trattato nel capitolo X.

## 1.2. Senso e valore dell'insegnamento di Storia delle religioni

Gli insegnanti identificano quattro finalità principali dell'insegnamento sperimentale: conoscere la società multireligiosa e multiculturale; conoscere il patrimonio culturale delle diverse tradizioni religiose; comprendere il senso della religiosità; affrontare questioni di etica e rispondere agli interrogativi esistenziali degli allievi.

### *Conoscere la società multireligiosa e multiculturale*

L'insegnamento di Storia delle religioni è percepito come un modo per conoscere la realtà sociale e culturale nella quale vive oggi l'allievo. Inteso a questo modo l'insegnamento è considerato da un docente come "un progetto assolutamente necessario e urgente, visto che viviamo in una società che reagisce alla multiculturalità con la chiusura piuttosto che con l'apertura" [P1]. Le riflessioni sul pluralismo religioso e culturale perseguono un obiettivo importante: "Già solo il fatto di vedere un modo di vita o un sistema di credenze senza giudicare subito che è una schifezza o una bella cosa... Questa capacità di dire 'ah sì, capisco ma io non lo farei'.

È difficile da far passare come messaggio, però m'interessa far vedere le diversità" [P1],

### *Conoscere il patrimonio culturale*

L'insegnamento di Storia delle religioni dovrebbe aiutare l'allievo ad estendere ed approfondire la conoscenza del contesto culturale in cui vive. L'espressione artistica, letteraria e musicale ne sono aspetti importanti. Le riflessioni raccolte nelle interviste che riguardano questo aspetto dell'insegnamento non sono molto numerose. Ripercorrendo il programma svolto durante l'anno, un docente ricorda di aver fatto cenno nella parte introduttiva al rapporto tra "la religione e l'arte e, brevemente, la musica" [P4]. Salvo qualche sporadica indicazione (tra cui anche la visita alla moschea di Lugano), i riferimenti alla storia locale e al territorio ticinese sono assenti.

### *Comprendere il religioso*

Tra gli insegnanti qualcuno evidenzia l'opportunità offerta dal corso di affrontare il tema del senso del religioso: "Far capire che cos'è la religione, che cosa significa avere fede" [P3]. Per chi considera importante se non addirittura fondamentale questa prospettiva, la scansione storica dei contenuti può sembrare una limitazione: "all'inizio bisognerebbe dedicare molto spazio a far capire che fare una storia delle religioni non è come fare una storia dei partiti politici o delle idee politiche" [P3]. Mettere a tema la comprensione del religioso, spiegare cosa significa avere fede, è un'ambizione legittima all'interno di un corso di Storia delle religioni. Bisogna però prestare particolare attenzione alle strategie didattiche e ai metodi di insegnamento che si intendono adottare, perché c'è il rischio di venir meno al vincolo della neutralità dell'insegnamento.

### *Discutere questioni di etica e rispondere agli interrogativi esistenziali*

Il corso ha offerto anche qualche spunto per discutere di questioni di etica. Più che alla distinzione tra etica e religione, gli insegnanti hanno prestato attenzione alle posizioni che le religioni assumono nelle scelte di etica pratica, per esempio sull'aborto, sulla sessualità, sul celibato dei sacerdoti o sulla pena di morte. In questi casi, sembra che la precedenza sia stata data all'esame della prospettiva morale di una determinata religione su una particolare questione. Sulle questioni più delicate non si tralascia di raffrontare la differenza tra la posizione espressa dall'autorità religiosa e quella codificata nel diritto vigente. Un insegnante cita il caso dell'aborto: "Sull'aborto ho chiesto agli allievi di fare un tema. Prima di fare il tema hanno dovuto leggere due dispense [riguardanti la posizione della chiesa cattolica e la situazione legale in Svizzera]" [P4]. In un caso la discussione è stata l'occasione per l'insegnante di tematizzare la ricerca di senso che è sottesa alle diverse espressioni della cultura umana. La discussione era nata dalla ricerca di risposte alle "domande esistenziali dell'uomo" [P1]: la risposta della fede, quella della scienza, eccetera. Dice l'insegnante: "Questo l'ho fatto con una classe molto difficile. Una delle mie peggiori classi. Hanno capito bene il discorso [...]. Ci pensavano. Un senso lo devi trovare, loro iniziano a ragionarci adesso" [P1].

### 1.3. La denominazione del corso

Gli insegnanti manifestano qualche dubbio sulla denominazione adottata per il corso sperimentale. Ritengono che li "metta in difficoltà" [P2] qualora fossero chiamati a giustificare delle scelte didattiche più originali, che possano rendere conto della "complessità" del fenomeno religioso. Qualcuno si spinge a suggerire che "il corso dovrebbe avere un altro nome" [P1]: "qualcosa che riguardi più aspetti e che dia la possibilità di parlare dell'attualità" [P2].

### 1.4. Il programma e i suoi contenuti

Il programma sperimentale prescrive di adottare un approccio comparativo allo studio delle diverse religioni (Programma sperimentale, § 2e, Allegato 1). Lo si può applicare nello studio delle origini storiche delle diverse religioni e in quello dei rituali, delle feste, ecc., evidenziando analogie e differenze tra di esse. L'applicazione del metodo comparativo in classe è però occasionale. Un docente fa notare che non si può negare che si dia spazio a comparazioni di vario tipo durante l'anno scolastico; però altra cosa è che si faccia in modo sistematico. Farlo è il risultato di una combinazione tra i suggerimenti degli allievi, i discorsi che nascono in classe e l'intenzione dell'insegnante: "Quindi occasionalmente qualcosa emergeva, non voluto da noi veramente... Un po' indotto da loro, un po' dai discorsi che emergevano, occasionalmente preparato da noi, ok occasionalmente" [P3]. Un altro insegnante, indirettamente, propone una comparazione tra mondo religioso e mondo secolare. Si tratta dell'unico riscontro di questo tipo: "Ho distribuito un'intervista a un economista cattolico che in qualche modo descrive un po' quella che è la dottrina sociale della chiesa, e un testo tratto da un libro sull'economia islamica. Qui il raffronto era tra quanto avviene oggi in una società diciamo secolare e invece quella che è la concezione delle religioni sull'economia" [P2].

#### *L'esigenza di un programma chiaro e coerente*

I docenti suggeriscono di apportare alcune modifiche al programma sperimentale: intrecciare la sequenza cronologica con quella tematica ("Individuare un numero di temi centrali e svolgerli parallelamente ad una progressione di tipo cronologico" [P3]); integrare la prospettiva storica con uno sguardo rivolto ai temi di attualità; garantire una trattazione universale del fenomeno religioso. Per quanto riguarda l'assenza di alcuni contenuti, è generale la critica per l'esclusione delle religioni orientali: buddismo e induismo. Qualcuno osserva che per un verso "dedicare venti ore al cristianesimo ci può stare, invece l'assenza delle tradizioni spirituali [cioè delle suddette religioni orientali] è più difficile da giustificare" [P3]. Risultano inoltre discutibili la collocazione dell'ebraismo, affrontato in quarta media, dopo aver trattato il cristianesimo, e l'interpretazione del fenomeno del fondamentalismo religioso suggerita dal programma sperimentale. L'insieme di queste osservazioni è riassunta dal seguente brano: "Il capitolo sull'ebraismo non riflette minimamente l'autodefinizione.

Prendendo diciamo quello dell'autodefinizione come un criterio metodologico basilare nel trattamento di una materia o di un tema, né quello sull'ebraismo né quello sull'islam riflettono l'autodefinizione. Quello sull'ebraismo riflette chiaramente una prospettiva cristiana per cui dell'ebraismo si considera l'Antico Testamento e la tradizione profetica, ma l'ebraismo oggi non è niente di tutto questo. L'ebraismo oggi è l'ebraismo rabbinico, è la tradizione rabbinica, e questa è completamente ignorata. Poi c'è una voce con dei temi a scelta, ma questa non è una cosa che può essere abbinata ad uno spazio marginale, accessorio. Vale lo stesso per l'islam. C'è un primo titolo che riguarda Maometto e il Corano, quello va benissimo; c'è il secondo punto sull'islam e il fondamentalismo. Anche questo non fa che riproporre stereotipi creando in più un malinteso, creando implicitamente il malinteso che il fondamentalismo sia una cosa nata all'interno dell'islam, cosa che non è vera" [P3].



## 1.5. Storia delle religioni e Insegnamento religioso confessionale

### *Problemi di reputazione*

Gli insegnanti mettono l'accento sul fatto che la reputazione e i pregiudizi di cui sono vittime i corsi confessionali influiscono anche sulla legittimità dell'insegnamento di Storia delle religioni. Gli aspetti considerati sono diversi: l'insegnamento confessionale è una materia il cui voto non incide sulla media scolastica, nella quale si guardano parecchi film, non si fanno prove scritte, in cui si parla molto e non si lavora in modo sistematico su schede o testi scritti. Il problema è dunque la reputazione di questi insegnamenti agli occhi degli allievi: "Il voto è anche un po' una scusante perché non è soltanto quello, è anche un po' l'aura che c'è attorno alla materia Religione... È quello che bisognerebbe proprio cambiare" [P2].

### *Problemi di sovrapposizione?*

L'insegnamento confessionale, sia esso cattolico o evangelico, può paradossalmente apparire come più pluralistico rispetto a quanto emerge dal programma di Storia delle religioni, concentrato sulle religioni abramitiche: "Abbiamo fatto la presentazione della mia materia e della Religione cattolica ai genitori. Un collega mi ha detto, riferendosi all'insegnante di Religione cattolica: 'praticamente fa già lui Storia delle religioni'. Perché lui spiegava il suo programma dove c'erano anche altre religioni: islam, ebraismo e addirittura religioni orientali... Poi arrivo io e dico 'facciamo le religioni monoteiste con un taglio storico e ovviamente aconfessionale'; insomma..." [P2].

## 2. I direttori scolastici

### 2.1. Senso e valore dell'insegnamento di Storia delle religioni

Quali sono le finalità educative dell'insegnamento sperimentale? A parere dei direttori, oltre a formare una persona più colta Storia delle religioni dovrebbe mirare a coltivare negli allievi i valori del rispetto e della tolleranza: "un corso di istruzione storica sui movimenti religiosi, sì, fa parte della cultura generale, ma forse questa non è la ragion d'essere più importante della sua possibile presenza nel piano di formazione della scuola media" [D3]. Un direttore ritiene che il corso possa costituire un tassello importante della formazione della persona. Esprime la sua idea con convinzione: "Io c'ho messo del mio, ma perché ci credo: far passare sia l'ora di Religione che l'ora di Storia delle religioni come un momento privilegiato [...] Un momento in cui puoi ricevere anche dei messaggi positivi, ricevi dei valori. Dopo tocca a te capire se ti vanno totalmente bene o mediamente bene, è uguale, ma che comunque è un'ora di sole all'interno delle altre 32" [D6].

### 2.2. La scelta tra il modello unico e il modello misto

I direttori valutano vantaggi e svantaggi dei due modelli ma di regola considerano nel loro giudizio soprattutto il modello sperimentato nella loro sede. Le prime riflessioni riguardano gli aspetti organizzativi: mentre il modello unico comporta soltanto vantaggi, quello misto implica una pianificazione dell'orario settimanale più laboriosa. Un direttore spiega così questi vantaggi: "Per quanto mi riguarda, io ho avuto un decimo dei problemi che avevo prima. È chiaro che in terza media tutti gli allievi fanno Storia delle religioni e perciò piazco l'ora dove voglio. Prima invece [...] l'ora di Religione era la prima che veniva sistemata in orario, era quella che creava più vincoli. Adesso io però sperimento la formula unica. Invece quelli che sperimentano la formula a tre possibilità<sup>77</sup>, è chiaro che si ritrovano con un problema più o meno simile a quello che si ritrovavano in precedenza" [D3]. Il confronto tra i due modelli non si limita però ai soli aspetti orga-

77 L'intervistato intende la possibilità di scegliere tra Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico.

nizzativi. Un direttore si chiede se il modello misto non sia in contrasto con lo spirito della scuola media: "la scuola media dovrebbe essere unica e ora noi su un'ora singola offriamo il binario A, il binario B e il binario C" [D5]. Positivo è il fatto che con l'inizio della sperimentazione anche gli allievi che finora non frequentavano il corso di Insegnamento religioso debbano frequentare un corso di Storia delle religioni che non ha carattere confessionale: "Per me la preoccupazione era piuttosto il fatto che un gruppo di allievi riceveva qualcosa di più e un altro gruppo non lo riceveva" [D4]. Il confronto si spinge poi anche a considerare l'attività in classe, come osserva questo direttore: "la formula mista ha sicuramente sollevato alcune domande e anche qualche problema perché c'è inevitabilmente un confronto da parte degli allievi e delle famiglie. Perché a Storia delle religioni si fa così, così e così? Perché ci sono delle verifiche che sono valutate con più rigore? Perché l'insegnante di Storia delle religioni non fa vedere dei film? Questa è una delle domande più classiche" [D4].

### 2.3. Una materia con il voto?

I direttori esprimono giudizi differenti sull'opportunità di assegnare un voto in queste materie. Tra di loro vi è chi ritiene che il fatto che il voto non influisca sulla promozione fa sì che gli allievi "prendano il tutto un po' sotto gamba e possano anche assumere atteggiamenti provocatori" [D5]. Vi è però anche chi dissente fermamente dall'opportunità di applicare i criteri standard della valutazione nell'insegnamento che è oggetto della sperimentazione: "Io toglierei addirittura la valutazione. Ho sempre reagito quando sento [...] 'ho l'espe di Reli' [la prova scritta di Religione], non esiste, cioè non esiste l'espe di Reli; piuttosto, dammi un pezzo del Nuovo Testamento, dammi un pezzo del Corano, dimmi cosa ne pensi, fammi una riflessione e poi ne discutiamo assieme" [D6].

### 2.4. Il rapporto tra Storia delle religioni e Storia

C'è molto da dire, a parere dei direttori, sul rapporto tra il programma di Storia delle religioni e quello di Storia. La generalizzazione della materia sperimentale richiederebbe la modifica del programma di Storia: "Certo, avrebbe poco senso che in terza media il docente di Storia debba trattare un argomento come la Riforma e la Controriforma, che è vero che è un argomento storico perché ha creato dei problemi storici ma a Storia delle religioni ci sta perfettamente, se è storia, non se è evangelizzazione. Potremmo toglierlo dal programma di Storia perché di competenza di quest'altra materia" [D3]. Per altro, occorre considerare che le finalità della materia sperimentale non si riducono alla conoscenza della storia delle principali religioni: "È chiaro che se in una classe ho 5 o 6 ragazzi di origine indiana e della loro religione non faccio neanche un cenno, beh... Credo che lo scopo, che era quello di integrare e di permettere alle culture di trovarsi finisce nella spazzatura. Allora è semplicemente storia. Se è storia mettiamola a Storia" [D3]. Il nocciolo della questione è sapere quanto i programmi delle due materie possano essere complementari e da quali dispositivi formativi gli allievi possano trarre i maggiori benefici.

#### *Integrazione di Storia delle religioni e Storia*

Sull'opportunità di integrare o meno lo studio delle religioni all'interno del programma di Storia si osserva la contrapposizione tra due punti di vista. Secondo il primo, Storia potrebbe farsi carico dello studio delle religioni, analogamente a quanto già ora accade per l'educazione civica e l'educazione alla cittadinanza. Il secondo punto di vista riconosce invece nella materia Storia delle religioni alcuni contenuti e alcuni obiettivi che meritano un approfondimento specifico e intravede nell'integrazione di Storia delle religioni in Storia il rischio di un insegnamento meno incisivo. A sostegno del primo discorso sono significative le seguenti parole: "Come da una parte Storia si occupa anche di civica ed educazione alla cittadinanza direi che sicuramente potrà farne parte integrante anche tutta la problematica religiosa... io non ho mai insegnato Storia, ma con

una maggior dotazione oraria questo discorso può essere sicuramente integrato” [D4]. C’è però il rischio che affidando al docente di Storia l’insegnamento alcuni contenuti dell’attuale programma di Storia delle religioni siano tralasciati : “Tu chiedi al docente di fare anche Storia delle religioni. Poi c’è il docente X di turno che ci sguazza perché gli piace, perché ci crede nel senso completo del termine e le cose funzionano e c’è l’altro che, o per preparazione carentissima, o perché non lo fa di buona voglia, o perché si chiede ‘perché devo farlo io’, te lo fa ma te lo fa o in fretta, o male, o non del tutto. Per cui ci sarebbe anche, a livello di trattamento degli allievi, una disparità” [D6]. C’è anche chi cerca di identificare concretamente quale sia la differenza specifica di Storia delle religioni rispetto a Storia. Un direttore mette l’accento sull’ampiezza dell’impatto educativo della materia sperimentale: “Storia delle religioni dovrebbe essere una materia in cui i ragazzi possano essere anche un po’ coinvolti, altrimenti la Storia delle religioni potrebbe essere la Storia che conosciamo, con un po’ più di interesse per le religioni [...]; mentre in un ambito educativo come il nostro [ richiede] una riflessione etica sulla tolleranza, il rispetto, le diverse culture. In questa scuola, Storia delle religioni non può non essere anche quella cosa; cioè non può non associare la teoria a un minimo di coinvolgimento personale” [D2].

### ***Insegnanti di Storia delle religioni e insegnanti di Storia***

C’è modo per il docente di Storia delle religioni di pianificare la collaborazione didattica con gli altri insegnanti della sede? Sembra che sia più facile collaborare con i docenti di Insegnamento religioso confessionale (nonostante la diversità di approccio al tema) che con i docenti di Storia (nonostante l’approccio comune). La collaborazione con i colleghi dipende anche dal funzionamento dei gruppi di materia che non sempre sono il luogo di una proficua cooperazione didattica: “Mi ricordo che appena è arrivato gli ho suggerito di partecipare ai lavori del gruppo di materia di Storia, lui è stato una volta poi ha detto ‘no, non riesco a mettere niente perché i tempi sono completamente diversi’, per cui adesso partecipa ai lavori del gruppo di materia di Religione” [D3]; “Sì, il docente è inserito nel gruppo di Storia. I docenti non hanno però collaborato o approfondito qualche iniziativa. Le dirò che forse all’interno della sede questi gruppi di materia non funzionano proprio benissimo” [D7].

Qualche direttore suggerisce di mantenere distinte le due materie, affidandole se del caso ad un solo insegnante: “Io preferisco [...] due materie distinte e casomai, com’è stato detto, gestite dalla stessa persona professionale” [D5]. Se il docente di Storia delle religioni si occupasse anche di altre discipline sarebbe un fatto positivo. Per almeno tre ragioni: in primo luogo perché la legittimità dell’insegnante ne uscirebbe rinforzata; in secondo luogo perché la presenza di più docenti nella stessa sede della materia sperimentale favorirebbe una collaborazione fruttuosa; in terzo luogo perché la diversificazione dell’attività didattica dell’insegnante sull’arco della settimana renderebbe il lavoro più gratificante.

## **3. Gli esperti di materia**

### **3.1. La scelta tra il modello unico e il modello misto**

La scelta tra i due modelli adottati per la sperimentazione è al centro delle considerazioni espresse dagli esperti di materia. Uno di loro ritiene che il modello misto sia migliore per il fatto che garantisce ai genitori la libertà di scelta: “Lo ritengo preferibile proprio perché se non altro garantisce una certa libertà di scelta in una disciplina che come dicevamo prima è diversa dalle altre. Interpella, ci interroga a livello personale... ”. A parere di E1, il modello unico spingerebbe invece a fare del cristianesimo una sorta di religione civile: “il rischio è di far diventare forse anche il cristianesimo una sorta di etica, una sorta di religione civile [...]. Ecco, il rischio che vedrei è una statalizzazione, una civilizzazione forse del cristianesimo”. Di opposto parere è E2 che ritiene “preferibile il modello unico”, rispetto al quale, dice, “francamente io dovrei fare uno sforzo per pensare agli inconvenienti”. Quanto al modello misto E2 osserva: “Il modello misto è sempre un passo in avanti rispetto alla situazione attuale. Non consente però di raggiungere uno scopo che è quello di permettere una base di insegnamento comune per tutti e di conseguenza la possibili-

tà di confronto, scambio, verifica ecc". L'esperto E3 espone come segue un ulteriore punto debole del modello misto: "Io vedo più degli aspetti legati alla concorrenza, al cercare di portarsi via allievi dei corsi confessionali o di Storia delle religioni. Una cosa che ho notato, per esempio, è che purtroppo in qualche caso si dice che è meglio fare il corso confessionale perché richiede meno, si fa meno che dall'altra parte. Concorrenza al ribasso". E6 propone un'ulteriore considerazione: "far seguire a tutti gli allievi questo corso darebbe risultati decisamente migliori per la possibilità di riferimenti interdisciplinari. Al contrario, se solo una parte della classe ha seguito un'infarinatura e un'introduzione a una religione, cade un po' l'appoggio, l'aiuto e quel riferimento che si può avere".

### 3.2. Analogie e differenze tra Storia delle religioni e gli insegnamenti religiosi confessionali

Secondo E1 la differenza tra il corso confessionale e Storia delle religioni è data dalla "testimonianza" che l'insegnamento sperimentale non può dare. Perciò il rischio del corso di Storia delle religioni "è di proporre puro nozionismo, che passino informazioni ma poi...come acqua sulla roccia, no? E che non si sia incisivi da un punto di vista proprio della relazione".

E6 evidenzia per contro la differenza di approccio tra Storia delle religioni e gli insegnamenti confessionali: "l'approccio alla storia delle religioni [del corso di Storia delle religioni] mi sembra un approccio di tipo laico, mentre l'altro è confessionale. Dal mio punto di vista, in una scuola laica dovrebbe esserci un approccio di tipo laico; che poi si possano fare approcci confessionali sono d'accordo, ogni Chiesa lo organizza poi come meglio crede".

Anche E2 riflette su alcuni aspetti più problematici dell'insegnamento religioso confessionale, prendendo spunto da un brano della parte introduttiva agli insegnamenti religiosi confessionali del Piano di formazione della scuola media. Vi si legge: "L'esperienza religiosa è meglio comprensibile a partire dal suo interno, come qualcosa di organico. La comunicazione e la riflessione sui valori vanno situati all'interno di un contesto di condivisione e non di nozionismo frammentario". Osserva al riguardo E2: "Allora qui inizia a esserci qualcosa che scricchiola. Anche questo documento rivela quella forma di non chiarezza e di compromesso, perché si tratta di mantenere uno specifico dell'insegnamento religioso confessionale (d'altronde, se non ci fosse lo specifico, ci si chiederebbe cosa ci sta a fare), senza però cadere nella catechesi. È come arrampicarsi sui vetri. Questa è forse una delle ragioni fondamentali per cui penso che se non si arriva una volta a una soluzione radicale, da questo pantano (non in senso negativo) non si uscirà mai".

### 3.3. La neutralità dell'insegnamento di Storia delle religioni

Anche per quanto riguarda la neutralità dell'insegnamento, il parere dell'esperto E1 è in contrasto con quello degli altri intervistati. Secondo E1 la neutralità in un insegnamento di contenuto religioso è impraticabile: "Un insegnamento neutrale in questa materia rischia di essere difficile o impraticabile o se si tenta di farlo il rischio è di venir meno ad una dimensione identitaria e quindi di una minor incisività su chi ci ascolta, su chi segue questo insegnamento". Al contrario, secondo E3, in classe occorre anzitutto differenziare i piani: "la fede dice questo, sul piano storico è quest'altro". Secondo E4 occorre affrontare il quesito tenendo conto delle finalità del corso: "studiando il fenomeno religioso non vogliamo creare dei cristiani o degli ebrei o degli islamici o quant' altro, ma vorremmo un approccio di conoscenza che permetta, forse, di rafforzare dei valori nei quali la nostra società crede e che la scuola dovrebbe promuovere". Per E5 l'oggetto è il fatto religioso e l'approccio deve essere storico, "nel senso che se io tratto della nascita del cristianesimo è giusto che faccio leggere i brani del Vangelo, però poi gli devo dire che i Vangeli sono stati scelti da qualcuno, che ce ne sono altri, che quello che c'è scritto nel Vangelo si può leggere in tanti modi, che chi ha la fede lo legge in un modo e chi non ce l'ha lo legge in un altro

modo e ognuno è libero di leggerlo come vuole. Cioè queste cose vanno dette! Vanno dette, se non si dicono si viene meno secondo me ad una lettura storica”.

### 3.4. I contenuti del programma

Gli esperti si esprimono pure sui contenuti del programma sperimentale. Secondo E3 nel programma “c’è chiaramente questa predominanza delle religioni monoteistiche [...]. È vero che non possiamo mettere tutte le religioni sullo stesso piano, però secondo me le religioni orientali dovrebbero avere comunque uno spazio perché è comunque un mondo importante”. Secondo E5, il programma di Storia delle religioni deve poter trarre beneficio dalla trattazione di alcuni contenuti nel programma di Storia di seconda media. Il programma di Storia può essere di aiuto per lo svolgimento delle unità didattiche dedicate al cristianesimo e all’islam, molto meno per la trattazione dell’ebraismo: “I programmi di Storia, possiamo dirlo subito, hanno attinenza soprattutto con il cristianesimo e con l’islam. Molto meno con l’ebraismo, che oggettivamente è quasi o totalmente ignorato. L’ebraismo resta ancora un elemento che, proprio perché non viene trattato [nel programma di Storia], dovrebbe avere una maggiore attenzione dal punto di vista didattico [nel programma di Storia delle religioni]” [E5]. Nell’insieme è dunque opportuno riesaminare alcuni contenuti del programma sperimentale e curare maggiormente il coordinamento con Storia.

## 4. I genitori degli allievi

### 4.1. Il compito educativo della scuola e quello della famiglia

Tra i genitori vi è chi crede che l’insegnamento di Storia delle religioni possa o debba essere indipendente dalle credenze religiose dei genitori (la scuola non persegue il medesimo compito educativo della famiglia) e chi invece teme che una materia come Storia delle religioni possa risultare in contraddizione con l’educazione proposta in famiglia e di ostacolo alla trasmissione di determinati valori. Tra i primi, un genitore dichiara che “Noi siamo cattolici, cristiani, ci crediamo fino in fondo. Io voglio proporre ai miei figli questo perché per me questa strada è una buona strada. Mi sembra che la proposta di Cristo sia una buona proposta. Mi sta bene e mi piacerebbe che loro potessero dividerlo fino in fondo. Però, detto questo, io credo che forse la scuola dovrebbe insegnare ai ragazzi la tolleranza, la comprensione dell’altro, la discussione con un’attenzione nei confronti dell’altro. Forse è da lì che bisogna partire” [GC]<sup>78</sup>. Un altro genitore aggiunge: “Io sono ben contenta che facciano Storia delle religioni, perché imparano quello che anche io non ho imparato. Io sono la prima a dire che io, probabilmente, sono cresciuta in un modo piuttosto chiuso, con la mia religione e basta, e son contenta, nel senso che ci credo. Però ho cresciuto così i miei figli e son contenta che adesso possano ampliare il loro punto di vista” [GA]. Con egual forza si esprime anche chi intravede nell’insegnamento di Storia delle religioni un freno all’educazione della famiglia (si tratta in prevalenza di genitori della sede B): “All’inizio è stato molto pesante. Immagino che per qualcuno che oltretutto ha fatto per cinque anni di elementari e due anni di scuola media un certo tipo di lavoro... cioè, ti crolla la base!” [GB]. Un altro genitore si spinge più in là nella rivendicazione dei diritti della famiglia: “Cosa preme a me come genitore? Che i miei figli possano conoscere bene la realtà dove noi genitori abbiamo deciso di condurli; la proposta che gli facciamo noi.[...] Trovo importante che uno possa crescere, verificare ipotesi educative che diamo anche noi come famiglie e che poi dopo, una volta verificate sulla sua propria pelle, possa veramente vedere se per lui sono cose che vanno bene o meno” [GB].

<sup>78</sup> La sigla utilizzata per l’attribuzione degli estratti indica che si tratta di un genitore (G) di una delle sedi della sperimentazione. Ad esempio la sigla GA significa che si tratta di un genitore della sede A.

## 4.2. Tra approccio interno e approccio esterno allo studio delle religioni

Sulla necessità di chiarire il confine tra un approccio interno e un approccio esterno dello studio delle religioni, è significativo il giudizio di un genitore che, pur privilegiando un insegnamento di tipo confessionale, non vede un grande pericolo nella riforma: "Essendo cattolica ci rimarrei un po' male, perché i miei figli seguono la religione cattolica. Però non sarei così disperata perché comunque studiano qualche cosa che parla delle religioni, è sempre un contesto religioso... Storia delle religioni..." [GE]. Qui è importante capire come nell'immaginario di alcuni genitori, ciò che conta in questo insegnamento è la dimensione religiosa: si predilige lo sguardo interno a scapito di quello esterno, in quanto sembrano considerarlo alla stregua di un insegnamento *from* o *into* religion invece che di un insegnamento *about religions*. Un altro genitore riprende la stessa idea: "La religione non è solo storia, non si può interpretare la religione solo come puramente un fatto storico, non è un puro fatto storico, quindi è impossibile" [GE]. Ancora più esplicito è un altro intervistato: "Se la persona [...] non è innanzitutto preparata, non ha anche dei fondamenti molto chiari, è una persona che a questo livello religioso è perso, perché non si è mai ritrovato, perché sta ancora cercando, e non sa neanche porsi le domande giuste, secondo me non è al suo posto. Bisogna che abbia dei fondamenti molto chiari" [GB]. Stando a questi giudizi il docente di Storia delle religioni deve essere una persona credente che deve testimoniare la propria fede religiosa. Nel giudizio di questi genitori sembra che la sostituzione dell'insegnamento confessionale con la materia sperimentale non debba comportare un approccio diverso ai contenuti trattati. In realtà, come abbiamo spiegato nei capitoli II e IV, l'insegnamento di Storia delle religioni richiede anche un diverso approccio (esterno, scientifico) alle religioni, diverso da quello che caratterizza l'insegnamento confessionale, che è interno alla religione. Altri genitori respingono i giudizi che abbiamo appena riportato: "se Storia delle religioni viene interpretata come una sostituzione dell'ora di Religione evidentemente il messaggio che è passato, dal mio punto di vista, non è quello che si voleva fare passare" [GC]. In effetti il modello unico potrebbe far pensare che con Storia delle religioni cambia il nome della materia, ma non l'approccio all'oggetto. Per altri genitori non è da meno però anche l'assetto previsto nel modello misto: "mi dà problemi questo modello misto nel senso che andrebbe contro la mia convinzione secondo cui la scuola non deve fare Religione. E d'altronde il modello unico andrebbe bene se si fa un discorso anche chiaro: cosa sta dietro il programma di Storia delle religioni? Deve essere veramente un discorso chiaro, allora penso che verrebbe anche accettato più facilmente. Perché non deve diventare il fare un'ora di Religione unica, questo sarebbe un po' il rischio" [GA].

## 4.3. La neutralità dal punto di vista dei genitori

In uno dei nostri incontri con i genitori si sviluppa una vivace discussione sull'atteggiamento che l'insegnante deve assumere nella trattazione dei temi prescritti dal programma, in particolare sull'interpretazione appropriata del vincolo della neutralità nell'attività didattica dell'insegnante. Alcuni genitori criticano il modo di trattare alcuni contenuti particolarmente sensibili del programma: "[Mia figlia] si è sentita ... addirittura attaccata e diceva: [l'insegnante] mi fa delle domande tendenziose. E io sono rimasta scioccata all'inizio, io ho detto a mio marito 'se va avanti così non la mando più'..." [GB]; "Lo dico con parole mie, il senso religioso l'uomo magari se lo porta dentro, non dev'essere necessariamente 'inventato', perché l'insegnante ha usato proprio questa parola, 'inventato', per dare delle risposte, perché non capivano certi fenomeni" [GB]; "Bisogna comunque partire dal presupposto che ci sono delle persone che hanno in realtà un forte credo religioso, o poco, o lo stanno sperimentando, o sta nascendo in loro. Non si può fare il danno, ecco questo cioè dev'essere la base..." [GB]. Le citazioni evidenziano la delicatezza di alcune questioni trattate durante le lezioni di Storia delle religioni e la cautela di cui l'insegnante deve dar prova quando deve rispondere alle domande degli allievi. Altri genitori però esprimono al riguardo un diverso parere: "Devo andare abbastanza controcorrente perché nel mio caso non ho riscontrato questo tipo di "faziosità". [...] Ci è sembrato di un valore particolarmente elevato po-

ter offrire una cultura generale di storia delle religioni, perché riteniamo che sia un argomento con il quale ci si confronta tutti i giorni con tutte le persone, credenti o non credenti di qualunque religione, perché è un aspetto sociale dell'essere umano. Sono convinto però che a maggior ragione sono due mondi distinti. La cultura non è fede: la cultura è una cosa, la fede è un'altra" [GB]; "Io è da tempo che mi aspettavo, che speravo ci fosse una cosa del genere, proprio perché ritengo che sia un tema di cultura generale di base, che poi ciascuno sviluppa come meglio crede, ma non c'entra niente con la fede" [GB]. Questi genitori evidenziano la differenza tra fede e cultura, tra fede e storia, tra fede e conoscenza. Fede e sapere devono essere trattati in modo diverso. Un genitore riassume così questa posizione: "Io sono per una scuola che dia delle informazioni e degli strumenti per capire, non per credere. Devono capire perché credono o perché non credono, ma è un problema degli studenti, non del docente".

#### 4.4. Modello unico o modello misto?

Nel confronto tra il modello unico e quello misto c'è chi sottolinea come sia al tempo stesso importante che l'allievo conosca la storia delle religioni e possa approfondire con l'insegnamento confessionale il modello educativo confessionale proposto dalla famiglia: "Se ho capito bene c'è stato anche un gruppo di scuole dove vengono fatte le religioni confessionali e mi pare viene fatta la Storia delle religioni. Io trovo questo come modello che a me per esempio come genitore soddisferebbe maggiormente. Ma non perché non ritenga importante questa cosa [la storia delle religioni], perché sicuramente è importante che possano conoscere, ci mancherebbe altro, ma perché ritengo che è altresì importante che i ragazzi possano verificare le ipotesi educative della famiglia" [GB]. Storia delle religioni dovrebbe essere perciò una materia obbligatoria per tutti gli allievi, in quanto sviluppa alcune competenze civiche e interculturali di cui ogni membro della società contemporanea dovrebbe disporre: "Io sono dell'opinione che come Civica è essenziale nella cultura dei nostri ragazzi, anche Storia delle religioni lo è per il mondo in cui viviamo. Quindi dev'essere obbligatoria per tutti" [GB].

#### 4.5. Storia delle religioni e Storia

Se Storia delle religioni è una materia a carattere prettamente storico, che adotta un approccio esterno e rifiuta lo studio religioso delle religioni, perché non integrare la storia delle religioni in una materia come Storia? Molti genitori soppesano vantaggi e svantaggi delle possibili opzioni: "Non lo so se era necessario mettere Storia delle religioni. Si poteva allargare un po' di più a quelle materie di tipo culturale in cui i ragazzi possono confrontarsi" [GB]; "Temo che mettendola in un programma di Storia sfugga un po' via, non sarebbe più la stessa cosa, [...] se c'è uno spazio in cui si ricevono delle nozioni, [gli allievi] ricevono i mezzi per capire gli altri ma con questi mezzi riescono anche a scoprire loro stessi" [GD].

### 5. I temi che caratterizzano il discorso degli attori sulla sperimentazione

Si può notare, in generale, che nel discorso degli attori della sperimentazione che fin qui abbiamo considerato (insegnanti, direttori scolastici, esperti di materia e genitori) emerge ripetutamente la necessità di esporre in modo chiaro e convincente gli elementi che caratterizzano l'insegnamento sperimentale e che lo distinguono da quelli confessionali. Una chiarificazione sembra indispensabile quanto meno sui seguenti aspetti:

- La percezione della materia. Storia delle religioni può essere percepita come una materia di studio delle religioni, ma anche come una materia atta a formare nell'allievo un senso religioso. Solo la prima opzione è conforme al vincolo della neutralità della scuola pubblica.

- L'approccio della materia. Lo studio della storia delle religioni non ha lo stesso significato se proposto adottando un approccio interno (into religion) o un approccio esterno (*about religions*): l'approccio interno è coerente con un insegnamento confessionale (facoltativo), ma non con un insegnamento dal quale l'allievo non può chiedere l'esonero;
- Il rapporto con le altre discipline scolastiche. Il tipo di relazione che si instaura tra la materia sperimentale e le altre (in particolar modo Storia e gli insegnamenti confessionali) contribuisce alla determinazione del suo statuto nel piano di formazione della scuola media. Un rapporto privilegiato con gli insegnamenti confessionali l'avvicina ad un insegnamento religioso; un rapporto sistematico con le altre materie la accredita maggiormente come una disciplina scientifica.

L'analisi delle interviste ci ha permesso di individuare gli aspetti più controversi dell'insegnamento sperimentale. Nella tabella che segue li abbiamo evidenziati attorno a quattro assi principali: l'identità della materia (SR – SR); la sua relazione con gli insegnamenti religiosi confessionali (SR – IR); la relazione con Storia (SR – Storia); la relazione con le aspettative dei genitori degli allievi (SR – Genitori). Ne risultano quindici temi che per gli aspetti controversi che li caratterizzano suscitano negli attori opinioni contrastanti.

Relazione	Tensione	Tensione	Tensione	Tensione	Tensione	Tensione
A. SR - SR	1. tra una denominazione precisa e una pluralità di fini	2. tra l'esigenza interna di un approccio descrittivo e l'esigenza di un programma chiaro e coerente	3. tra l'esigenza interna di un approccio neutrale e il richiamo ad una presuppunta dimensione identitaria del docente o del contesto	4. tra l'esposizione approfondita di una religione e il rischio di apparire come colui che la rappresenta	5. tra la ricerca di uno statuto autorevole nel piano di formazione e l'esigenza di dar spazio e momenti di apprendimento meno formali	6. tra l'esigenza interna di un approccio descrittivo e la difficoltà di farne comprendere il senso a genitori e allievi
B. SR - IR	7. tra l'esigenza di uno statuto autonomo e la concorrenza dell'insegnamento religioso confessionale	8. tra libertà di scelta dell'allievo e l'impossibile comparabilità dei due insegnamenti	9. tra libertà di scelta e vantaggi organizzativi di un percorso comune			
C. SR - Storia	10. tra il rischio di ripetizione e l'occasione di approfondimento di contenuti trattati in entrambe le materie	11. tra l'integrazione delle due materie e uno spazio specifico lasciato alla trattazione delle religioni	12. tra l'attribuzione delle due materie a un solo docente e la possibilità di affidare Storia delle religioni a degli specialisti			
D. SR - Genitori	13. tra Storia delle religioni come insegnamento indipendente dall'educazione familiare e percezione della materia come ostacolo alla trasmissione di determinati valori	14. tra l'esigenza di un insegnamento descrittivo e l'auspicio di un corso confessionale generalizzato	15. tra il desiderio di istruire i figli nella sfera morale e religiosa e l'inadeguatezza dell'offerta formativa proposta dagli insegnamenti confessionali			



## **5 A. L'identità della materia Storia delle religioni**

### **1. Tensione tra la denominazione del corso e la varietà delle sueo possibili finalità educative.**

L'insegnamento di Storia delle religioni deve perseguire esclusivamente l'obiettivo della conoscenza della storia delle religioni abramitiche? Oppure deve mirare piuttosto all'educazione del futuro cittadino alla convivenza civile in condizioni di pluralismo religioso e culturale? Vi è ragione di intendere in una prospettiva più ampia l'insegnamento della materia sperimentale, al di là di ciò che la denominazione proposta suggerisce, includendo l'educazione alla convivenza civile; la conoscenza della società multireligiosa e multiculturale; quella del patrimonio culturale del territorio; la comprensione del senso del religioso; le possibili risposte agli interrogativi esistenziali; la discussione di questioni di etica.

Certamente si deve scontare il fatto che il peso attribuito ad ognuna delle finalità dagli insegnanti non è indipendente da fattori individuali e contingenti: l'interpretazione adottata della propria autonomia didattica, il confronto con l'interesse e la curiosità dei propri allievi, il progetto di istituto, l'attualità politica e sociale, ecc. In generale si giustifica l'estensione di finalità e contenuti dell'insegnamento sperimentale. Esso soddisfa appieno l'esigenza di oggettività e di neutralità richiesta ad un insegnamento integrativo di contenuto religioso: esso persegue finalità finalità civiche, non religiose.

### **2. Tensione tra l'esigenza di un approccio descrittivo alle religioni e talune indicazioni del programma sperimentale.**

Nella parte I del presente rapporto abbiamo esposto le ragioni che impongono una trattazione oggettiva dei fenomeni religiosi nell'insegnamento di Storia delle religioni. Il principio è messo a rischio se già lo stesso programma non è coerente. Emblematica di questa incongruenza ci sembra l'indicazione di affrontare il tema del fondamentalismo religioso all'interno del capitolo dedicato allo studio dell'islam. Anche la scelta di circoscrivere lo studio delle grandi religioni mondiali alle sole religioni abramitiche (ebraismo, cristianesimo e islam), confinando così le principali religioni orientali (buddismo e induismo) in una posizione assolutamente marginale, non sembra conforme all'esigenza di garantire un'informazione oggettiva e completa sulla presenza delle religioni nella storia e nella società contemporanea.

### **3. Tensione tra l'esigenza di un approccio neutrale e la presunta funzione identitaria dell'insegnamento.**

Il vincolo della neutralità dell'insegnamento di Storia delle religioni riguarda tanto il quadro istituzionale, cioè l'approccio, le finalità, i contenuti prescritti dal programma quanto la loro effettiva traduzione nelle classi affidata all'attività didattica degli insegnanti. Nel capitolo VIII abbiamo mostrato che cosa ciò debba comportare per l'insegnante. Egli deve evitare di mostrarsi come il rappresentante di una particolare fede religiosa, fosse pure quella maggioritaria. Invece di usare espressioni del tipo "la Bibbia ci insegna che..."; "è utile conoscere la nostra religione per meglio capire parte del patrimonio artistico presente in Ticino", sarà preferibile dire: "la Bibbia racconta che..."; "è utile conoscere la storia del cristianesimo per meglio capire parte del patrimonio artistico presente in Ticino".

#### 4. Tensione tra l'allocazione diseguale delle ore di insegnamento ai contenuti prescritti dal programma e il rischio di identificazione delle istituzioni pubbliche in una particolare religione.

Il programma sperimentale prevede per lo studio del cristianesimo un'allocazione oraria doppia rispetto a quella prevista per ebraismo e islam (circa 20 ore per cristianesimo a fronte di 8 ore per ciascuna delle altre religioni abramitiche - cfr. Allegato 1). Un approfondimento maggiore della religione che ha maggiormente influenzato la storia della società occidentale e quindi anche quella della Svizzera è legittimo, ma comporta un rischio. Il fatto di passare parecchie ore chinati sulla storia del cristianesimo potrebbe far pensare, a torto, ad una presentazione di questa religione come la religione nella quale si identifica la scuola pubblica o alla quale aderisce l'insegnante (non considerato come una persona qualsiasi ma in quanto funzionario pubblico). Questa è una critica condivisa da alcuni allievi e da qualche genitore. Per evitare questo esito infelice, occorrerà assicurare che in questo insegnamento siano equamente considerati i diversi fattori che sono all'origine della società contemporanea, in particolare di quella occidentale: le religioni abramitiche, il razionalismo occidentale, la separazione della sfera pubblica da quella religiosa, l'affermazione dei valori della modernità e in particolare la cultura dei diritti, eccetera.

#### 5. Tensione tra la ricerca di una marcata identità disciplinare dell'insegnamento e l'esigenza di dar spazio alla curiosità degli allievi.

Storia delle religioni dovrebbe poter soddisfare due diverse esigenze: da una parte trasmettere alcune conoscenze sulle religioni, dall'altra dare spazio agli interrogativi degli allievi. L'insegnamento di Storia delle religioni è ritenuto in genere dagli attori della sperimentazione un'occasione privilegiata per la discussione di problemi più o meno legati alle scelte individuali e collettive, capace di mettere a tema aspetti importanti dell'agire della persona e del cittadino, questioni aperte dell'attualità politica e sociale e dell'esperienza morale, un momento di socializzazione che ricalca in qualche modo gli obiettivi dell'ora di classe.

Nel contesto scolastico il riconoscimento dell'autorevolezza della materia è però più spesso associato all'applicazione di criteri formali di valutazione del profitto (cioè all'assegnazione di voti e giudizi che contano ai fini della promozione dell'allievo) e alla modalità di insegnamento legate ad alcune consuetudini dell'istituzione: lettura e scrittura di testi, lezioni frontali, somministrazione di prove di verifica degli apprendimenti, ecc. Conciliare queste due diverse esigenze può rivelarsi complicato per l'insegnante, soprattutto quando non si dispone di modelli didattici sperimentati nell'insegnamento della materia. Le difficoltà constatate non dovrebbero però dissuadere l'insegnante dal perseguire entrambi gli obiettivi. Perché ciò sia possibile occorre anzitutto che Storia delle religioni possa godere di uno statuto autorevole nel contesto scolastico e che gli insegnanti possano essere riconosciuti come professionisti competenti nella didattica della materia.

#### 6. Tensione tra l'identità della materia e le aspettative di genitori e allievi.

Per i genitori e per gli allievi non è sempre chiaro quale sia l'identità della materia, specie là dove essa sostituiva integralmente gli insegnamenti confessionali. Qualche perplessità emerge già dal testo del programma sperimentale. A ciò si aggiungono le difficoltà degli insegnanti che abbiamo segnalato nel capitolo VIII.

È pertanto più che comprensibile che allievi e genitori non siano del tutto consapevoli delle differenze rilevanti tra un insegnamento obbligatorio *about religions* e un insegnamento confessionale *into religion*. Maggior chiarezza all'interno della scuola è necessaria, ma non sufficiente. Se anche ci fosse, essa non basterebbe a evitare l'insorgere di equivoci nella società civile. Per questo motivo è essenziale che gli istituti scolastici e gli insegnanti incaricati del nuovo insegna-

mento dedichino del tempo per illustrare ad allievi e genitori l'identità della materia, e per discutere con loro la questione della sua legittimità nel piano di formazione della scuola pubblica. Nelle prime lezioni del corso il compito precipuo dell'insegnante è di esporre le principali differenze tra lo studio non religioso delle religioni e l'insegnamento confessionale della religione.

## **5 B. Storia delle religioni e Insegnamento religioso confessionale**

### **7. Tensione tra l'esigenza di uno statuto autonomo e la concorrenza con l'insegnamento religioso confessionale.**

Storia delle religioni necessita di essere riconosciuta come una materia che non è succedanea degli insegnamenti confessionali. Come risulta dall'analisi compiuta nella Parte I di questo rapporto, le finalità, l'approccio e il metodo sono diversi. Da questo punto di vista l'accostamento continuo tra Storia delle religioni e gli insegnamenti confessionali, come accade in particolare là dove è stato adottato il modello misto, non facilita l'acquisizione di uno statuto autonomo della nuova materia all'interno del piano di formazione. Agli occhi dell'allievo e del genitore l'accostamento della materia agli insegnamenti confessionali (facoltativi) piuttosto che a Storia o Geografia, che sono materie obbligatorie del piano di formazione gioca un ruolo importante. Là dove vige il modello misto i docenti di Storia delle religioni si trovano in una posizione ambivalente: da una parte si devono preoccupare di rispettare le esigenze di un insegnamento sulle religioni nella scuola pubblica; dall'altra devono far fronte alla concorrenza degli insegnamenti confessionali, perfino dal punto di vista dei contenuti. Infatti, paradossalmente, gli insegnanti di IRC e di IRE possono vantare dei programmi i cui contenuti non sono ristretti come quelli dell'insegnamento sperimentale, circoscritto alla storia delle sole religioni abramitiche. Tale situazione compromette l'autonomia scientifica e culturale della materia sperimentale.

### **8. Tensione tra la scelta proposta nel modello misto e l'incomparabilità tra le opzioni possibili.**

Nell'assetto proposto dal modello misto l'allievo e i suoi genitori sono tenuti a scegliere alternativamente tra l'iscrizione ad un corso confessionale oppure a Storia delle religioni. L'opzione proposta, oltre a limitare la libertà di scelta dell'allievo (che, invece sarebbe meglio garantita con il modello del doppio binario, come abbiamo ampiamente spiegato nel capitolo VII), mette tra di loro in concorrenza due insegnamenti che pur avendo in parte contenuti simili non sono comparabili. Come sappiamo, l'approccio della materia Storia delle religioni differisce fondamentalmente da quello degli insegnamenti confessionali: anche se fosse provato che i contenuti dei due insegnamenti sono gli stessi, ciò non proverebbe che si tratta di materie comparabili. Non lo sono perché quei contenuti comuni sarebbero comunque trattati in una chiave di lettura diversa, ma soprattutto perché si tratta di insegnamenti che hanno finalità educative differenti (come abbiamo sostenuto nella Parte I di questo rapporto). Il principio della libertà di scelta come è applicato nel modello misto si scontra con il principio di una formazione culturale comune per tutti gli allievi (come sarebbe richiesto dal modello integrativo illustrato nel capitolo II). Al riguardo è legittimo chiedersi perché alcuni allievi (quelli che optano per un insegnamento confessionale) debbano essere privati dell'opportunità di frequentare il corso sperimentale, che è un corso che ha finalità che interessano la formazione del futuro cittadino, quali che siano le sue credenze religiose. Gli inconvenienti del modello misto possono essere evitati adottando un altro modello, quello del doppio binario che assicura indistintamente a tutti gli allievi tanto il percorso comune (l'insegnamento obbligatorio) quanto la libertà di scelta (l'insegnamento confessionale facoltativo).

### **9. Tensione tra il valore della libertà di scelta dell'allievo/i e i vantaggi organizzativi dei modelli sperimentati.**

Si si mantenesse lo status quo, l'allievo e i genitori avrebbero la possibilità di scegliere un insegnamento religioso confessionale. In tal caso l'allievo svolgerà un'ora di scuola supplementare rispetto agli allievi che non seguono gli insegnamenti religiosi. Tale situazione comporta per gli istituti scolastici alcuni inconvenienti di tipo organizzativo, riguardanti per un verso la collocazione più opportuna dei corsi di Insegnamento religioso cattolico e di Insegnamento religioso evangelico nell'orario settimanale delle lezioni; per altro verso la sorveglianza di quegli allievi, sempre più numerosi soprattutto nella classe terminale della scuola media, che optano di non seguire gli insegnamenti confessionali. Il modello unico risolve questo problema. Così pure fa il modello misto. Entrambi però ne lasciano però irrisolti altri, ben più importanti dal punto di vista delle finalità educative della scuola pubblica obbligatoria. Il modello unico (così come è stato proposto) non offre all'allievo l'opportunità di frequentare un corso confessionale; il modello misto, per contro, non assicura a tutti gli allievi l'istruzione e l'educazione necessarie per affrontare responsabilmente i problemi della società multireligiosa e multiculturale, che è il compito precipuo di un insegnamento integrativo affidato allo Stato.

## **5 C. Storia delle religioni e Storia**

### **10. Tensione tra il rischio di ripetizione di taluni contenuti e l'opportunità di un loro approfondimento in entrambe le materie.**

I programmi di Storia e di Storia delle religioni dovranno essere armonizzati. Nei programmi delle due materie alcuni temi si ripetono. Ciò può comportare da una parte l'opportunità di approfondimenti di qualche aspetto particolare; dall'altra il rischio di esporre gli allievi a noiose ripetizioni degli stessi contenuti. I temi della Riforma protestante, dell'illuminismo, della Rivoluzione francese, e dell'Olocausto sono parte dei programmi delle due materie. Affinché l'insegnamento di Storia e di Storia delle religioni risultati proficuo per l'allievo, occorrerà chiarire su quali contenuti del programma è necessario un contributo da parte di entrambe e su quali invece è più opportuno che sia l'una o l'altra materia ad occuparsene. Anche la determinazione del momento e del contesto più opportuni della trattazione di un particolare contenuto dovrà essere stabilito tenendo maggiormente in conto i programmi di Storia e del nuovo insegnamento.

### **11. Tensione tra l'integrazione delle due materie e uno spazio specifico lasciato alla conoscenza delle religioni.**

Tra le possibilità di regolare la relazione tra Storia e Storia delle religioni vi è quella di integrare i contenuti che riguardano lo studio delle religioni all'interno del programma di Storia. In questo caso i saperi di cui si fa carico la materia sperimentale sarebbero inseriti nel piano di formazione della scuola media senza la necessità di predisporre una materia specifica. L'allievo non sarebbe costretto a seguire una materia supplementare. Si eviterebbero così ripetizioni e ridondanze. Sarebbe pure possibile, almeno in parte, evitare che la storia delle religioni sia percepita dall'allievo come qualcosa di estraneo rispetto ad altri fenomeni storici e sociali. Questa soluzione ha però i suoi inconvenienti: ridurre a dismisura i contenuti che riguardano la storia delle religioni; trascurare alcune delle finalità educative precipue del corso sperimentale; introdurre nella scuola media un'ulteriore zona grigia all'interno della quale soltanto alcuni istituti e alcuni insegnanti trattano adeguatamente i contenuti prescritti.

## 12. Tensione tra l'attribuzione delle due materie ad un solo docente e la possibilità di affidare Storia delle religioni a degli specialisti

Al fine di regolare i rapporti tra i contenuti del programma di Storia delle religioni e quello di Storia si potrebbe pensare di affidare le due materie ad uno stesso docente, mantenendo però distinti i due insegnamenti. Questa soluzione avrebbe il vantaggio di evitare ripetizioni e ridondanze nei due corsi. L'insegnante potrebbe individuare man mano i contenuti da sviluppare e approfondire nel corso dell'una e dell'altra materia. Storia delle religioni potrebbe approfittare inoltre dell'autorevolezza già ora riconosciuta all'insegnamento di Storia e non sarebbe più messa a confronto con gli insegnamenti religiosi confessionali. Questa soluzione è legittimata dalla constatazione che metodo e approccio dell'insegnamento di Storia delle religioni sono comuni a quelli di Storia. Il tallone d'Achille di questa soluzione è la formazione scientifica degli insegnanti. Un insegnante di Storia ha una formazione accademica sufficiente nelle scienze delle religioni per insegnare quanto dovrebbe essere previsto dal programma di un insegnamento scientifico *about religions*?

### 5 D. Storia delle religioni e il punto di vista dei genitori degli allievi

#### 13. Tensione tra Storia delle religioni come insegnamento descrittivo e la trasmissione dei valori religiosi dei genitori.

Storia delle religioni non si propone di fornire un'educazione religiosa. Mira al contrario ad un insegnamento descrittivo sulle religioni che, come tale, pretende la propria autonomia scientifica rispetto all'oggetto di cui tratta. Esporre alcune dinamiche che caratterizzano la società moderna, studiare la storia del cristianesimo o dell'islam, affrontare temi di etica sulla base di un dibattito onesto ed informato è legittimo nella scuola pubblica, a condizione che l'insegnamento rispetti il principio di neutralità e sia "oggettivo, critico e pluralistico", come ha scritto la Corte europea dei diritti umani in un'importante sentenza che abbiamo richiamato nel capitolo IV. È vero però che i genitori potrebbero comunque percepire la materia come un ostacolo all'educazione religiosa dei figli. Se a casa si parla delle religioni in un determinato modo (quello della fede), è giusto però che a scuola lo si faccia altrimenti (in modo oggettivo e scientifico), generando magari come conseguenza prevedibile ma non intenzionale dell'insegnamento qualche dubbio nella coscienza dell'allievo. Queste conseguenze riguardano però virtualmente tutti i contenuti dell'educazione scolastica. È il prezzo che occorre pagare per una scuola pubblica (di tutti) in una società pluralistica.

#### 14. Tensione tra l'esigenza di un insegnamento descrittivo e il desiderio manifesto di un'educazione alla fede.

Un paradosso significativo si manifesta quando i genitori si augurano la generalizzazione di un corso di Storia delle religioni con uno scopo che non gli appartiene: il risveglio del sentimento religioso nelle giovani generazioni. Storia delle religioni, come ormai è chiaro, affronta il tema delle religioni e delle religiosità da un punto di vista esterno. Una materia di questo tipo non ha tra i suoi obiettivi quello di risvegliare o di rianimare il sentimento religioso negli allievi. Storia delle religioni può discutere di religiosità e religioni nel mondo contemporaneo, dei processi di secolarizzazione e di forme vecchie e nuove di spiritualità; tuttavia non può perseguire intenzionalmente il fine di indirizzare gli allievi verso la scoperta della fede religiosa. Così inteso l'insegnamento sperimentale alimenterebbe il sospetto manifestato da alcuni scettici del progetto di

riforma<sup>79</sup>, secondo i quali esso altro non sarebbe che un "cavallo di Troia": la materia Storia delle religioni altro non sarebbe che un tentativo subdolo di generalizzare l'educazione religiosa attraverso un dispositivo che apparentemente vorrebbe esibire una facciata neutrale. La critica può essere respinta se le finalità, l'approccio, il metodo del nuovo insegnamento sono determinati conformemente al quadro teorico che abbiamo delineato nella Parte I del rapporto.

#### **15. Tensione tra il desiderio di istruire i figli nella sfera morale e religiosa e l'inadeguatezza dell'offerta formativa proposta dagli insegnamenti confessionali.**

Molti genitori esprimono il desiderio di poter assicurare ai figli l'acquisizione di strumenti adeguati di conoscenza delle religioni e di interpretazione della loro presenza nella società contemporanea. Attualmente alcuni vi sopperiscono iscrivendo i figli alle lezioni di Insegnamento religioso cattolico o evangelico, nonostante che ritengano che l'offerta formativa non soddisfi appieno le loro aspettative. Altri invece rinunciano all'iscrizione ai corsi confessionali perché non li reputano in grado di rispondere adeguatamente alle domande esistenziali che i loro figli incontrano nel loro sviluppo affettivo e morale dall'infanzia all'adolescenza. Il modello alternativo del doppio binario offre una risposta convincente alle richieste dei genitori, nella misura in cui il nuovo insegnamento saprà farsi carico anche di una trattazione di questioni di etica pratica. Nel corso obbligatorio sarà possibile presentare a tutti gli allievi un ventaglio di possibili soluzioni a quei quesiti; nel corso confessionale l'allievo che lo avrà scelto potrà approfondire la risposta della propria confessione. È la virtù propria del modello del doppio binario. Esso assicura ad ogni allievo una formazione di base, vincolata all'obbligo di presentare in modo imparziale le scelte possibili; al tempo stesso però permette di approfondire le questioni secondo la dottrina della propria confessione all'interno dei corsi confessionali facoltativi.

---

79 L'argomento del "cavallo di Troia" è stato utilizzato in particolare da Catherine Kintzler nel corso del dibattito francese sull'insegnamento dei fatti religiosi (Kintzler, 1992).

# Il punto di vista degli allievi

---

Al punto di vista degli allievi, che sono i soggetti più immediatamente toccati dall'insegnamento sperimentale, dedichiamo un capitolo a se stante. Esso è stato esplorato facendo uso di due strumenti: un questionario somministrato agli allievi di IV SM di Storia delle religioni, di Insegnamento religioso cattolico e di Insegnamento religioso evangelico delle sei sedi della sperimentazione più gli allievi di IV media di altre sette sedi durante l'anno scolastico 2012/13; trenta interviste con allievi che hanno seguito il corso di Storia delle religioni raccolte durante l'anno scolastico 2011/12. Lo scopo del questionario è di conoscere il giudizio degli allievi sugli insegnamenti di contenuto religioso globalmente considerati e sugli aspetti più specifici della materia; quello delle interviste era di rilevare il giudizio degli allievi sull'insegnamento sperimentale.

## **1. Il giudizio degli allievi su alcuni aspetti che caratterizzano gli insegnamenti di contenuto religioso**

Rispondendo alle domande del questionario, gli allievi si sono espressi sull'insegnamento di contenuto religioso frequentato: Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico, Insegnamento religioso evangelico<sup>80</sup>. Gli allievi che non hanno seguito nessun corso di contenuto religioso hanno risposto unicamente a domande che riguardano in termini generali l'insegnamento sulle religioni nella scuola media. I risultati qui esposti comprendono le risposte alle domande 2, 5, 6, 7, 8 e 10. I risultati dell'analisi delle risposte alla domanda 9 sono già stati esposti nel capitolo 8. Le domande 12, 14 e 15 erano invece finalizzate all'analisi della prova di valutazione e saranno pertanto trattate nel prossimo capitolo. Le risposte ad altre domande non trovano spazio nel presente rapporto. Si tratta delle domande 1, 3, 4, 11 e 13<sup>81</sup>.

Gli elementi su cui il questionario focalizzava la sua attenzione e di cui rendiamo conto nelle pagine che seguono sono i seguenti: il giudizio globale degli allievi sulla materia frequentata (SR, IRC o IRE); l'interesse degli allievi rispetto ad alcuni temi o dimensioni analitiche che caratterizzano lo studio delle religioni; il giudizio globale degli allievi rispetto all'ambiente di lavoro in classe (SR, IRC o IRE). Alle domande 2, 8 e 10 hanno risposto soltanto gli allievi di SR, IRC e IRE. Alle domande 5, 6 e 7 hanno risposto tutti gli allievi. Per quanto riguarda le domande 2 e 8 sono pertinenti ai fini della valutazione della sperimentazione unicamente le risposte degli allievi che hanno frequentato Storia delle religioni.

---

<sup>80</sup> Per i dettagli della popolazione coinvolta si veda l'introduzione a questo rapporto.

<sup>81</sup> Abbiamo dato priorità all'analisi di quelle domande ritenute maggiormente pertinenti ai fini della valutazione della sperimentazione. La domanda 1 e la domanda 13 non forniscono informazioni utili all'insieme dell'indagine. Le risposte alle domande 3, 4 e 11 non sono state analizzate poiché il giudizio degli allievi sugli argomenti propri agli insegnamenti di contenuto religioso è preso in esame nell'analisi delle domande 5, 6 e 7.

**Figura 2****Giudizio globale sull'insegnamento di Storia delle religioni / Allegato 3, domande 2 e 8.**

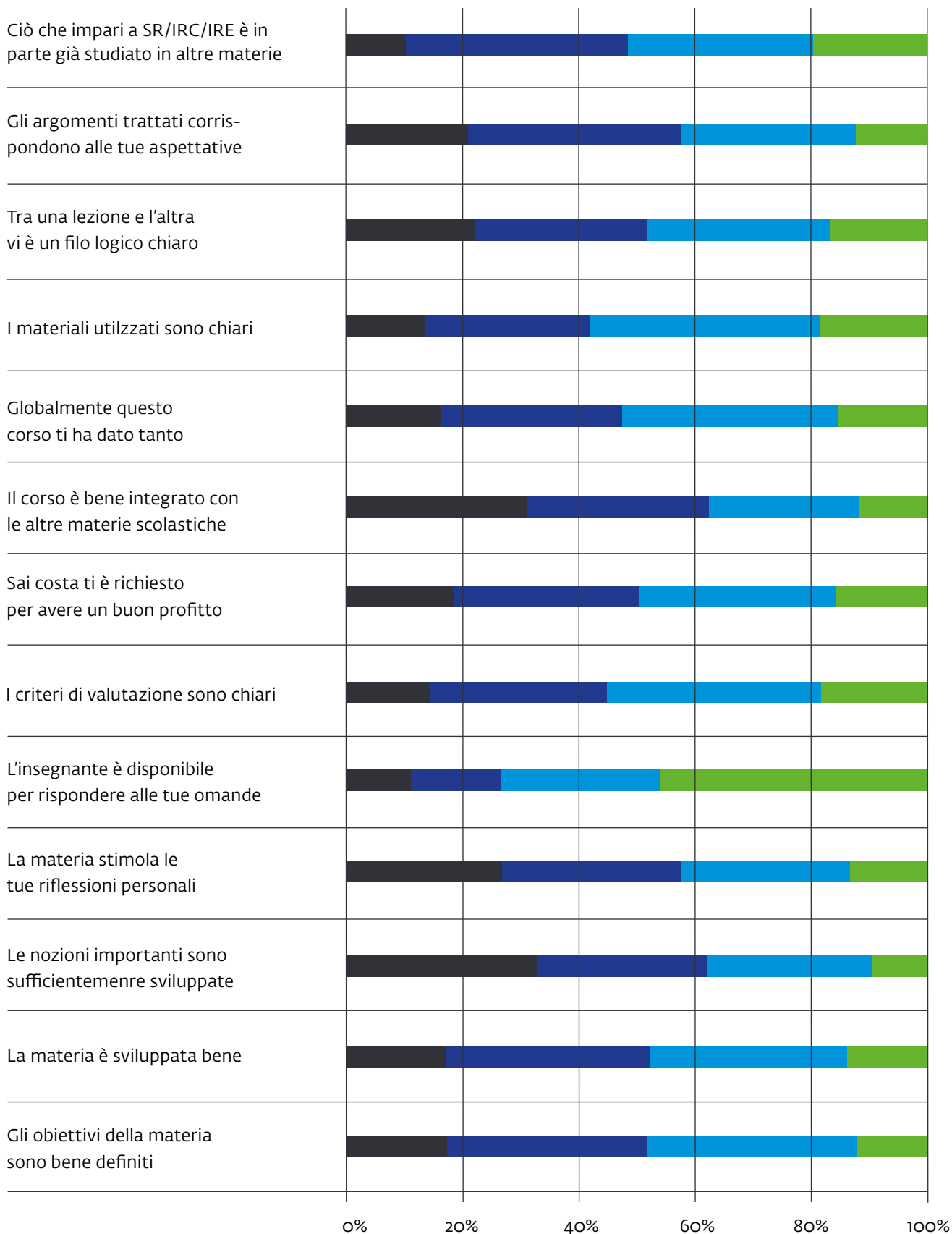
Osservando la figura 2 si constata che i giudizi degli allievi sono contrastanti: circa metà degli allievi dà un giudizio positivo della materia mostrandosi d'accordo con le affermazioni proposte, mentre l'altra metà si dice globalmente in disaccordo. Per quanto riguarda il giudizio sulla disponibilità dell'insegnante (L'insegnante è disponibile per rispondere alle tue domande), una netta maggioranza di allievi manifesta un giudizio positivo e il 26,6 % degli allievi si dice per niente o solo parzialmente d'accordo. Il disaccordo maggiore si osserva per le affermazioni seguenti: Globalmente questo corso ti ha dato tanto (31,4% di allievi per niente d'accordo e 31,1% di allievi solo parzialmente d'accordo); La materia stimola le tue riflessioni personali (il 26,9 % si dice per niente d'accordo e il 30,5% solo parzialmente d'accordo); Gli argomenti trattati corrispondono alle tue aspettative (21% di allievi per niente d'accordo e 36,7% parzialmente d'accordo). Si noti inoltre che mentre il giudizio sulla materia come stimolo a riflessioni personali è piuttosto negativo, quasi il 60% degli allievi reputa che vi sia sufficiente spazio per esprimere riflessioni personali.

Questo dato mette in evidenza una certa contraddizione: gli allievi hanno la percezione di una materia che offre lo spazio a riflessioni personali, ma che però non riesce a stimolarle adeguatamente. Va rilevato inoltre che la metà circa degli allievi ritiene che i contenuti del corso di Storia delle religioni siano in parte già trattati in altre materie; ciò nonostante meno del 40 % ritiene che l'insegnamento risulti ben integrato con le altre materie scolastiche. Ciò significa che è opportuno ridefinire accuratamente i contenuti del corso sperimentale, assicurando un coordinamento migliore con le altre materie, in particolare con quelle più affini: evitando sia le sovrapposizioni ma al tempo stesso facilitando le collaborazioni interdisciplinari nella trattazione di taluni contenuti.



**Figura 2** ■ Per niente d'accordo ■ Parzialmente d'accordo ■ D'accordo ■ Completamente d'accordo

*Pensando alle lezioni di SR, indica sulla scala da 1 a 4 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.*



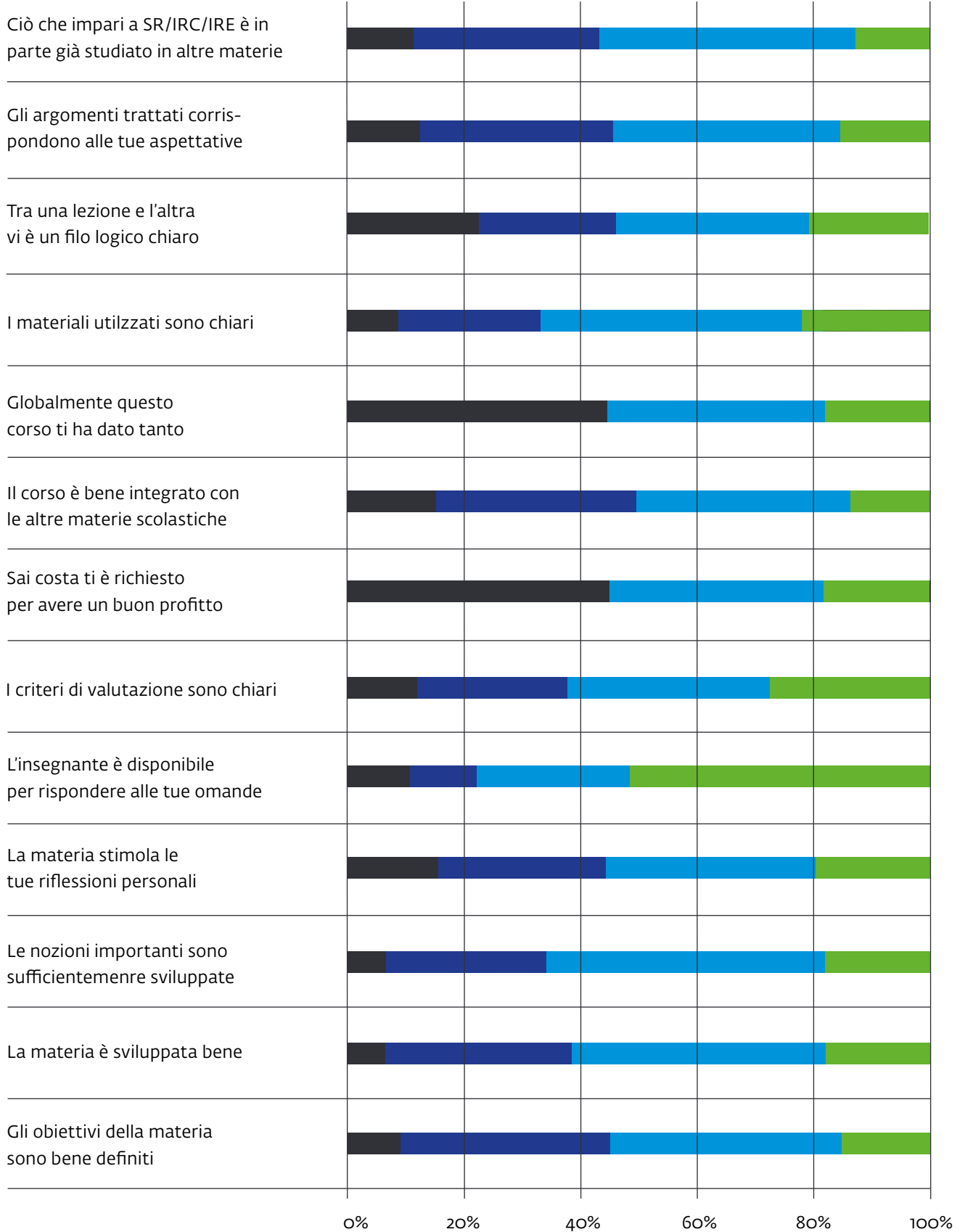
**Figura 3****Giudizio globale sull'Insegnamento religioso cattolico / Allegato 3, domande 2 e 8.**

La figura 3 mostra le opinioni espresse dagli allievi di IRC sull'insegnamento seguito. In generale circa il 60% degli allievi esprime un giudizio positivo dichiarando il proprio consenso con le affermazioni proposte. L'accordo più marcato riguarda la disponibilità dell'insegnante a rispondere alle domande dei ragazzi: più della metà degli allievi si dice molto d'accordo e circa il 20% di allievi si dice parzialmente d'accordo; sono poco più del 20% gli allievi che esprimono un globale disaccordo. Il disaccordo più ampio (superiore al 40% degli allievi) si registra nei confronti delle seguenti affermazioni: gli obiettivi della materia sono ben definiti; la materia stimola le tue riflessioni personali; gli argomenti trattati corrispondono alle tue aspettative; ciò che impari a IRC è in parte già studiato in altre materie. Vi è poi un ultimo elemento per il quale quasi la metà degli allievi indica un globale disaccordo: il corso è ben integrato con le altre materie scolastiche.

**Figura 3**

■ Per niente d'accordo   ■ Parzialmente d'accordo   ■ D'accordo   ■ Completamente d'accordo

*Pensando alle lezioni di IRC, indica sulla scala da 1 a 4 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.*

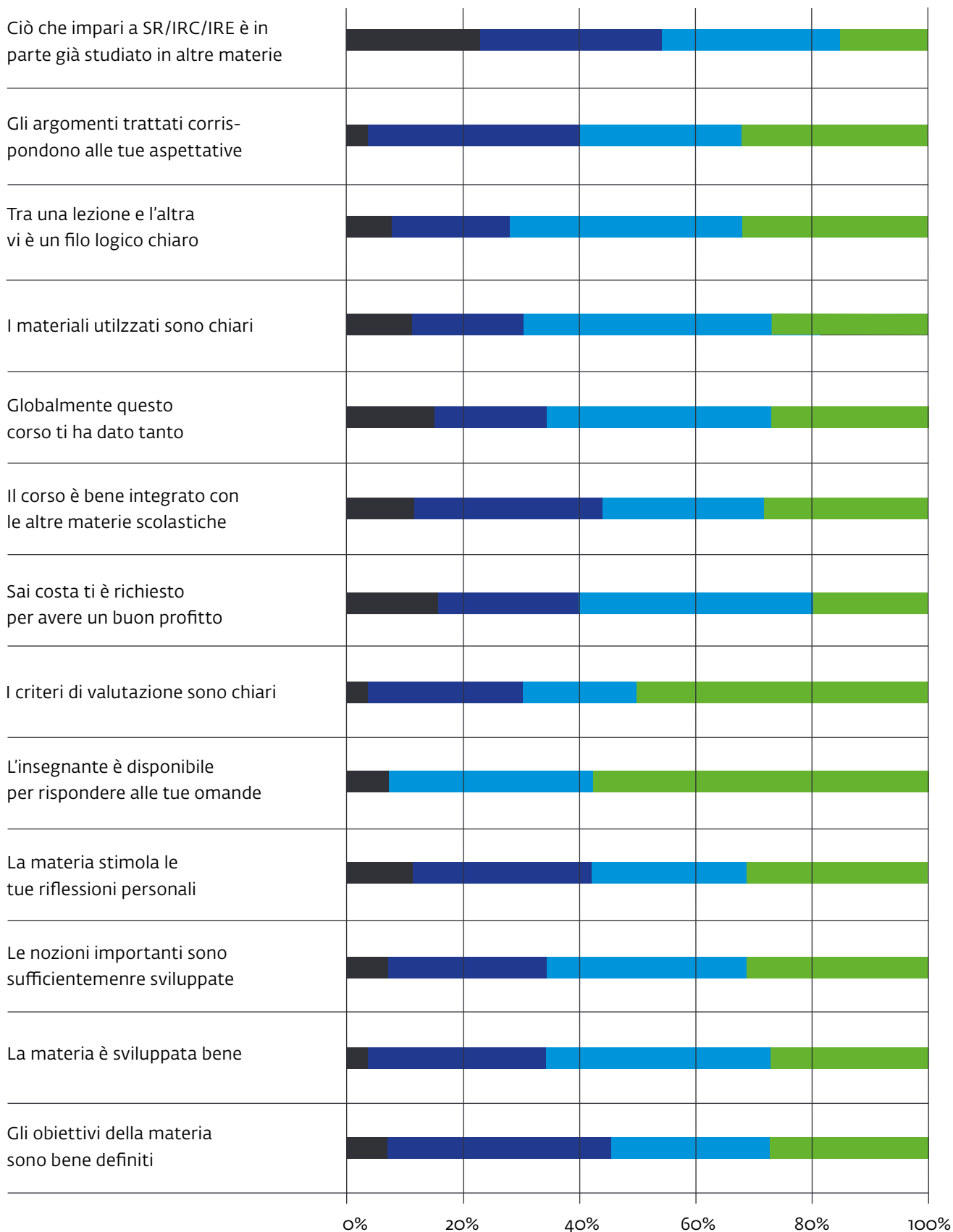


**Figura 4****Giudizio globale sull'Insegnamento religioso evangelico / Allegato 3, domande 2 e 8.**

La figura 4 riporta i risultati del questionario somministrato ai pochi allievi del corso di IRE. Anche in questo caso gli allievi giudicano le diverse affermazioni proposte esprimendo un generale accordo nella misura del 60% e un generale disaccordo nella misura del 40%. Il dato particolarmente in evidenza si riferisce alla disponibilità dell'insegnante: solo due delle 26 risposte valide danno l'indicazione "per niente d'accordo". Il resto degli allievi afferma un generale accordo con l'affermazione. Tra i motivi di principale disaccordo (più del 40% di disaccordo generale) figurano le seguenti affermazioni: gli obiettivi della materia sono ben definiti; la materia stimola le tue riflessioni personali; il corso è ben integrato con altre materie scolastiche. Inoltre più della metà degli allievi non ritiene che quanto imparato nel corso sia materia affrontata anche in altre discipline scolastiche.

**Figura 4** ■ Per niente d'accordo ■ Parzialmente d'accordo ■ D'accordo ■ Completamente d'accordo

Pensando alle lezioni di IRE, indica sulla scala da 1 a 4 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.



## **Figura 5** Interesse degli allievi rispetto ai temi relativi agli insegnamenti di contenuto religioso / Allegato 3, domanda 5.

La figura 5 presenta i dati relativi all'interesse manifestato dagli allievi rispetto ad alcuni temi propri allo studio delle religioni che in parte sono pure oggetto dell'insegnamento sperimentale di Storia delle religioni: definizione del fenomeno religioso e diffusione delle religioni nel mondo<sup>82</sup>, cristianesimo, ebraismo, islam, buddismo, induismo, ateismo, religioni nel mondo di oggi, libertà e diritti delle persone, rispetto degli altri, differenze etniche e culturali nel mondo, etica e comportamenti umani, storia della civiltà occidentale, tolleranza. Una prima osservazione riguarda l'identificazione dei temi per cui in generale gli allievi manifestano interesse e di quelli per i quali invece ne dimostrano meno. Tra i primi figurano sicuramente libertà e diritti delle persone e rispetto degli altri con circa l'80% degli allievi che si dice globalmente interessato. Si osserva inoltre che per i temi seguenti la maggioranza degli allievi si dice interessata: religioni nel mondo di oggi, differenze etniche e culturali nel mondo, etica e comportamenti umani, storia della civiltà occidentale, tolleranza. Tra i temi che invece non riscuotono molto interesse figurano ateismo, induismo e islam, per i quali circa il 60% degli allievi non ha interesse. Su alcuni temi emergono invece opinioni contrastanti: definizione del fenomeno religioso e diffusione delle religioni nel mondo, cristianesimo, buddismo. Si evince che lo studio di religioni particolari suscita negli allievi meno interesse (lo scarso interesse viene segnalato soprattutto da parte del GC) rispetto alla trattazione di quei temi che pur essendo afferenti agli insegnamenti di contenuto religioso interrogano le relazioni umane considerate dal punto di vista sociale, culturale, politico e morale, al di là degli aspetti prettamente religiosi.

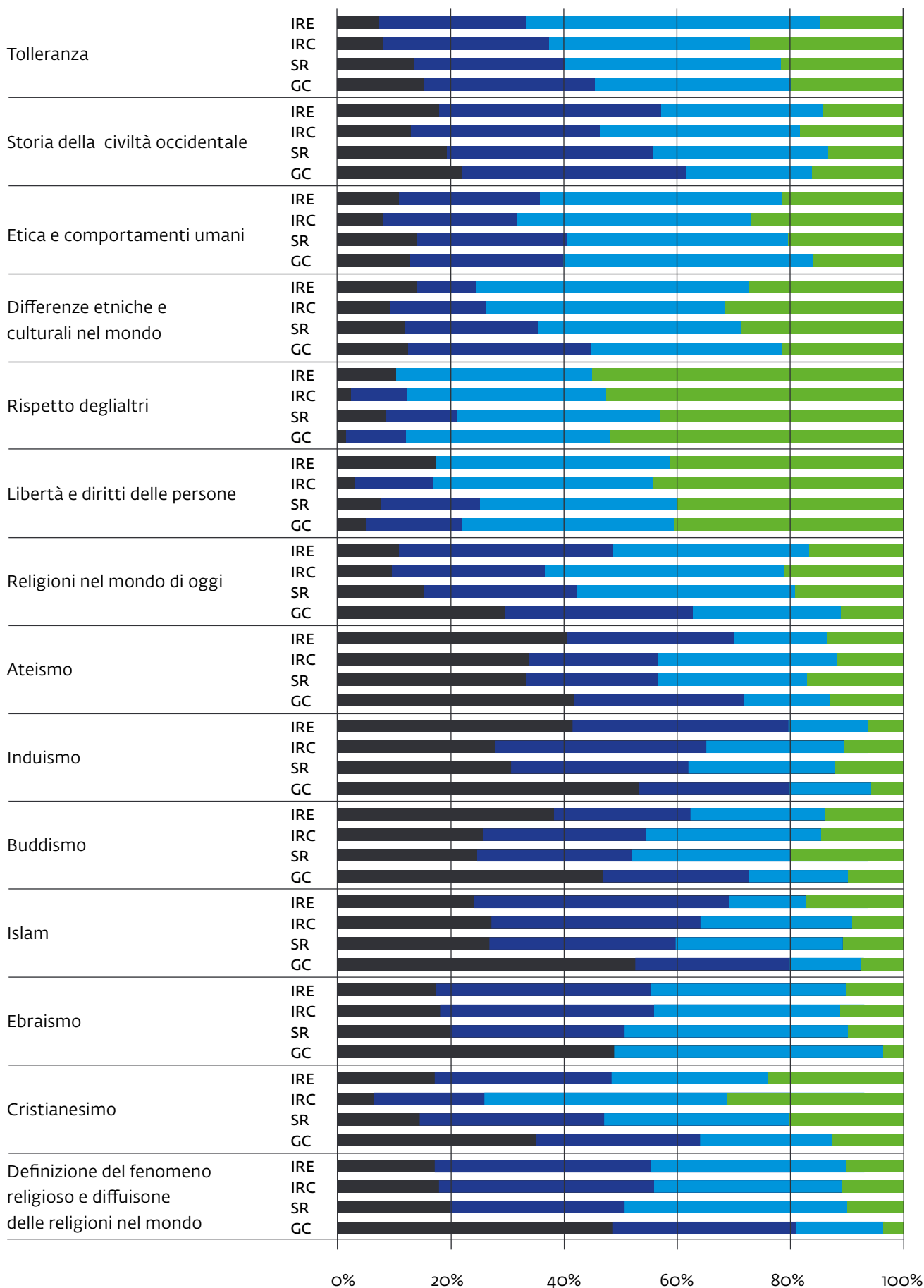
Una seconda riflessione possibile riguarda il confronto tra i diversi gruppi interrogati. Non si osservano importanti differenze tra gli allievi di Storia delle religioni e di Insegnamento religioso cattolico, mentre gli allievi del GC tendono a discostarsi maggiormente rispetto alle risposte fornite dagli altri gruppi. Essi sono poco interessati ai temi proposti in misura maggiore rispetto agli altri gruppi di allievi. Il dato è palese soprattutto per i temi seguenti: definizione del fenomeno religioso e diffusione delle religioni nel mondo di oggi (più dell'80% degli allievi del GC si dice per niente o poco interessato contro il 50-55% degli allievi SR/IRC/IRE). Lo stesso dato si osserva per l'argomento ebraismo; cristianesimo (il 63,7% di allievi GC si dice per niente o poco interessato contro il 46,8% degli allievi di SR); islam, induismo e ateismo (circa l'80% di degli allievi GC sono poco o per niente interessati contro circa il 60% degli altri gruppi); religioni nel mondo di oggi (nel GC circa il 60% di allievi è per niente o poco interessato contro circa il 40% degli allievi degli altri gruppi). Per quanto riguarda gli altri temi proposti, le differenze esistono, ma sono di minore entità. Il minore interesse degli allievi del gruppo di controllo per i temi sopra elencati può essere dovuto a diversi fattori tra cui ad esempio una minore conoscenza della materia o una maggiore distanza rispetto al contesto religioso. Per contro, la trattazione di temi legati alla tolleranza, all'etica e ai comportamenti umani, al rispetto dell'altro e alla libertà e ai diritti della persona suscita interesse indipendentemente dalla frequentazione di insegnamenti di contenuto religioso o dall'educazione religiosa ricevuta in famiglia.

82 "Definizione del fenomeno religioso" e "diffusione delle religioni nel mondo" rappresentano per la verità due temi distinti che avrebbero meritato di essere considerati separatamente.

**Figura 5**

Per niente d'accordo
  Parzialmente d'accordo
  D'accordo
  Completamente d'accordo

Indica sulla scala da 1 a 4 il tuo grado di interesse per gli argomenti seguenti.



**Figura 6****Tempo consacrato alla trattazione di temi che si riferiscono agli insegnamenti di contenuto religioso / Allegato 3, domanda 6.**

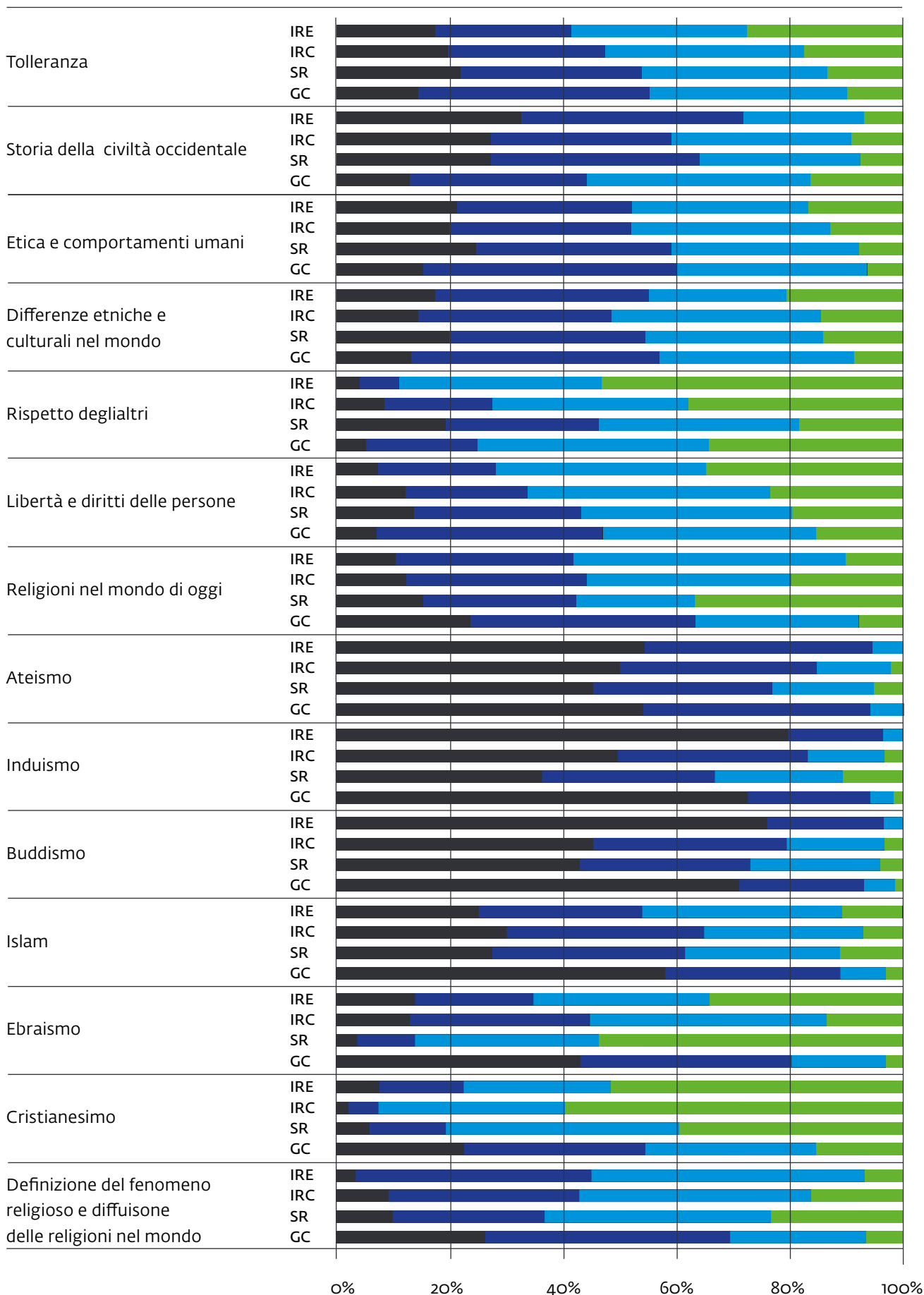
La figura 6 descrive il tempo consacrato in aula alla trattazione dei temi precedentemente elencati secondo le percezioni degli allievi. I temi che secondo la maggioranza degli allievi sono trattati regolarmente o spesso sono: la definizione del fenomeno religioso e diffusione delle religioni nel mondo, il cristianesimo, le religioni nel mondo di oggi, libertà e diritti delle persone, il rispetto degli altri. Per i primi due si osserva una differenza importante tra le risposte fornite dagli allievi SR/IRC/IRE e gli allievi che non hanno seguito insegnamenti di contenuto religioso. Circa il 70% di questi ultimi ritiene che la definizione del fenomeno religioso e la diffusione delle religioni nel mondo non siano mai trattate o lo siano raramente. Negli altri gruppi la percentuale di allievi di questo parere è circa del 40%. Per quanto riguarda il cristianesimo, il 55% del GC sostiene che si tratta di un tema mai o raramente trattato, mentre solo il 20% degli allievi di SR e il 7% di IRE sono di questo parere. Questi invece gli argomenti che secondo la maggioranza degli allievi non sono mai trattati, o lo sono solo raramente: islam, buddismo, ateismo, induismo. È importante notare che al momento della somministrazione del questionario, gli allievi di Storia delle religioni non avevano ancora affrontato la parte del programma dedicata all'islam, prevista per il secondo semestre di IV media.



**Figura 6**

Per niente d'accordo
  Parzialmente d'accordo
  D'accordo
  Completamente d'accordo

Indica sulla scala da 1 a 4 in che misura i seguenti argomenti sono stati trattati durante le ore SR/IRC/IRE (per gli allievi del gruppo GC: trattati a scuola).



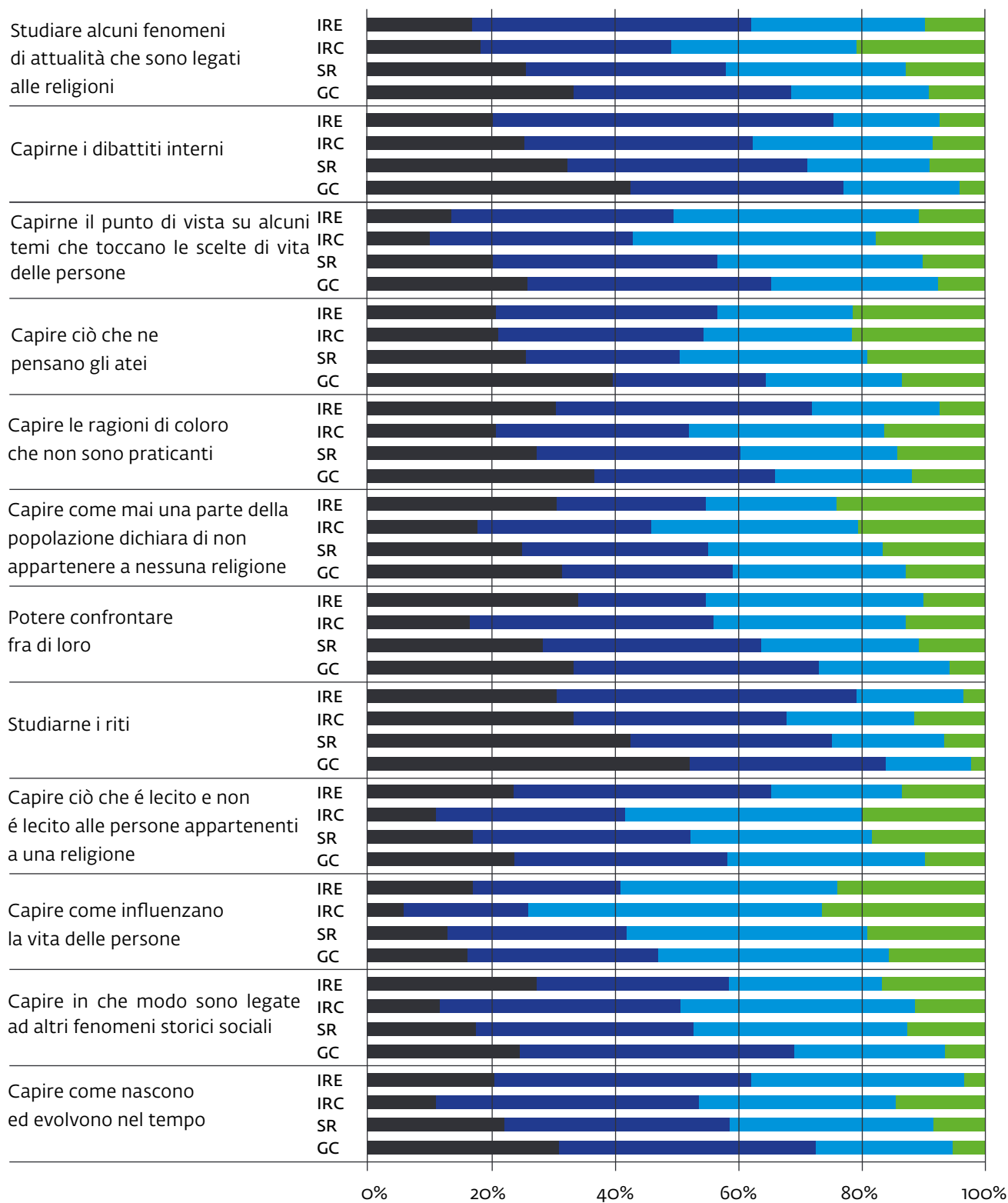
**Figura 7**  
**Interesse degli allievi rispetto ad alcuni obiettivi dello studio delle religioni /Allegato 3, domanda 7.**

La figura 7 mostra l'apprezzamento degli allievi rispetto ad alcuni obiettivi che caratterizzano lo studio delle religioni. Per gli allievi di Storia delle religioni sono tre gli obiettivi che almeno il 20% circa di loro trova molto interessanti: capire come le religioni influenzano la vita delle persone; capire ciò che è lecito e ciò che non è lecito alle persone appartenenti a una religione; capire ciò che gli atei pensano delle religioni. Quelli ritenuti invece per niente interessanti sono: studiare i riti delle diverse religioni; capire i dibattiti interni alle religioni. Se si sommano gli allievi per niente interessati a quelli poco interessati, si arriva a quasi tre quarti del totale degli allievi. Gli allievi si dividono in due parti più o meno equivalenti (considerando insieme le risposte che affermano un globale interesse e quelle che affermano un globale disinteresse) per quanto riguarda i seguenti obiettivi: capire in che modo le religioni sono legate ad altri fenomeni storici e sociali; capire come le religioni influenzano la vita delle persone; capire ciò che è lecito e ciò che non è lecito alle persone appartenenti a una religione; capire come mai una parte della popolazione dichiara di non appartenere a nessuna religione; capire ciò che gli atei pensano delle religioni; capire il punto di vista delle religioni su alcuni temi che toccano le scelte di vita delle persone. Vi sono inoltre alcuni aspetti dello studio delle religioni che una lieve maggioranza (circa il 60% degli allievi) giudica poco o per niente interessanti: capire come le religioni nascono ed evolvono nel tempo; confrontare le religioni fra di loro; capire le ragioni di coloro che non sono praticanti; capire il punto di vista delle religioni su alcuni temi che toccano le scelte di vita delle persone; studiare alcuni fenomeni di attualità che sono legati alle religioni.

Le risposte variano a seconda dei gruppi. Si noti comunque che per tutti gli obiettivi gli allievi che non hanno seguito alcun corso di contenuto religioso sono quelli meno interessati (con l'unica eccezione della voce "capire le ragioni di coloro che non sono praticanti" per la quale gli allievi di IRE mostrano ancora meno interesse). Al contrario, sono gli allievi che seguono l'insegnamento religioso cattolico a dirsi più interessati per ognuna delle situazioni descritte. Anche qui con una sola eccezione: alla voce "capire ciò che gli atei pensano delle religioni" sono gli allievi di Storia delle religioni a mostrare il maggior interesse. Si può inoltre rilevare che ciò che agli allievi appare più interessante delle religioni è come esse influenzino la vita delle persone. Si può supporre che ciò sia l'indice di un interesse autentico degli allievi per quei contenuti degli insegnamenti che afferiscono alla condotta umana e alle scelte individuali e collettive. Questo è testimoniato pure dal discreto gradimento per quei contenuti degli insegnamenti che trattano la liceità dell'agire umano e in particolare l'influenza che le diverse dottrine esercitano sulle scelte. Ciò vale per tutti i gruppi, ad eccezione del gruppo di controllo che è di regola il meno interessato.

**Figura 7** ■ Per niente d'accordo ■ Parzialmente d'accordo ■ D'accordo ■ Completamente d'accordo

In che misura ti riconosci nelle seguenti affermazioni? Indica il tuo grado di interesse sulla scala da 1 a 4. Delle diverse religioni mi interessa...



**Figura 8****Giudizio degli allievi sull'ambiente di lavoro in classe / Allegato 3, domanda 10.**

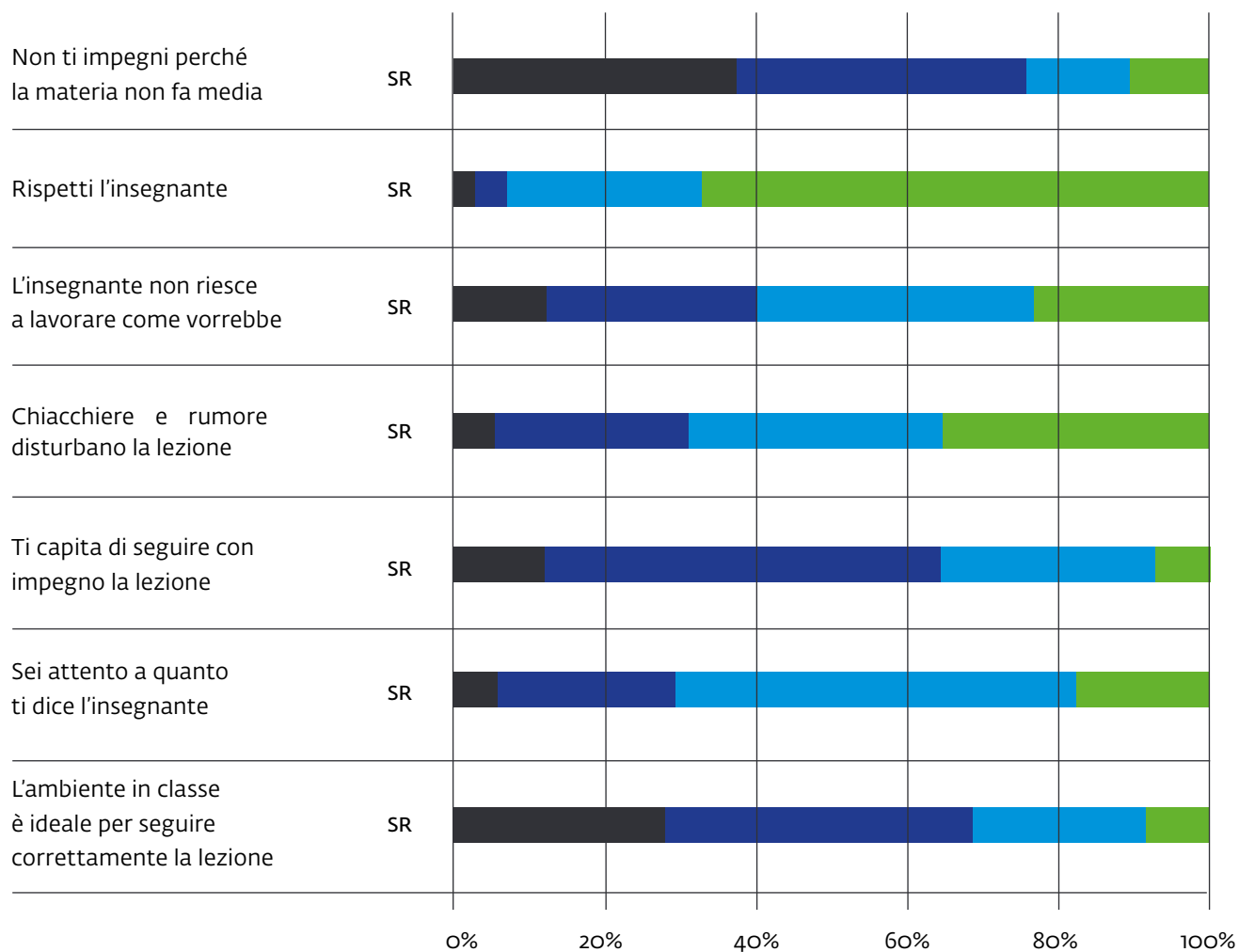
Dalla figura 8 si può osservare come gli allievi giudichino tutto sommato positivamente il proprio atteggiamento durante le lezioni. Al contrario, quando si chiede loro di esprimersi su quanto avviene in classe il giudizio assume toni più critici. Sono relativamente pochi gli allievi che sostengono di non impegnarsi perché Storia delle religioni non fa media con le altre materie scolastiche (il 10% degli allievi afferma di non impegnarsi mai mentre il 14% dice di impegnarsi solo raramente) e il 70% di allievi si dice spesso o sempre attento a quanto dice l'insegnante. Una maggioranza molto grande di allievi (il 93%) dice di rispettare sempre o spesso l'insegnante.

Per contro, quasi il 70% degli allievi reputa che l'ambiente in classe non sia mai o sia solo raramente ideale per seguire le lezioni. Circa il 60% degli allievi stima che chiacchiere e rumori vari disturbino sempre o spesso le lezioni impedendo all'insegnante di lavorare come vorrebbe. Il dato si presta a diverse interpretazioni: potrebbe testimoniare per un verso la difficoltà dell'insegnante di Storia delle religioni a gestire le classi. Oppure potrebbe anche testimoniare la scarsa considerazione degli allievi per i temi trattati. Una spiegazione non esclude l'altra, ovviamente.

**Figura 8**

Mai
  Raramente
  Spesso
  Sempre

*Pensando all'ambiente di lavoro in classe durante le ore di Storia delle religioni, indica sulla scala da 1 a 4 quanto spesso si verificano le seguenti situazioni*



## Conclusioni

Dall'elaborazione delle informazioni raccolte si possono trarre le seguenti conclusioni:

- ♦ Gli allievi di Storia delle religioni sono divisi nel giudicare globalmente la materia sperimentale: all'incirca una metà degli allievi dà un giudizio positivo dell'esperienza vissuta, mentre l'altra metà non sembra molto soddisfatta. Il giudizio riguarda diversi aspetti dell'insegnamento: la definizione degli obiettivi didattici, l'interesse per i temi trattati, le modalità di insegnamento.
- ♦ Se focalizziamo l'attenzione sui contenuti dell'insegnamento si osserva che la trattazione di tradizioni religiose particolari (ebraismo, cristianesimo, islam, induismo, buddismo) suscita negli allievi minor interesse rispetto a temi di carattere culturale, sociale, politico e morale: libertà e diritti delle persone, rispetto degli altri, religioni nel mondo di oggi, differenze etniche e culturali nel mondo, etica e comportamenti umani, storia della civiltà occidentale, tolleranza. Al di là della pura conoscenza delle religioni, agli occhi degli allievi risulta importante poter affrontare quei temi che riguardano le relazioni sociali.
- ♦ I temi che gli allievi di Storia delle religioni ritengono più interessanti sono quelli che afferiscono all'agire umano e alle scelte individuali e collettive: capire come le religioni influenzano la vita delle persone; capire ciò che è lecito e ciò che non è lecito alle persone appartenenti a una religione; capire ciò che gli atei pensano delle religioni. A suscitare meno interesse, invece, sono quei temi focalizzati sulle singole religioni: studiare i riti delle diverse religioni, capire i dibattiti interni alle religioni.
- ♦ Gli allievi del gruppo di controllo sono i meno interessati. Ciò vale per tutti i temi proposti nel questionario. In alcuni casi però, la differenza di interesse rispetto ai gruppi di Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico è minima. Ciò vale per i seguenti temi: libertà e diritti delle persone, rispetto dell'altro, etica e comportamenti umani, tolleranza. Più che le tradizioni religiose particolari o le caratteristiche del fatto religioso sono i temi che affrontano le relazioni umane che più facilmente accomunano nei loro interessi l'insieme degli allievi.
- ♦ Gli allievi che non hanno seguito gli insegnamenti di contenuto religioso, invece, manifestano il minor interesse per lo studio delle religioni (con l'unica eccezione della voce "capire le ragioni di coloro che non sono praticanti" per la quale gli allievi di Insegnamento religioso evangelico mostrano ancora meno interesse).
- ♦ Gli allievi che seguono l'insegnamento religioso cattolico sono i più interessati allo studio delle religioni.
- ♦ Per quanto riguarda il giudizio sull'ambiente di lavoro in classe durante le lezioni di Storia delle religioni, emerge una contraddizione: gli allievi giudicano positivamente il proprio atteggiamento durante le lezioni, ma assumono un giudizio critico sulla condotta della classe.

## 2. Storia delle religioni dal punto di vista degli allievi

Le opinioni degli allievi qui riportate (ricavate da trenta interviste condotte con gli allievi che hanno seguito il corso di Storia delle religioni) si riferiscono ai seguenti temi: l'atteggiamento adottato di fronte all'introduzione di Storia delle religioni; il giudizio sul programma sperimentale; il giudizio sulle scelte didattiche. Come già abbiamo affermato nel capitolo IX, le opinioni degli attori sono da considerare come indicatori di quei nodi problematici che caratterizzano il pro-

getto di riforma. Nelle pagine che seguono, a titolo illustrativo ed esemplare, si riportano alcune delle opinioni espresse con lo scopo di sottolineare gli elementi sensibili della sperimentazione.

## 2.1. L'atteggiamento degli allievi di fronte all'introduzione di Storia delle religioni

Le interviste agli allievi hanno permesso di conoscere il loro atteggiamento di fronte all'introduzione della materia sperimentale. Nel seguito distinguiamo tre forme di atteggiamento emerse con particolar forza dal discorso dei ragazzi: Storia delle religioni vissuta come un'opportunità concessa agli allievi di approfondire le proprie origini e la propria religione; Storia delle religioni vissuta come possibilità di acquisire informazioni che permettono di conoscere l'altro; Storia delle religioni vissuta con un certo scetticismo rispetto alle opportunità offerte. Le tre forme di atteggiamento esposte non pretendono di esaurire i punti di vista degli allievi coinvolti. Sono ritenute invece rappresentative di due aspetti che caratterizzano la materia e di cui abbiamo dato conto a diverse riprese nei capitoli precedenti. In primo luogo, a livello di finalità, Storia delle religioni è un contributo all'educazione interculturale e alla convivenza democratica degli allievi di scuola media. Questa dimensione fa da sfondo al discorso degli allievi volto a descrivere la materia come occasione di conoscere la propria storia, di farsi conoscere dall'altro e di conoscere l'altro. In secondo luogo, a livello metodologico, Storia delle religioni intende proporre un insegnamento neutro e descrittivo (*about religions*). La questione si ritrova nello scetticismo di alcuni allievi riguardo alla legittimità della materia.

### Una materia per conoscere la propria identità

Per alcuni allievi, Storia delle religioni è una materia che costituisce l'occasione di fare chiarezza sulla propria identità culturale e sulle proprie credenze religiose. Le parole di questa allieva sono significative: "All'inizio dell'anno [Storia delle religioni] proprio non mi piaceva perché io volevo imparare la mia di religione e dato che l'abbiamo fatta però non tantissimo... Abbiamo fatto di più il cristianesimo e cose così. Io ero un po' arrabbiata. Non perché dovevo conoscere la religione degli altri, ma perché volevo approfondire la mia e quello che pensavano nell'antichità della mia religione. Delle altre religioni non mi importava molto. Sì, magari conoscere qualcosa... Non so tantissime cose sulla mia religione perché i miei genitori, sì, sono praticanti, credono in Allah, cose così, però... Da piccolo mio padre era... la seguiva, la praticava proprio. Adesso non più. Perché siamo arrivati qui in Svizzera. Anche il fatto del velo. Mia madre neanche da piccola [lo indossava]. Credono in Allah, ma così però... Non è che sono praticante. Però vorrei sapere" [AC1]<sup>83</sup>. L'attenzione per la propria storia può inoltre essere vista come un modo per l'allievo di farsi capire dai suoi coetanei, di farsi conoscere e di essere riconosciuto: "Mi aspetto che così anche gli altri capiscono che c'è altro oltre alla religione che seguono loro. Così magari capiscono qualcosa anche di me. Delle cose che posso o non posso fare io. Boh. Mio padre non è che non beve perché sul Corano c'è scritto di non bere, per dire..." [AC4]. Con queste parole l'allievo rileva il desiderio che i compagni conoscano la sua religione, quella musulmana, le sue norme e pratiche. Mettere l'accento sul fatto che a Storia delle religioni si parli in modo serio della propria religione ha una valenza relazionale: parlare di me e della mia storia può servire a fare in modo che gli altri mi capiscano. In tal senso sono significative le parole di questo allievo: "Mi piacerebbe vedere come sono un po' tutte le religioni, così quando per esempio parlo con gli amici magari non mi sbaglio e non li offendo" [AE4]. Nel caso di un'allieva abbiamo riscontrato un atteggiamento in parte diverso. L'allieva, che si definisce cattolica ma non troppo credente, ha optato per

83 La lettera A indica che si tratta di un allievo, la lettera che segue definisce la sede scolastica e con il numero si indica il singolo allievo.

l'opzione Storia delle religioni perché interessata a conoscere meglio il proprio paese di origine, dove il buddismo è la religione maggioritaria e la presenza di templi e monaci non passa inosservata.

## Storia delle religioni come occasione di apertura verso l'altro

È l'apertura verso altri mondi e altre credenze che può affascinare una parte degli allievi e che li porta a definire Storia delle religioni come una materia interessante: "Quando mi hanno parlato di Storia delle religioni ero curiosa, io sono sempre stata diciamo aperta, curiosa verso qualsiasi altra cosa che non è il mio mondo. Mi incuriosiva il fatto di Storia delle religioni perché sono religioni e non religione, religione cattolica, la solita storia..." [AA5]. Le parole dell'allieva sottolineano come l'accento posto sulla pluralità culturale rappresenti il valore aggiunto di Storia delle religioni rispetto all'educazione religiosa tradizionale. L'importanza dell'apertura offerta dalla materia sperimentale, nonostante il maggior carico scolastico che ne deriva, traspare anche dalle citazioni di due allievi riportate qui di seguito, uno cattolico e uno musulmano. I ragazzi intervistati osservano come secondo loro non debba più essere la scuola a fornire conoscenze sulla propria religione e giudicano come fatto positivo l'apertura della scuola sulla storia di altre religioni. L'allievo cattolico dice: "Io avrei smesso Religione cattolica e avrei avuto l'ora buca. Quindi all'inizio mi è un po' dispiaciuto, poi pensandoci da persona matura mi sono detto che è una cosa utile. Le cose che devo sapere sulla mia religione le apprendo dalla prima elementare alla seconda media. Poi aprire alle altre va bene. Quello che è necessario sapere sulla mia religione lo so" [AC5]. Il ragazzo musulmano gli fa eco: "L'anno scorso non si faceva [Storia delle religioni] e stavi tutto il tempo in biblioteca. E io sono musulmano e faccio scuole private comunque [insegnamenti religiosi al di fuori della scuola]. Però adesso impari altre cose di altre religioni ed è anche utile" [AB2]. Le parole degli allievi evocano il desiderio di apertura nei confronti delle altre religioni e implicitamente descrivono l'utilità di Storia delle religioni fondata su due principali motivi: il pluralismo religioso che caratterizza la società impone una conoscenza più approfondita dell'altro, ciò che non si acquisisce attraverso l'insegnamento della propria religione; allontanarsi dal proprio punto di vista per meglio conoscere quello degli altri contribuisce al reciproco rispetto. L'insegnamento ha la possibilità di farsi carico di questo desiderio di apertura al fine di sviluppare e approfondire le competenze interculturali degli alunni.

## Il punto di vista scettico nei confronti di Storia delle religioni

È oggetto di questo paragrafo il punto di vista di alcuni allievi che affermano la propria distanza rispetto alla fede religiosa. Si tratta di allievi che si dicono esplicitamente atei o agnostici. Il discorso che essi fanno è significativo di una tensione tra il rifiuto di trattare materie di contenuto religioso e l'interesse che queste possono celare se affrontate con un determinato tipo di atteggiamento. L'obbligo di doversi impegnare in una materia supplementare si contrappone, stando a una lettura superficiale delle opinioni dei ragazzi, alle varie possibilità che sono offerte dalla cosiddetta "ora buca"<sup>84</sup>, come ad esempio "andare in biblioteca", "fare i compiti" oppure semplicemente "cominciare dopo o finire prima" la giornata scolastica. Analizzando le parole degli allievi ci si accorge di come il giudizio negativo nei confronti della materia sperimentale non si limiti al contrasto tra "ora buca" e "impegno supplementare", ma assuma al contrario contorni più sfumati. Le citazioni che seguono mostrano la complessità delle valutazioni fatte dagli allievi intervistati e sono rappresentative di un giudizio travagliato che descrive la materia Storia delle

<sup>84</sup> Si tratta chiaramente di allievi che in un periodo precedente alla sperimentazione decidevano di non iscriversi agli insegnamenti confessionali.



religioni come priva d'interesse o interessante, come utile o inutile, come anacronistica o attuale.

È possibile che la materia non sia accettata di buon grado in un primo tempo ma che lo diventi con il passare del tempo: "All'inizio dell'anno quando ci hanno detto che in terza media avremmo seguito questo corso sinceramente non sono stata molto contenta, perché io sono già atea e quindi non facevo neanche Religione, passavo il mio tempo in biblioteca e mi piaceva di più. Dopo mia mamma mi ha spiegato che per me è utile perché loro mi hanno cresciuta atea perché io potessi, quando sarei diventata più grande, farmi un'idea della religione che volevo seguire oppure rimanere atea. Allora ho cominciato a vedere la cosa un po' meglio.

Adesso le lezioni mi piacciono abbastanza perché... non so le prime che abbiamo fatto sono state abbastanza semplici, adesso sul cristianesimo comincio un po' ad avere difficoltà a capire tutto" [AB4]. Il discorso dell'allieva evidenzia due momenti del vissuto: un primo momento in cui si rammarica di non poter più usufruire a proprio piacimento dell'ora buca; un secondo momento in cui, a seguito di un confronto diretto con i genitori e con la materia, l'insegnamento viene giudicato più positivamente. L'allieva riesce ad attribuire un senso a una materia per lei considerata inizialmente alla stessa stregua di un insegnamento confessionale: si tratta di dar seguito all'educazione dei genitori aprendo uno spazio di riflessione sulle religioni. Inoltre il discorso dell'allieva lascia intendere che i contenuti affrontati durante la prima parte della terza media sono stati di suo gradimento.

Un'altra citazione mostra questo stesso tipo di percorso, da uno scetticismo iniziale a un progressivo soddisfacimento: "All'inizio ero titubante perché agnostico e non credente. Chi me lo fa fare di andarci? Poi ho conosciuto l'insegnante e ho visto che si facevano cose veramente interessanti e vado sempre più volentieri" [AE3]. L'allievo si esprime giudicando inizialmente incompatibili le proprie convinzioni ateistiche con l'obbligo di frequentare Storia delle religioni. Conoscendo direttamente i contenuti della materia e l'approccio adottato dall'insegnante, l'allievo ha poi potuto rivalutare l'insegnamento. Un terzo allievo, che come i precedenti afferma esplicitamente la sua distanza rispetto alla fede religiosa, propone una riflessione per cui il relativo disinteresse nei confronti della materia sarebbe dovuto alla poca pertinenza del fenomeno religioso rispetto ad una società moderna e secolarizzata: "Storia delle religioni è diversa rispetto a Storia perché a Storia sono fatti reali. A me non me ne frega niente della religione perché io sono agnostico. Delle religioni mi interessa solo come si comporta la gente. Di un buddista mi interessa quali sono le sue regole. A Storia delle religioni si parla di cose astratte. L'uomo è cresciuto avendo qualcuno che lo comandasse, che gli indicasse la strada. Poi dopo si è dovuto arrangiare da solo ed ha avuto bisogno di un'entità superiore per farsi comandare. Una volta erano anche poco intelligenti, credevano un po' a tutto e questo li ha portati a credere. Ogni cosa che non sapevano, leggende o superstizioni, loro ogni cosa che non sapevano scientificamente andavano sulla Bibbia e la leggevano. Oppure una stella cadente era un messaggio di qualcuno che sta lì" [AF4]. Il passaggio, nonostante l'allievo affermi un forte rifiuto per le religioni ("non me ne frega niente"), è significativo della lucidità con cui egli espone quanto trattato durante le lezioni di Storia delle religioni. Nel caso specifico si tratta del discorso che i docenti incaricati hanno proposto sul ruolo della fede come fonte di risposta a fenomeni dei quali in passato mancava una spiegazione razionale e che magari tuttora manca. L'ambivalenza del giudizio espresso dall'allievo si osserva qui in due dimensioni del suo discorso: un manifesto disinteresse nei confronti dello studio del ruolo delle religioni nella storia; un potenziale interesse nello studio delle relazioni e dei comportamenti umani che sono legati alla sfera religiosa. Sulla stessa lunghezza d'onda una quarta allieva si esprime con le parole seguenti: "Visto che io sono atea non mi interessa tanto di Storia delle religioni e così... Però è una cosa molto utile perché penso che tutti debbano sapere quello che abbiamo intorno perché la religione è una grande parte, occupa molte cose nella nostra vita. Quindi penso che sia giusto che anche adesso, quelli che prima non facevano Religione, conoscano tutte le religioni. Sinceramente io penso che prima la religione si usava per spiegare molte cose che gli umani non capivano. Prima gli umani erano ignoranti e non sapevano, ma adesso noi andiamo a scuola, abbiamo la scienza e tutte quelle cose, noi possiamo provare le cose che non capiamo. Possiamo anche provare che non c'è qualcosa, o dopo la morte o sopra di noi... Forse noi diciamo che esiste qualcosa dopo la morte perché abbiamo paura della morte. Però noi ades-

so sappiamo le cose; quindi non c'è più bisogno di spiegare qualcosa. Forse nei momenti più critici abbiamo bisogno di qualcosa, di un miracolo, però ogni volta noi capiamo e vediamo che non c'è niente. Però lo stesso c'è gente che ha fede in qualcosa. Sinceramente preferirei fare ora buca però so che è una cosa molto utile anche se non molto importante secondo me" [AF3]. La citazione mostra anche in questo caso l'ambivalenza del giudizio sulla materia: da una parte un discorso volto a mostrare che il progresso scientifico rende superfluo il ruolo delle religioni così come ne rende meno legittimo lo studio; dall'altra l'accettazione del fatto che la religione è presente nella vita delle persone e che pertanto è utile che tutti affrontino il tema.

Al di là delle preferenze di ciascuno, il dato che emerge è il seguente: il giudizio, anche se negativo, testimonia che gli allievi sono in grado di argomentare le loro posizioni, di esporre correttamente alcuni contenuti dell'insegnamento e di svolgere alcune riflessioni pertinenti sul senso della materia. In sintesi, lo scetticismo degli allievi si manifesta:

- nella tensione tra la sensazione di continuità percepita dagli allievi tra l'insegnamento confessionale e Storia delle religioni, e la progressiva conoscenza della materia. Frequentando le lezioni di Storia delle religioni l'allievo ha la possibilità di rivedere i pregiudizi nei confronti della materia sperimentale, di valutarne i contenuti e i metodi di insegnamento, ciò che gli permette di mettere in discussione la presunta continuità tra l'insegnamento confessionale e la materia sperimentale;
- nella tensione tra la valutazione dell'insegnamento di Storia delle religioni come anacronistico e l'accettazione della religione come fenomeno che caratterizza parte delle relazioni sociali. Nonostante l'allievo reputi che le credenze religiose abbiano perso di senso con la modernità (è la scienza che spiega le cose, non la fede), egli riconosce la presenza delle religioni nella società attuale. Studiare le religioni e i comportamenti religiosi permette di meglio conoscere il mondo circostante.
- Affrontando e vivendo queste tensioni, l'allievo ha la possibilità di comprendere il significato peculiare di un insegnamento descrittivo e neutrale che mette a tema la storia delle religioni.

## 2.2. Valutazione degli allievi sul programma di Storia delle religioni

La valutazione degli allievi sui contenuti del programma si esprime attraverso due critiche principali: un programma che si sofferma troppo a lungo sulla storia del cristianesimo; un programma che lascia poco spazio a tradizioni religiose meno presenti nel nostro paese, ma che esercitano un certo fascino sugli allievi. Come nel caso dei docenti e in parte dei direttori, anche gli allievi denunciano un programma troppo centrato sulla storia del cristianesimo. Gli allievi interpretano questa preponderanza del cristianesimo principalmente in due maniere. Da un lato si percepisce un trattamento nei confronti di altre religioni che essi giudicano ingiusto: "Mi piacerebbe conoscere anche le altre religioni. Non sono d'accordo che durante tutta la terza si faccia il cristianesimo e che invece la quarta sia divisa tra islam ed ebraismo. Non sono d'accordo, è come se due religioni fossero meno importanti del cristianesimo. Però ho voglia e volontà di conoscere" [AC3]. Qui non si discute la pluralità o meno delle religioni presenti, è lo spazio che è attribuito a ciascuna ad essere valutato negativamente. La giustificazione secondo cui il cristianesimo è parte centrale del programma perché lo è della nostra società non è una giustificazione che soddisfa tutti gli allievi. Una ragazza si esprime così mostrando un testo all'intervistatore: "Posso farle vedere una cosa? Questo è il riassunto delle cose che dobbiamo studiare per il test. Io ho evidenziato tutte le volte che c'è scritto cristianesimo e poi mi sono messa a cercare tutte le volte che c'è scritto islam o musulmani, mi sembra che non c'è niente. A me questo dà tanto fastidio" [AC4]. La ragazza sostiene inoltre che quando durante le lezioni si è trattato di altri argomenti oltre al cristianesimo lo si è fatto a titolo accessorio: "Altre cose le abbiamo già fatte, tipo il rastafarianesimo, ma poi ritorniamo sempre al cristianesimo. Secondo me è ingiusto. Bisog-

rebbe fare un mese o due su una religione e poi cambiare” [AC4]. Alcuni allievi in parte mettono in discussione la legittimità delle scelte del programma sperimentale: “Facciamo sempre quasi solo cristianesimo. Per tanto così faccio Religione” [AE5].

Altri allievi lamentano il poco spazio a disposizione per trattare altri argomenti. La critica è rivolta ad un corso monotematico, indipendentemente dalla religione in questione: “È interessante, bello e tutto... però diventa noioso quando si fa per tutto l'anno solo una religione. L'anno prossimo ci ha detto la maestra che si faranno islam ed ebraismo. Io sono di religione islamica ma mi dà fastidio farlo per tutto l'anno. Anche se è la mia religione. Io pensavo che di tutte le religioni avremmo fatto solo le parti più importanti” [AE4]. Alcuni allievi propongono alcuni cambiamenti riguardo al programma della materia, mettendo l'accento sull'interesse per le credenze religiose meno conosciute: “Come materia va bene, si dovrebbero forse approfondire le religioni che non si conoscono tanto, quelle più lontane, per esempio il buddismo” [AB2].

### 2.3. Le opinioni degli allievi sulle scelte didattiche adottate

Per lo studio della storia del cristianesimo i docenti incaricati, insieme con l'esperto disciplinare, hanno elaborato una raccolta di dispense che servono come base della lezione in classe. Quando gli allievi parlano di fascicoli, testi, esercizi sui fogli ecc., si riferiscono a questo tipo di documentazione. Dalle interviste emerge da un lato una certa critica nei confronti del lavoro sui testi e dall'altro l'apprezzamento per l'utilizzo in classe di documenti video.

Alcuni allievi fanno l'elogio dell'utilizzo dei filmati che ritengono particolarmente efficaci per capire l'argomento trattato. L'avviso degli allievi sull'uso delle dispense scritte è meno unanime. C'è chi le reputa chiare e sistematiche, chi invece le critica perché riducono la lezione ad una pratica noiosa e ripetitiva: lettura, spiegazioni, esercizi. Ciò che è forse più interessante rilevare riguarda invece le attese in termini didattici che gli allievi avevano rispetto ad una materia come Storia delle religioni. Il paragone naturale per una parte degli alunni è quello con l'insegnamento religioso confessionale<sup>85</sup>. Un allievo lo esprime in questi termini: “Se io adesso vado in Turchia, io so cosa sono queste “chiese”, le moschee, i cinque pilastri dell'islam, io so dire cosa sono, mentre non so se i miei compagni che stanno facendo Religione lo sanno dire. I miei compagni al massimo sapranno dire com'è nato il cristianesimo” [AD3]. Alcuni allievi dicono di apprezzare, oltre alla visione dei film, anche quei momenti d'insegnamento basati sulla discussione in classe, su dibattiti tra allievi stessi. Oltre alla forma bisogna qui considerare gli argomenti trattati: i fascicoli di studio trattano della storia del cristianesimo, mentre i dibattiti nascono talvolta in modo spontaneo o sono organizzati su tematiche di attualità.

Un'altra scelta didattica che suscita negli allievi alcune critiche riguarda la selezione di argomenti che vengono trattati anche durante le ore di Storia. Da quanto dicono gli allievi emerge che alcuni argomenti trattati a Storia delle religioni sono trattati anche a Storia. Questa sovrapposizione è per taluni ragione di noia e di scarso interesse, mentre per altri è un'opportunità di approfondimento. Così si esprime un allievo secondo cui la sovrapposizione è causa di disinteresse per il corso di Storia delle religioni: “La materia è poco interessante perché la maggior parte delle cose si fa già a Storia” [AD1]. Alcuni allievi hanno poi affermato che se a Storia delle religioni si tratta quasi esclusivamente il cristianesimo, a Storia vi è l'occasione di parlare di altre credenze religiose, quali per esempio le divinità dell'antica Grecia o il buddismo. Per altri allievi la sovrappo-

<sup>85</sup> Sugli insegnamenti confessionali non disponiamo di informazioni di prima mano. Ci atteniamo quindi a ciò che emerge dalle opinioni di allievi, degli insegnanti e dei direttori delle sedi coinvolte nella sperimentazione.. Anche con gli esperti di Insegnamento religioso cattolico e di Insegnamento religioso evangelico il tema è stato affrontato indirettamente, tanto nel corso dell'interviste quanto durante le numerose sedute di lavoro nel corso delle quali sono state messe a punto le prove di valutazione comuni agli allievi di IV media delle sedi considerate. Per contro non abbiamo discusso le questioni di didattica con gli insegnanti degli insegnamenti confessionali, né abbiamo potuto osservare nelle classi alcun aspetto del loro insegnamento.

posizione non è sterile, il grado di approfondimento cambia: "A Storia facendo la Svizzera abbiamo visto le lingue e le religioni, ma non approfondendo, alla buona. Per esempio religioni come l'islam, certo le senti, mentre qua le abbiamo approfondite" [AC5]. Un ragazzo, per evitare ripetizioni inutili e perdite di tempo ha persino proposto di fondere insieme il corso di Storia delle religioni e quello di Storia: "Secondo me si potrebbero fare Storia e Storia delle religioni allo stesso tempo, senza proprio approfondire. Mettere insieme Storia delle religioni e Storia, in fondo è la stessa cosa. Penso che non bisogna scavare e andare giù in fondo ad ogni religione, ma fare le cose più importanti che la religione ha marcato e farle insieme a Storia" [AF3].

Le opinioni sulle scelte didattiche adottate fanno emergere due temi già considerati nel capitolo IX e sui quali non riteniamo opportuno soffermarci nuovamente: la relazione tra le esigenze interne di Storia delle religioni e un continuo confronto con l'Insegnamento religioso confessionale; la relazione tra il rischio di ripetizione e l'occasione di approfondimento di contenuti trattati a Storia delle religioni e a Storia.

## 2.4. Conclusioni

Le opinioni degli allievi sopra esposte hanno permesso di rilevare alcuni nodi problematici che caratterizzano la frequenza delle lezioni di Storia delle religioni. È possibile riassumerli in tre considerazioni principali:

1. la tensione tra una caratterizzazione stretta dei contenuti della materia e il particolare valore che gli allievi attribuiscono all'insegnamento;
2. la tensione tra lo scetticismo nei confronti delle religioni (e dello studio delle religioni) e la progressiva conoscenza degli obiettivi e dei metodi dell'insegnamento sperimentale;
3. tensione tra i contenuti e l'approccio didattico di Storia delle religioni e le caratteristiche di altre materie scolastiche (d'un lato Storia; dall'altro gli insegnamenti religiosi confessionali).
4. Tra le diverse finalità di Storia delle religioni vi è pure l'educazione interculturale e alla convivenza civile e democratica degli alunni di scuola media. Questa dimensione caratterizza il discorso degli allievi più di quanto non accada per l'acquisizione di conoscenze strettamente legate a tradizioni religiose particolari. Storia delle religioni acquisisce un valore importante poiché permette il confronto tra gli allievi e tra le culture andando al di là della pura trattazione delle religioni nel mondo e nella storia. In tal senso, agli occhi degli allievi appaiono prioritari quegli obiettivi e quei contenuti di insegnamento che, varcando i confini della denominazione ufficiale della materia (Storia delle religioni), consentono di comprendere meglio l'identità e le credenze dei compagni e di discutere i problemi di una società pluralistica.
5. Gli allievi scettici rispetto all'introduzione di Storia delle religioni si confrontano con due diversi ostacoli: la sensazione poco piacevole di continuità della materia con l'insegnamento religioso confessionale; il giudizio negativo della materia poiché viene considerata anacronistica. In un caso come nell'altro l'impressione iniziale negativa si modifica con la frequenza delle lezioni: con la progressiva conoscenza della materia l'allievo riconosce la differenza rispetto all'insegnamento religioso tradizionale e si avvede pure della sua rilevanza, avendo constatato la presenza delle religioni nella società contemporanea e la loro influenza sociale e culturale. Superando l'iniziale scetticismo gli allievi comprendono la natura descrittiva e neutrale dell'insegnamento e l'importanza di taluni suoi contenuti.
6. Il giudizio degli allievi sulle scelte didattiche conduce a riflettere sul rapporto che intercorre tra Storia delle religioni e l'insegnamento religioso confessionale e tra Storia delle religioni e l'insegnamento di Storia. Per quanto riguarda la relazione con Storia si rileva che, come già

evidenziato nel capitolo IX, il programma delle due materie comprende alcuni contenuti comuni. Questo dato di fatto offre da una parte l'opportunità di approfondire alcuni contenuti del piano di formazione; dall'altra però espone al rischio di ridondanze e di noiose ripetizioni. Per ciò che riguarda la relazione tra Storia delle Religioni e l'insegnamento confessionale è opportuno considerare che un continuo confronto tra le due materie può contribuire a delegittimarle. Le due materie hanno obiettivi e metodi diversi. È importante che gli allievi possano comprendere attraverso le scelte didattiche degli insegnanti le differenze tra l'approccio confessionale e quello di Storia delle religioni.

# Gli apprendimenti degli allievi. Alcuni risultati delle prove di valutazione

---

## 1. Modalità di allestimento e di somministrazione delle prove

Il mandato di ricerca richiedeva di valutare gli apprendimenti degli allievi. Vi abbiamo dato seguito somministrando una prova nell'anno scolastico 2011/12 agli allievi di IV media delle sedi sperimentali e a quelli di altre quattro sedi che non avevano frequentato alcun insegnamento di contenuto religioso; nell'anno scolastico 2012/13 la prova è stata somministrata agli allievi di quarta media delle sedi sperimentali e a tutti gli allievi di IV media di altre sette sedi. Nelle pagine che seguono diamo conto dei principali risultati ottenuti.

### Prova scritta 2013

La prova è stata somministrata tra fine gennaio e inizio febbraio del 2013 e mirava a valutare il grado di padronanza di alcuni contenuti del programma sperimentale.

Nel dettaglio, la prova è stata svolta da:

- tutti gli allievi di IV media che hanno frequentato il corso di Storia delle religioni (N=348);
- tutti gli allievi di IV media che hanno frequentato l'insegnamento religioso cattolico nelle sedi sperimentali dove è in vigore il modello misto più gli allievi di IV media di altre sette sedi (N=333);
- tutti gli allievi che hanno frequentato l'insegnamento religioso evangelico nelle sedi dove è in vigore il modello misto più gli allievi che frequentano l'insegnamento religioso evangelico di altre tre sedi (N=29);
- un campione di allievi di IV media che non ha frequentato nessun insegnamento di contenuto religioso (N=353).

Il testo della prova (Allegato 2) è il risultato di un lavoro di collaborazione tra diversi attori istituzionali. È stato elaborato con il concorso e il consenso degli esperti di Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico.

I risultati della prova forniscono alcune informazioni importanti, utili anche alla valutazione della sperimentazione. Sarà comunque opportuno tener presente che la prova somministrata valuta una parte dei contenuti del programma, non certo l'insieme di quanto gli allievi possono aver appreso in due anni e che il risultato ottenuto in una prova scritta non dipende unicamente dall'efficacia dell'insegnamento. Vi incidono anche alcuni aspetti contestuali, quali lo statuto della materia all'interno dell'istituto scolastico, la preparazione svolta in vista della prova scritta, le caratteristiche della popolazione scolastica, l'atteggiamento del docente, degli altri insegnanti e della direzione dell'istituto nei confronti della materia.

L'équipe di ricerca si è occupata della somministrazione prestando particolare attenzione

alle condizioni di svolgimento della prova. Innanzitutto si è fatto in modo di procedere alla somministrazione in un periodo di tempo ridotto in modo da limitare la circolazione di informazioni riguardo ai contenuti del test. I docenti incaricati dell'insegnamento della materia non erano a conoscenza del testo d'esame prima dello svolgimento della prova, né tantomeno erano in possesso dei fascicoli destinati agli allievi. Durante la somministrazione erano presenti nelle classi almeno un membro del gruppo di ricerca e un sorvegliante (docente della sede o membro della direzione). La correzione delle prove è stata svolta dal gruppo di ricerca incaricato della valutazione sulla base del corrigé fornito dagli esperti disciplinari.

### **Prova scritta 2012**

Nel corso dell'anno scolastico 2011/12 fu somministrata agli allievi di IV media una prova di valutazione. Il campione era allora così composto:

- ♦ tutti gli allievi che frequentavano il corso di Storia delle religioni (N = 319);
- ♦ tutti gli allievi che frequentavano l'Insegnamento religioso cattolico nelle sedi sperimentali dove è in vigore il modello misto (N = 121);
- ♦ tutti gli allievi che frequentavano l'Insegnamento religioso evangelico nelle sedi dove è in vigore il modello misto (N = 7) ;
- ♦ un gruppo di allievi di quattro sedi non coinvolte nella sperimentazione che non frequentavano nessun insegnamento di contenuto religioso (N = 81).

Di questa prova presentiamo più avanti unicamente i risultati che riguardano la padronanza di alcuni contenuti del corso riguardanti lo studio della religione islamica che nella prova del 2013 non erano compresi in quanto il programma sperimentale di Storia delle religioni ne prevede la trattazione nel secondo semestre di quarta media.

## 2. I contenuti della prova 2013

La prova è stata suddivisa in sette parti ed era composta di quattordici esercizi. Agli esercizi da 1 a 13 sono stati attribuiti dei punteggi, mentre la domanda 14 non prevedeva l'assegnazione di un punteggio poiché si richiedevano delle riflessioni personali.

**Figura 9**  
Esercizi della prova scritta e relativo punteggio

Parte - tema	Domanda - contenuto	Punti ottenibili
A. Diffusione delle religioni nel mondo contemporaneo	Diffusione dell'ebraismo nel periodo precristiano	5
B. Spazio e tempo	Diffusione dell'ebraismo nel periodo precristiano	2
	3. Cronologia di alcuni avvenimenti importanti nella storia dell'ebraismo	5
	4. Gesù e diffusione iniziale del cristianesimo	3
	5. Cronologia di alcuni avvenimenti importanti nella storia del cristianesimo	5
C. Da Lutero alle guerre di religione	6. La chiesa cattolica nel 1500	9
	7. Contrapposizioni tra cattolici e protestanti. Libertà di credo e di coscienza	10.5
D. Tolleranza e libertà religiosa	8. Tolleranza e libertà religiosa	7
E. Norme morali dell'ebraismo e del cristianesimo	9. Norme morali dell'ebraismo e del cristianesimo	3
F. Pratiche, riti e luoghi di culto dell'ebraismo e del cristianesimo	10. Norme alimentari di ebraismo e cristianesimo	3
	11. Culto ebraico	3
	12. Variazioni all'interno di ebraismo e cristianesimo	8
	13. Simboli, luoghi di culto e preghiera nell'ebraismo	4
G. Le religioni nel mondo contemporaneo	14. Le religioni nel mondo contemporaneo	Nessun punteggio assegnato
<b>Totale dei punti ottenibili</b>		<b>67.5</b>



I risultati della prova sono così esposti e commentati nelle pagine che seguono:

- ♦ risultati complessivi secondo l'insegnamento seguito (Figura 10);
- ♦ risultati per gruppo di insegnamento e per parte/tema della prova (Figure 11 e 12);
- ♦ risultati complessivi per sede e per gruppo di insegnamento (Figura 13);
- ♦ risultati delle risposte alla domanda 14 (Figure 14-21);
- ♦ risultati secondo l'appartenenza religiosa dei genitori (Figure 22 e 23);
- ♦ risultati in funzione del rendimento scolastico degli allievi in Storia e nelle materie umanistiche (Figure 24 e 25).

### 3. Risultati complessivi secondo l'insegnamento seguito e i contenuti della prova

I risultati sono presentati indicando i gruppi come segue:

SR: gruppo Storia delle religioni

IRC: gruppo Insegnamento religioso cattolico

IRE: gruppo Insegnamento religioso evangelico

GC: gruppo di controllo allievi che non hanno seguito insegnamenti di contenuto religioso.

#### Figura 10

#### Media dei risultati per insegnamento seguito

Corso Seguito	N	Media	Media %	Tot. Punti
SR	348	42,3	63%	67,5
IRC	333	33,4	49%	67,5
IRE	29	34,7	51%	67,5
GC	353	27,9	41%	67,5

Gli allievi di SR ottengono in media 42,3 punti sui 67,5 ottenibili, risultato nettamente migliore rispetto a quello degli allievi che hanno frequentato gli insegnamenti religiosi confessionali (IRC: 33,4 punti; IRE 34,7 punti) e a quelli del gruppo di controllo (GC: 27,9 punti). Il gruppo di controllo ottiene un punteggio medio di gran lunga inferiore rispetto agli altri, sicuramente dovuto al fatto che negli ultimi due anni di frequenza scolastica questi allievi non hanno beneficiato di nessun insegnamento di contenuto religioso. Il risultato da loro ottenuto non è comunque assolutamente negativo, considerando che questi allievi riescono a rispondere in parte ad alcune domande. Osservando le tabelle che seguono (Figure 11 e 12), evidenziamo l'esito della prova considerando le singole parti che la compongono: A. Diffusione delle religioni nel mondo contemporaneo, B. Spazio e tempo, C. Da Lutero alle guerre di religione, D. Tolleranza e libertà religiosa, E.

Norme morali dell'ebraismo e del cristianesimo, F. Pratiche, riti e luoghi di culto dell'ebraismo e del cristianesimo. I risultati della parte G saranno esposti più avanti (Le religioni nel mondo contemporaneo).

**Figura 11**

Media dei punti ottenuti per gruppo di insegnamento, esercizio (e1, e2, ...) e parte della prova (A, B, C, D, E, F, G)

Domanda e Parte	e1	A	e2	e3	e4	e5	B	e6	e7	C	e8	D	e9	E	e10	e11	e12	e13	F	TOT.
SR	4.00	4.00	1.66	3.34	2.56	3.56	11.12	6.45	4.45	10.90	3.47	3.47	2.58	2.58	1.20	2.53	3.20	3.30	10.23	42.29
IRC	2.85	2.85	1.29	2.38	2.25	2.86	8.78	5.91	3.91	9.82	2.90	2.90	2.41	2.41	0.86	1.68	2.00	2.11	6.66	33.35
IRE	2.69	2.69	1.21	2.07	2.03	2.83	8.14	6.48	3.88	10.36	3.21	3.21	2.24	2.24	0.86	2.38	2.48	2.31	8.03	34.67
GC	2.39	2.39	0.88	1.68	2.11	2.19	6.87	5.38	3.47	8.85	2.42	2.42	2.14	2.14	0.74	1.16	1.91	1.44	5.25	27.91

**Figura 12**

Punti in percentuale rispetto ai punti ottenibili per ogni parte. Risultati presentati per gruppo di insegnamento

Parte	A	B	C	D	E	F
SR	80%	74%	56%	50%	86%	57%
IRC	57%	59%	50%	41%	80%	37%
IRE	54%	54%	53%	46%	75%	45%
GC	48%	46%	45%	35%	71%	29%

Per la parte A si nota un'importante differenza tra il risultato ottenuto dal gruppo di SR e quello ottenuto dagli altri gruppi a confronto. Con in media 4 punti su 5, gli allievi di SR ottengono l'80% dei punti ottenibili. Diverso invece l'esito di IRC, IRE e GC che ottengono rispettivamente il 57%, il 54% e il 48% dei punti ottenibili.

La parte B mette in luce anch'essa una sensibile differenza tra il gruppo SR e gli altri gruppi testati: 74% per SR, 59% per IRC, 54% per IRE, 46% per GC. Va rilevato che la parte A e la parte B sono quelle che richiedevano maggiormente la mobilitazione di conoscenze e competenze di tipo storico e geografico. Anche la parte C era basata su conoscenze storiche, ponendo l'attenzione sulla riforma luterana e sulle divisioni tra cattolici e protestanti. In questo caso i risultati del gruppo di Storia delle religioni si allineano verso il basso avvicinandosi a quelli degli insegnamenti confessionali. SR, IRC e IRE ottengono circa il 50% e il 55% dei punti ottenibili mentre il gruppo di controllo ottiene il 46% dei punti ottenibili (meno della metà).

Dai risultati della parte D emergono principalmente due elementi: la relativa difficoltà di svolgimento dell'esercizio da parte di tutti gli allievi (la miglior media, ottenuta dal gruppo SR, è del 50% dei punti); l'importante differenza tra il risultato del gruppo di Storia delle religioni e quello di Insegnamento religioso cattolico (50% dei primi contro il 41% dei secondi). Gli esercizi proposti nella parte D verificano principalmente le conoscenze che permettono di distinguere la sfera religiosa da quella non religiosa. Va detto però che se gli allievi che hanno seguito il corso di Storia delle religioni dimostrano una conoscenza indubbiamente maggiore rispetto a quella dei coetanei degli altri gruppi, anche per loro i concetti fondamentali di tolleranza religiosa e di separazione tra Stato e Chiesa dopo due anni di Storia delle religioni sono conosciuti ancora molto parzialmente. La parte E è quella che alla prova dei fatti si è rivelata di più facile risoluzione per tutti i gruppi. I punteggi sono nell'insieme relativamente elevati (86% per SR, 80% per IRC, 75% per IRE, 71% per GC). Anche in questo caso però gli allievi del Gruppo di controllo ottengono una

media di 15 punti percentuali inferiore rispetto al gruppo SR. Gli allievi di IRE, pur ottenendo un buon risultato mostrano qualche difficoltà nella comprensione del testo biblico proposto. Sono due gli elementi importanti che caratterizzano i risultati riguardanti la parte F. Globalmente gli esercizi proposti hanno creato notevoli difficoltà ai quattro gruppi di allievi. Però anche in questo caso gli allievi di Storia delle religioni hanno ottenuto un risultato significativamente migliore rispetto al resto degli allievi. Se per i gruppi IRC, IRE e GC la parte F si è rivelata essere la più difficile, non è invece il caso per il gruppo SR. Infatti il risultato di questi allievi è lievemente migliore rispetto a quanto da loro ottenuto nella parte C. Anche su altri temi, quali le pratiche e i riti dell'ebraismo e del cristianesimo e le differenze all'interno delle confessioni religiose, gli allievi di Storia delle religioni ottengono risultati migliori rispetto a tutti gli altri gruppi. Confrontando i risultati considerando l'insegnamento frequentato si ricavano le seguenti indicazioni:

- la differenza tra i risultati ottenuti dalle classi di SR e quelli ottenuti da IRC e IRE (che grosso modo si equivalgono) è significativa;
- il GC non ottiene un risultato assolutamente negativo, anche tenendo conto dei fattori contestuali dello svolgimento della prova;
- la differenza tra i risultati IRC/IRE e GC è significativa, ma di ampiezza minore rispetto alla differenza tra IRC/IRE e SR: tra SR e gli insegnamenti confessionali ci sono rispettivamente 8,9 punti (IRC) e 7,6 punti (IRE) di differenza; tra gli insegnamenti confessionali e il gruppo di controllo ci sono 5,5 punti (IRC) e 6,7 punti (IRE);
- laddove sono mobilitate conoscenze e competenze di tipo prettamente storico e geografico gli allievi di Storia delle religioni ottengono risultati sensibilmente migliori;
- alcuni temi, anche se di carattere prettamente storico, si rivelano complessi e di difficile comprensione anche per gli allievi di Storia delle religioni. È il caso per esempio della Riforma e dei conflitti tra cattolici e protestanti;
- nella comprensione di alcuni valori politici del mondo moderno (tolleranza e libertà religiosa) gli allievi di Storia delle religioni ottengono risultati migliori rispetto a tutti gli altri gruppi;
- nell'analisi delle pratiche, dei riti e dei luoghi di culto di cristianesimo ed ebraismo tutti i gruppi mostrano difficoltà. Il riconoscimento di alcuni simboli religiosi e di alcune caratteristiche dell'abbigliamento tradizionale non crea problemi; al contrario delle differenze tra le religioni e all'interno delle singole religioni.

#### 4. Risultati complessivi per sede scolastica

**Figura 13**

Media dei risultati per sede scolastica e per insegnamento seguito

Sede scolastica	SR		IRC		IRE		GC	
A.	41.93	62%						
B.	43.93	65%						
C.	42.05	62%						
D.	43.81	65%	36.51	54%	42.13	62%		
E.	40.18	60%	38.65	57%				
F.	35.5	53%	35.96	53%				
G.			33.92	50%			32	47%
H.			35.6	53%			30.39	45%
I.			30.11	45%			27.84	41%
L.			30.63	45%	29.5	44%	24.87	37%
M.			32.11	48%	33	49%	23.99	36%
N.			33.5	50%	36.43	54%	29.57	44%
O.			26.76	40%	29.25	43%	24.49	36%

Osservando la figura 13 è possibile fare alcune considerazioni:

- Eccezion fatta per la sede F, gli allievi di SR fanno meglio degli allievi che seguono gli insegnamenti religiosi confessionali;
- Gli allievi IRC/IRE delle sedi sperimentali ottengono risultati significativamente migliori rispetto agli allievi IRC/IRE delle altre sedi a confronto;
- Gli allievi IRC/IRE ottengono risultati migliori rispetto agli allievi del gruppo di controllo;
- Esiste comunque una certa variabilità all'interno degli stessi gruppi. Le caratteristiche della popolazione e del contesto potrebbero contribuire a spiegare le differenze;
- La posizione della sede F-SR costituisce un caso particolare: lo scarto di punteggio rispetto alle altre sedi SR è infatti di circa 7-10 punti percentuali.

Il buon risultato degli allievi di IRC delle sedi D, E e F può essere dovuto anche al contesto sperimentale. La comparazione tra questi gruppi e quelli delle sedi G, H, I, L, M, N e O deve tenere conto di alcuni fattori: dinamica di competizione all'interno delle sedi sperimentali; coinvolgimento, anche se indiretto, degli insegnanti di IRC e IRE nel progetto di riforma, per esempio collaborazione e discussione in sede con i docenti di Storia delle religioni.

## 5. Uno sguardo sugli atteggiamenti: il giudizio sulle religioni nel mondo contemporaneo

La prova di valutazione dell'anno scolastico 2011/12 interrogava gli allievi anche sul ruolo delle religioni nel mondo contemporaneo:

### Prova 2012, domanda 3

*Qual è il tuo tipo di giudizio personale sulle religioni nel mondo contemporaneo?*

*Elenca gli elementi che ritieni più importanti. Per farlo tieni conto delle conoscenze acquisite a scuola, della tua esperienza, e delle tue convinzioni personali.*

Dall'analisi delle risposte degli allievi emergevano alcune significative posizioni sul ruolo, positivo o negativo, delle religioni nel mondo contemporaneo. Abbiamo riproposto queste posizioni nella prova 2012/13 chiedendo agli allievi di esprimere il loro accordo o disaccordo al riguardo (Allegato 2, domanda 14). Di seguito diamo conto dei risultati ottenuti per ciascuna presa di posizione.

### Figura 14

Il ruolo delle religioni è positivo perché ci insegnano valori molto importanti come il perdono

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
Gruppo controllo	Molto d'accordo	32.4	32.4
	D'accordo	45.8	78.2
	In disaccordo	12.5	90.7
	Molto in disaccordo	9.3	100
Storia delle religioni	Molto d'accordo	39.7	39.7
	D'accordo	40.6	80.3
	In disaccordo	13.6	93.9
	Molto in disaccordo	6.1	100
Insegnamento religioso cattolico	Molto d'accordo	48.7	48.7
	D'accordo	42.9	91.6
	In disaccordo	6.5	98.1
	Molto in disaccordo	1.9	100
Insegnamento religioso evangelico	Molto d'accordo	27.6	27.6
	D'accordo	55.2	82.8
	In disaccordo	10.3	93.1
	Molto in disaccordo	6.9	100

Dai risultati emerge che per il gruppo IRC il 91,6% degli allievi si dice d'accordo o molto d'accordo con questa affermazione, una percentuale di circa 10 punti maggiore rispetto agli altri gruppi. Gli allievi di SR si dicono molto d'accordo nella misura del 39,7% e d'accordo nella misura del 40,6%.

**Figura 15**

Il ruolo delle religioni è positivo perché ci insegnano valori molto importanti come la pace

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
<b>Gruppo controllo</b>	Molto d'accordo	38.7	38.7
	D'accordo	35.3	74
	In disaccordo	11.5	85.4
	Molto in disaccordo	14.6	100
<b>Storia delle religioni</b>	Molto d'accordo	37.7	37.7
	D'accordo	38	75.6
	In disaccordo	14.2	89.8
	Molto in disaccordo	10.2	100
<b>Insegnamento religioso cattolico</b>	Molto d'accordo	55.5	55.5
	D'accordo	30.6	86.1
	In disaccordo	10.6	96.8
	Molto in disaccordo	3.2	100
<b>Insegnamento religioso evangelico</b>	Molto d'accordo	44.4	44.4
	D'accordo	33.3	77.8
	In disaccordo	14.8	92.6
	Molto in disaccordo	7.4	100

Come nell'affermazione precedente, anche in questo caso sono gli allievi del gruppo IRC a mostrare il maggiore accordo. L'86,1% degli allievi è molto d'accordo o d'accordo con l'importanza del valore della pace nelle religioni. La percentuale di accordo scende intorno al 75% per gli altri gruppi a confronto, precisamente al 75.6% per quanto riguarda Storia delle religioni. Gli allievi del gruppo di controllo non si differenziano rispetto a SR e IRE. I risultati simili ottenuti da questi due gruppi sembrano suggerire che l'insegnamento sperimentale non influisce sull'atteggiamento adottato.

**Figura 16**

Il ruolo delle religioni è positivo perché ci permettono di conoscere credenze e usanze differenti

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
<b>Gruppo controllo</b>	Molto d'accordo	37.1	37.1
	D'accordo	41	78.1
	In disaccordo	14.9	93
	Molto in disaccordo	7	100
<b>Storia delle religioni</b>	Molto d'accordo	39	39
	D'accordo	39.9	78.9
	In disaccordo	15.4	94.3
	Molto in disaccordo	5.7	100
<b>Insegnamento religioso cattolico</b>	Molto d'accordo	42.6	42.6
	D'accordo	39.7	82.4
	In disaccordo	14.7	97.1
	Molto in disaccordo	2.9	100
<b>Insegnamento religioso evangelico</b>	Molto d'accordo	55.2	55.2
	D'accordo	24.1	79.3
	In disaccordo	17.2	96.6
	Molto in disaccordo	3.4	100

Pur con uno scarto minore rispetto alle affermazioni che considerano i valori della pace e del perdono nelle religioni, anche per l'affermazione sul ruolo positivo delle religioni nella conoscenza di credenze e usanze differenti l'accordo maggiore si trova nel gruppo IRC: 82,4% degli allievi d'accordo o molto d'accordo contro il 78,9% del gruppo SR, 78.1% del gruppo GC e 79,3% del gruppo IRE. Anche in questo caso si registra un risultato simile tra SR e GC.

### Figura 17

**Il ruolo delle religioni è positivo perché le differenze tra le diverse religioni sono apparenti. In realtà crediamo tutti nello stesso Dio**

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
<b>Gruppo controllo</b>	Molto d'accordo	20.2	20.2
	D'accordo	21.8	42
	In disaccordo	24.3	66.2
	Molto in disaccordo	33.8	100
<b>Storia delle religioni</b>	Molto d'accordo	12.8	12.8
	D'accordo	24.2	37
	In disaccordo	28.1	65.1
	Molto in disaccordo	34.9	100
<b>Insegnamento religioso cattolico</b>	Molto d'accordo	17.8	17.8
	D'accordo	30.9	48.7
	In disaccordo	25.8	74.5
	Molto in disaccordo	25.5	100
<b>Insegnamento religioso evangelico</b>	Molto d'accordo	7.1	7.1
	D'accordo	3.6	10.7
	In disaccordo	60.7	71.4
	Molto in disaccordo	28.6	100

Il gruppo IRC comprende il 48,7 % di allievi molto d'accordo o d'accordo con l'affermazione che le differenze tra le religioni sono apparenti perché tutti crediamo in realtà nello stesso Dio. La percentuale di allievi d'accordo o molto d'accordo nel gruppo SR è solamente del 37 % (circa dodici punti in meno). Va comunque notato che anche nel gruppo di religione cattolica la maggioranza degli allievi si dice globalmente in disaccordo con l'affermazione proposta. Il dato è estremamente marcato nel gruppo IRE e merita attenzione nonostante si tratti di un campione di 28 allievi: solo il 10,7% si dice molto d'accordo o d'accordo. L'interpretazione del risultato è probabilmente da ascrivere all'influenza di elementi specifici della tradizione protestante.

**Figura 18**

Il ruolo delle religioni è negativo perché limitano la libertà individuale

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
<b>Gruppo controllo</b>	Molto d'accordo	23.7	23.7
	D'accordo	28.7	52.4
	In disaccordo	29.7	82
	Molto in disaccordo	18	100
<b>Storia delle religioni</b>	Molto d'accordo	13.1	13.1
	D'accordo	36.8	49.8
	In disaccordo	31.9	81.8
	Molto in disaccordo	18.2	100
<b>Insegnamento religioso cattolico</b>	Molto d'accordo	15.1	15.1
	D'accordo	26.6	41.8
	In disaccordo	38.5	80.3
	Molto in disaccordo	19.7	100
<b>Insegnamento religioso evangelico</b>	Molto d'accordo	17.2	17.2
	D'accordo	20.7	37.9
	In disaccordo	48.3	86.2
	Molto in disaccordo	13.8	100

In controtendenza rispetto alle affermazioni che descrivevano il ruolo delle religioni come positivo, qui gli allievi dei gruppi confessionali si dicono d'accordo e molto d'accordo in misura minore rispetto ai gruppi di SR e GC. Il ruolo negativo delle religioni (in quanto limiterebbero la libertà individuale) trova l'accordo del 41,8% degli allievi IRC mentre quelli di SR sfiorano il 50% (49,8%). Va detto che sia per il gruppo SR che per il gruppo GC circa il 50% degli allievi non è d'accordo con l'affermazione proposta.

**Figura 19**

Il ruolo delle religioni è negativo perché sono causa di divisione e di conflitti tra gli uomini

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
<b>Gruppo controllo</b>	Molto d'accordo	37.5	37.5
	D'accordo	32.3	69.8
	In disaccordo	19.4	89.2
	Molto in disaccordo	10.8	100
<b>Storia delle religioni</b>	Molto d'accordo	35.7	35.7
	D'accordo	37.2	72.9
	In disaccordo	18	90.9
	Molto in disaccordo	9.1	100
<b>Insegnamento religioso cattolico</b>	Molto d'accordo	29.5	29.5
	D'accordo	37.7	67.2
	In disaccordo	18.8	86
	Molto in disaccordo	14	100
<b>Insegnamento religioso evangelico</b>	Molto d'accordo	30.8	30.8
	D'accordo	30.8	61.5
	In disaccordo	23.1	84.6
	Molto in disaccordo	15.4	100

Il giudizio negativo sulle religioni perché considerate all'origine di conflitti tra gli uomini è ampiamente condiviso. Infatti per i gruppi SR e GC la percentuale di allievi molto d'accordo o



d'accordo si attesta intorno al 70%. Una differenza di circa 5 punti si osserva comunque tra il gruppo SR (72.9%) e il gruppo IRC (67.2). Il gruppo IRE è quello in cui la proporzione degli allievi molto d'accordo e d'accordo è minore (61.5%).

### Figura 20

Il ruolo delle religioni è negativo perché sono intolleranti le une con le altre

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
<b>Gruppo controllo</b>	Molto d'accordo	24.8	24.8
	D'accordo	30.3	55.1
	In disaccordo	29.6	84.7
	Molto in disaccordo	15.3	100
<b>Storia delle religioni</b>	Molto d'accordo	16.4	16.4
	D'accordo	35.9	52.3
	In disaccordo	34.7	86.9
	Molto in disaccordo	13.1	100
<b>Insegnamento religioso cattolico</b>	Molto d'accordo	15.1	15.1
	D'accordo	37.5	52.5
	In disaccordo	30.8	83.3
	Molto in disaccordo	16.7	100
<b>Insegnamento religioso evangelico</b>	Molto d'accordo	20.8	20.8
	D'accordo	37.5	58.3
	In disaccordo	29.2	87.5
	Molto in disaccordo	12.5	100

L'esito è sostanzialmente simile per gli allievi dei gruppi SR e IRC. Il 52,3% dei primi e il 52,5% dei secondi affermano un globale accordo con l'affermazione secondo cui il ruolo delle religioni è negativo perché intolleranti le une con le altre. L'altra metà degli allievi si dice invece in disaccordo. L'accordo maggiore è manifestato dagli allievi del gruppo IRE (58,3%), seguito dagli allievi del gruppo di controllo (55,1,%)

**Figura 21****Il ruolo delle religioni è negativo perché danno origine al terrorismo**

Corso Seguito		Risposte in %	Frequenza % cumulata
Gruppo controllo	Molto d'accordo	30.3	30.3
	D'accordo	24.9	55.2
	In disaccordo	19.2	74.4
	Molto in disaccordo	25.6	100
Storia delle religioni	Molto d'accordo	21	21
	D'accordo	27.8	48.8
	In disaccordo	29.9	78.7
	Molto in disaccordo	21.3	100
Insegnamento religioso cattolico	Molto d'accordo	21.4	21.4
	D'accordo	28.1	49.5
	In disaccordo	22.7	72.2
	Molto in disaccordo	27.8	100
Insegnamento religioso evangelico	Molto d'accordo	24	24
	D'accordo	48	72
	In disaccordo	12	84
	Molto in disaccordo	16	100

Anche per quanto riguarda il legame tra religioni e terrorismo si constata un risultato molto simile dei gruppi SR e IRC. Il 48,8% degli allievi di SR e il 49,5% di quelli di IRC si dicono d'accordo o molto d'accordo con l'affermazione proposta. Il gruppo di controllo non si discosta molto da questa posizione. Il 55,2% è d'accordo o molto d'accordo. Il consenso maggiore con la posizione che stabilisce un nesso tra religioni e terrorismo è espresso dagli allievi di IRE (72%). È interessante notare che sono gli allievi di SR che rifiutano maggiormente di stabilire un nesso tra terrorismo e religioni (il 51,2%).

**Conclusione**

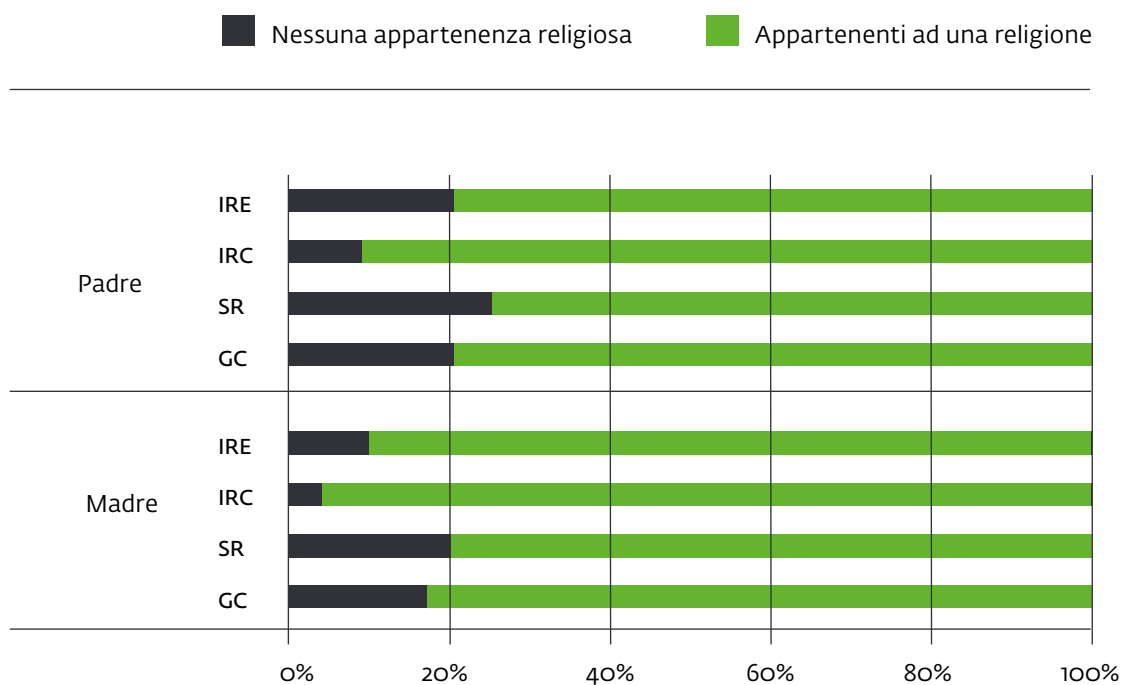
Analizzando le risposte degli allievi alla domanda 14 si osserva che le differenze maggiori riguardano i gruppi di Storia delle Religioni, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico mentre gli allievi di Storia delle religioni e gli allievi del gruppo di controllo ottengono risultati tutto sommato simili. Ciò sembra contraddire i risultati del 2012 dai quali risultava che vi erano importanti differenze di atteggiamento tra i gruppi SR e GC.

## 6. Risultati della prova di valutazione in funzione dell'appartenenza religiosa dei genitori

Agli stessi allievi che hanno svolto la prova di valutazione è stato distribuito un questionario in cui, oltre al giudizio sull'insegnamento seguito, già discusso nel capitolo X, sono state richieste informazioni sull'appartenenza religiosa dei genitori (Allegato 2, domanda 14). Le risposte ottenute sono illustrate dalle figure 22 e 23.

**Figura 22**  
Appartenenza religiosa dei genitori

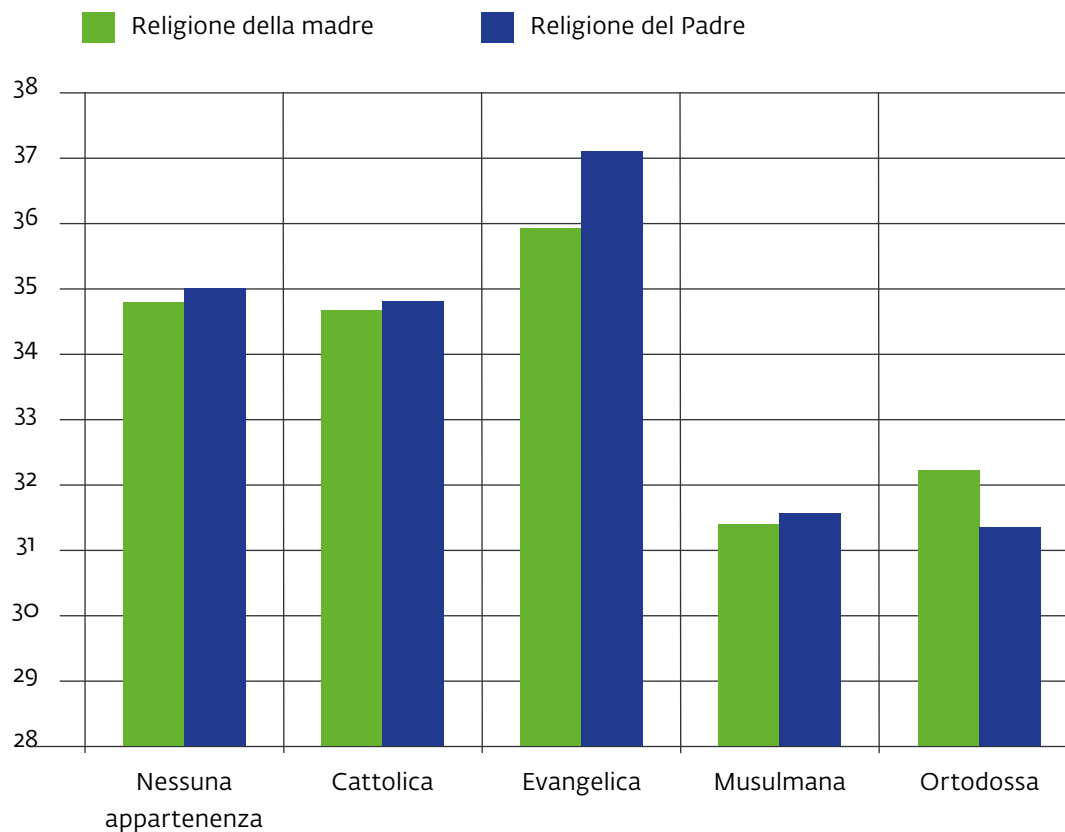
La percentuale maggiore di genitori non appartenenti a confessioni religiose si trova nei gruppi SR e GC.



### Figura 23

#### Relazione tra punteggio ottenuto nella prova scritta e appartenenza religiosa dei genitori

La figura 23 descrive la relazione tra il punteggio ottenuto nella prova di valutazione e la confessione religiosa dei genitori. Si può osservare che gli allievi i cui genitori sono di religione evangelica ottengono il punteggio relativamente più alto, dai 36 ai 37 punti. Inoltre gli allievi i cui genitori non appartengono a nessuna religione e quelli i cui genitori sono di religione cattolica ottengono circa 34-35 punti. Per contro gli allievi i cui genitori sono musulmani o ortodossi ottengono un punteggio relativamente basso (31-32 punti). La relazione non permette di descrivere direttamente l'incidenza della confessione religiosa sull'esito della prova. Verosimilmente musulmani e ortodossi sono allievi di origine straniera le cui difficoltà di apprendimento si manifestano al di là dei contenuti propri della prova di valutazione. Per poter effettivamente dire quali siano gli effetti dell'appartenenza religiosa e quali invece siano imputabili all'origine sociale, economica e culturale degli allievi sugli apprendimenti di contenuto religioso occorrerebbe un approccio che consideri la variabile "religioni dei genitori" a parità di tutte le altre circostanze.



## 7. Risultati in funzione del rendimento scolastico in Storia e nelle materie umanistiche

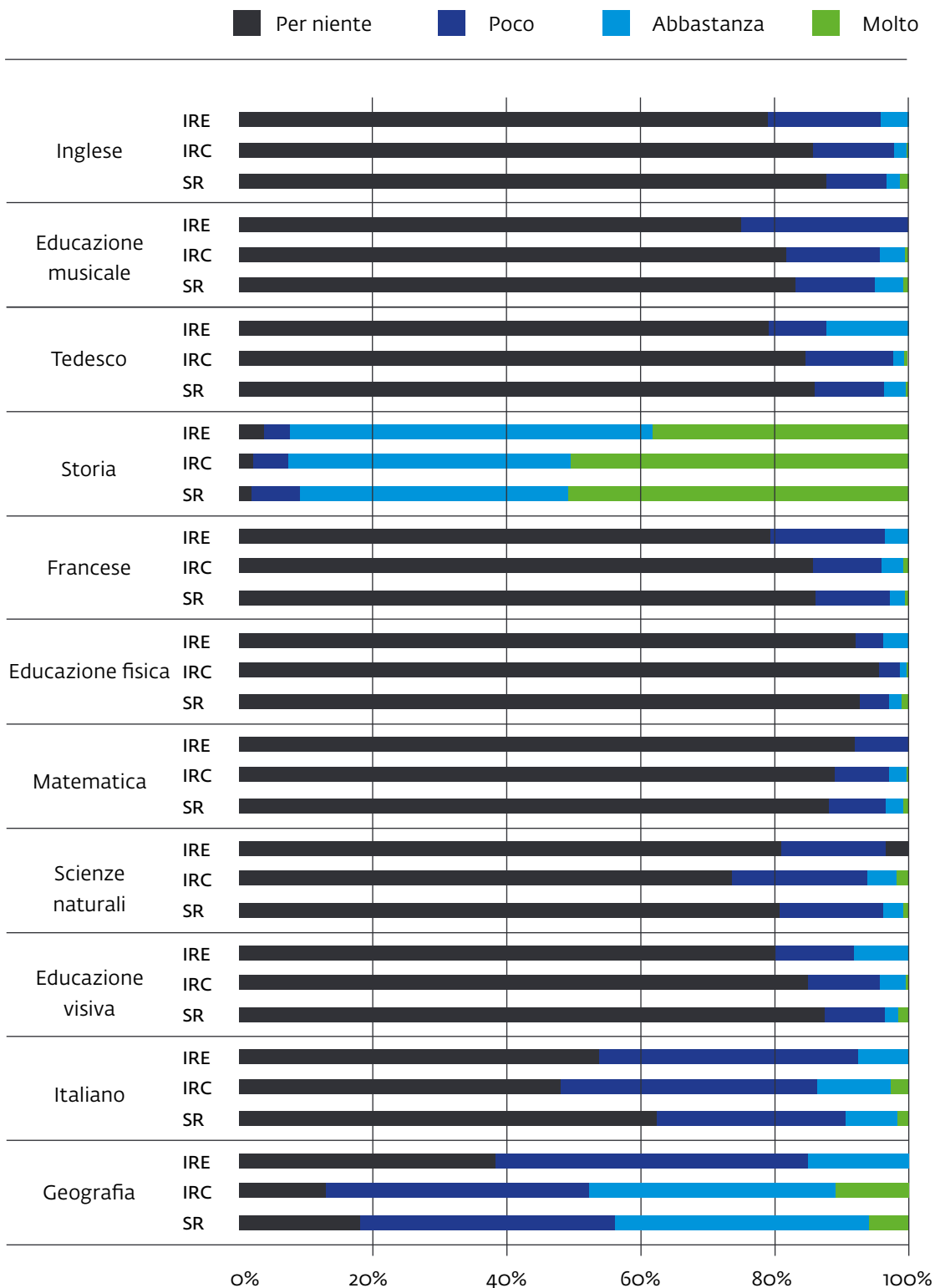
La somministrazione del questionario ci ha offerto l'occasione di rilevare la relativa vicinanza degli insegnamenti di contenuto religioso alle altre materie del piano di formazione della scuola media secondo il giudizio degli allievi. La figura 24 illustra i risultati di questo rilevamento. Risulta evidente che secondo gli allievi l'unica materia chiaramente vicina a questi insegnamenti è Storia. Se consideriamo gli allievi che ritengono molto o abbastanza vicino l'insegnamento di contenuto religioso a Storia, non si osservano significative differenze tra i gruppi (circa il 90%

degli allievi di SR/IRC/IRE). Meno della metà degli allievi degli insegnamenti considerati reputa Geografia una materia affine. In generale Italiano non è considerata una materia vicina agli insegnamenti di contenuto religioso. È interessante notare che, più degli altri, gli allievi di Storia delle religioni ritengono Italiano una materia per niente vicina all'insegnamento sperimentale.

Quanto risulta dalle rappresentazioni degli allievi trova un certo riscontro anche nei risultati scolastici. La figura 17 descrive la relazione tra i punti ottenuti nella prova scritta e le note ottenute dagli allievi alla fine della terza media in Storia e nelle altre materie umanistiche. La nota di Storia è stata riutilizzata tale e quale al dato ricavato dalla banca dati GAGI, mentre per le materie umanistiche abbiamo utilizzato un valore che risulta dalla media delle note di Storia, Geografia e Italiano. Si tratta per l'appunto delle tre materie che agli occhi degli allievi sono più vicine agli insegnamenti di contenuto religioso. Gli allievi che alla fine della terza media avevano ottenuto la nota 3 a Storia, ottengono nella prova scritta un punteggio di circa 25 punti su 67,5. Gli allievi che avevano la nota 6 ottengono invece circa 43 punti. È interessante notare la relazione positiva tra questi dati. Ciò suggerisce la reale vicinanza tra i contenuti del programma di Storia e i contenuti della prova. Al contrario il valore ricavato dalla media delle altre materie umanistiche non è in relazione con il risultato della prova

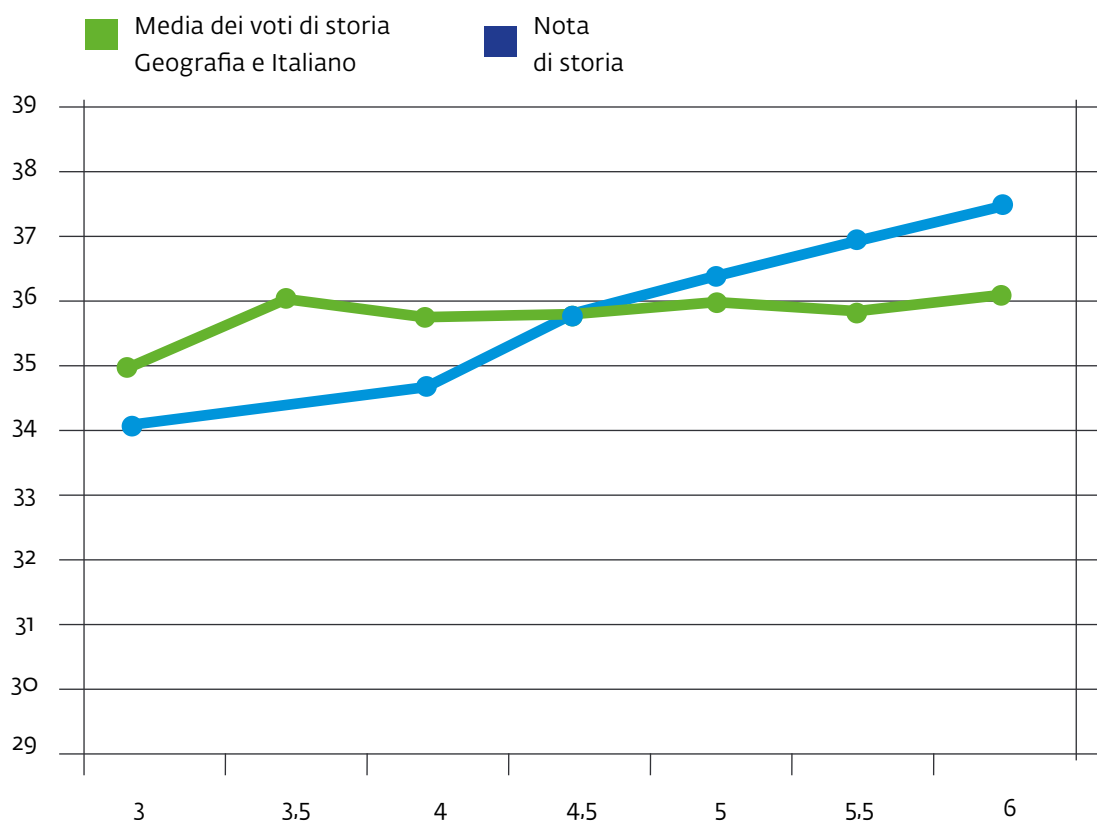
**Figura 24**

Le materie repute dagli allievi più o meno vicine a SR/IRC/IRE. Allegato 3, domanda 12 / Indica su una scala da 1 a 4 quanto le seguenti materie sono vicine a SR/IRC/IRE.



**Figura 25**

Relazione tra il punteggio nella prova scritta e: 1. La nota di Storia alla fine della terza media; 2. La media dei voti di Storia, Italiano e Geografia

**8. Alcuni risultati della prova scritta 2011/2012**

Della prova scritta 2011/12 sono stati ritenuti unicamente gli esercizi 2 e 4. Di seguito sono riportati i loro contenuti e i punteggi ottenuti.

**Esercizio 2**

	1970	2000
Chiese e comunità protestanti	47.7	35.3
Chiesa cattolica e romana	49.4	41.8
Altre chiese e comunità cristiane	0.7	2.2
Comunità di confessione ebraica	0.3	0.2
Comunità islamiche	0.3	4.3
Altre chiese e comunità religiose	0.1	0.8
Nessuna appartenenza	1.1	11.1
Senza indicazione	0.4	4.3

- ♦ **2a** Indica la percentuale dei fedeli cristiani nel 2000
- ♦ **2b** Quale cambiamento puoi notare nell'evoluzione percentuale di cattolici protestanti tra il 1970 e il 2000? **2c.** Come lo spieghi?
- ♦ **2d.** Oltre a quello già indicato nella risposta precedente, quali tre cambiamenti importanti ci sono stati tra il 1970 e il 2000 in svizzera? **2e.** Dai una breve spiegazione di ognuno.

Con l'esercizio 2 sono state verificate le seguenti capacità:

- la capacità di indicare la percentuale dei fedeli cristiani nel 2000 sommando i dati relativi a cattolici, protestanti e alle "altre chiese cristiane";
- la capacità di descrivere e spiegare l'evoluzione della popolazione senza appartenenza religiosa dal 1970 al 2000;
- la capacità di descrivere e spiegare l'evoluzione della comunità islamica dal 1970 al 2000.

### Punteggi attribuiti

Esercizio 2	Punti ottenibili
Percentuale di fedeli cristiani	1
Evoluzione della popolazione senza appartenenza religiosa	2 (di cui un punto se l'allievo indica correttamente il cambiamento e un punto se è in grado di darne la spiegazione corretta)
Evoluzione popolazione islamica	2 (di cui un punto se l'allievo indica correttamente il cambiamento e un punto se è in grado di darne la spiegazione corretta)

Osservando la Figura 26 si nota che nell'esercizio 2 il punteggio ottenuto è in generale molto basso. Per rispondere correttamente alla domanda occorre sommare le percentuali della chiesa cattolica romana, delle chiese e comunità protestanti e il dato relativo alle altre chiese e comunità cristiane. Il 37% degli allievi di SR risponde correttamente contro il 29% degli allievi di IRE, il 25% degli allievi di IRC e il 19% degli allievi del gruppo di controllo. È particolarmente interessante notare come nonostante il cristianesimo sia in termini di allocazione oraria il tema più importante del programma sperimentale di SR, nemmeno il 40% degli allievi sa calcolare correttamente la percentuale totale dei fedeli cristiani.

Per quanto riguarda le domande sulla voce "nessuna appartenenza" si può dire che gli allievi riconoscono abbastanza facilmente l'aumento della popolazione senza appartenenza religiosa, ma hanno più difficoltà a fornirne una spiegazione plausibile, per esempio in termini di secolarizzazione della società. Il 72% degli allievi di Storia delle religioni riconosce l'aumento, ma solo il 47% dà una spiegazione corretta del fenomeno; per IRC il dato è del 66%, rispettivamente del 36%; mentre per IRE le percentuali di successo sono del 71%, rispettivamente del 57%.

Era inoltre richiesto di cogliere l'aumento della popolazione islamica, ciò che riesce in percentuale simile sia agli allievi di SR (68%) che a quelli di IRC (64%) e di IRE (71%). Differenze maggiori si riscontrano invece per la spiegazione corretta del fenomeno: il 39% degli allievi di SR, il 27% degli allievi di IRC e il 43% degli allievi di IRE.

Nella spiegazione dell'aumento della popolazione senza appartenenza religiosa e dell'aumento della popolazione islamica gli allievi di Storia delle religioni ottengono risultati migliori di quelli degli allievi di Insegnamento religioso cattolico. La stessa interpretazione non vale per il confronto tra Storia delle religioni e Insegnamento religioso evangelico. In questo caso gli allievi di Insegnamento religioso evangelico fanno meglio degli allievi di Storia delle religioni.



**Figura 26**  
punteggio ottenuto nell'esercizio 2 per gruppo di insegnamento

	2a	2b	2c	2d	2e
Punti Ottenibili	1	1	1	1	1
GC	0.19	0.43	0.19	0.41	0.22
IRC	0.25	0.66	0.36	0.64	0.27
IRE	0.29	0.71	0.57	0.71	0.43
SR	0.37	0.72	0.47	0.68	0.39

#### Esercizio 4

- ♦ Leggi alcuni detti di Maometto a proposito delle donne:
- ♦ "Le donne migliori sono quelle virtuose, quelle più affettuose verso i bambini, quelle più accorte verso i beni del marito"
- ♦ "Volete che v'indichi una delle migliori virtù? È la benevolenza verso vostra figlia che ritorni da voi dopo aver divorziato da suo marito"
- ♦ "Il più perfetto dei musulmani è colui che possiede un buon carattere, e i migliori di voi sono coloro che si comportano al meglio con le loro mogli"
- ♦ Questi detti di Maometto quali riflessioni ti suggeriscono?

Dell'esercizio 4 abbiamo svolto un'analisi tematica delle risposte fornite dagli allievi. Si tenga presente che alla domanda hanno risposto unicamente gli allievi di Storia delle religioni (N = 319) e gli allievi che non hanno seguito alcun tipo di insegnamento religioso (N = 81).

Leggendo le risposte degli allievi si potrà constatare che vi sono differenze qualitative importanti tra quelle degli allievi di Storia delle religioni e quelle degli allievi del gruppo di controllo. Gli allievi con la sigle AS, BS, CS, DS, ES e FS hanno frequentato l'insegnamento di Storia delle religioni. Gli allievi con la sigla GC non hanno frequentato alcun insegnamento di contenuto religioso. Si può rilevare in molti allievi del corso di Storia della religione, oltre alla maggiore pertinenza e al maggiore approfondimento del tema, la capacità di mettere in dubbio alcuni pregiudizi nei confronti della concezione della donna attribuita alla religione e alla cultura dell'Islam. Per un verso si evidenzia il contrasto tra gli insegnamenti di Maometto e la discriminazione praticata oggi contro le donne musulmane; per altro si rileva la necessità di riesaminare criticamente i criteri occidentali dell'emancipazione femminile. Nel gruppo di controllo queste riflessioni sono quasi del tutto assenti.

Le risposte degli allievi sono state suddivise in cinque gruppi, tenendo conto del loro contenuto. Qui sono riportate quelle più significative. Nel primo gruppo figurano quelle risposte che riassumono il contenuto dei brani proposti e descrivono aspetti particolari che l'allievo attribuisce alla condizione della donna nella religione islamica. Tra queste risposte di carattere descrittivo vi sono quelle nelle quali si afferma che le citazioni riportate forniscono la dottrina di Maometto sul tema:

*CS11.194: Maometto dà molta importanza al rispetto nel confronto delle donne.*

In qualche caso di tale dottrina si dà anche una parafrasi:

*FS21.395: Secondo Maometto la Vera Donna è quella che tratta bene la figlia, la ama, la cresce insegnando-le cose giuste. E anche se divorzia dal marito che può ritornare dalla madre. Un buon marito è quello che non alza le mani sulla moglie, né per minacciarla né per ricattarla e soprattutto che non la picchi.*

In questo gruppo sono state inserite anche quelle risposte nelle quali si afferma che con questi testi Maometto stabilisce la dottrina dell'islam sul ruolo della donna o che da questi brani è possibile inferire quale sia la concezione della donna propria della religione islamica:

*CS11.202: Con questi detti di Maometto capisco che egli rispetta profondamente le donne e dice anche al popolo musulmano di fare altrettanto.*

*DS15.270: I detti di Maometto mi fanno capire che l'islam è una religione che cerca di essere molto buona verso il prossimo, soprattutto verso le donne.*

Sempre a questo gruppo appartengono pure le risposte che evidenziano alcuni aspetti della condizione femminile nel mondo islamico: la dedizione alla famiglia, la cura dei figli, la poligamia. Condizione necessaria affinché la risposta potesse essere assegnata al primo gruppo è l'uso di un linguaggio descrittivo e l'assenza di giudizi di valore (positivi o negativi) da parte dell'allievo. Eccone un esempio:

*ASo2.033: Maometto non sottovaluta le donne ma dava loro più importanza se svolgevano il loro ruolo di madre, moglie e figlia in un determinato modo.*

Diverse risposte di questo primo gruppo evidenziano che nei testi proposti si prescrive il rispetto della donna e più in generale di qualunque persona:

*FS22.407: Di rispettare non solo le donne ma qualsiasi uomo diverso da noi di qualsiasi colore o credenza sia.*

*BS09.150: Maometto portava grande rispetto per le donne e predicava di trattarle sempre al meglio, che essa sia tua figlia, moglie o sorella. Stesso rispetto deve arrivare da loro medesime verso gli uomini.*

Nel secondo gruppo sono state riunite le risposte nelle quali l'allievo esprime genericamente un giudizio positivo sul contenuto dei brani riportati. I motivi che portano a questo giudizio positivo possono essere molto diversi. Qualche allievo ne trae spunto per evidenziare la saggezza della dottrina dell'islam o più in generale di tutte le religioni:

*CS11.199: Maometto era un uomo saggio e sapeva che bisogna amare la propria famiglia.*

*GC28.482: Questi detti sono secondo me molto saggi e mi suggeriscono che tutte le religioni hanno qualcosa di buono da insegnarci. Nel terzo gruppo sono state riunite le risposte nelle quali l'allievo esprime genericamente un giudizio negativo sul contenuto dei brani riportati:*

*GC 26.459: Che questa religione è "contro" le donne.*

Per alcuni allievi di questo gruppo i brani citati di Maometto non fanno altro che confermare che nella religione islamica la donna dev'essere sottomessa all'uomo:

*DS14.249: La donna nell'islam è vista come un "oggetto" per avere figli e per dare soddisfazioni al marito e ai figli. Sarebbe la persona di casa e di poco conto in pratica.*

In modo esplicito questa dottrina è rifiutata in nome del femminismo e della parità di uomo e donna:

*CS10.171: L'islam non ha rispetto delle donne e sono considerate come delle "schiave".*

*GC27.476: Le donne mussulmane sono sottomesse, decide tutto il marito, non hanno una propria opinione e devono essere del tutto devote al proprio marito.*

Al quarto gruppo appartengono quelle risposte che mettono a confronto l'insegnamento di Maometto con la condizione effettiva (passata o presente) della donna. Qualche allievo valuta genericamente l'insegnamento di Maometto come un progresso:

*DS14.243: Dette nel 600 a. C. è un gran passo avanti visto che in quei [sic!] anni le donne non erano molto rispettate.*

Si osserva pure che Maometto predicò il rispetto verso la donna, perché aveva constatato che a quel tempo il genere femminile non era equamente considerato:

*BS08.139: Mi suggeriscono che a quei tempi la donna non era molto rispettata e Maometto ha tentato di risolvere questo problema.*

*BS09.155: Questi detti mi fanno pensare che Maometto voleva la parità tra i sessi cosa che non accade ancora oggi.*

Questa riflessione è ricorrente tra gli allievi di Storia delle religioni in quasi tutte le sedi della sperimentazione. Non compare invece nelle risposte del gruppo di controllo.

Nel quarto gruppo l'argomento più frequente evidenzia il contrasto tra l'insegnamento di Maometto e la pratica attuale all'interno dell'islam:

*CS12.214: Molti mussulmani estremamente credenti sottomettono i diritti delle donne, cosa che non rispetta molto ciò che ha detto Maometto.*

*FS22.413: Mi sembra che i fedeli di Maometto facciano proprio il contrario di quello che lui scrisse. Ho letto molti libri dove le donne vengono picchiate per aver divorziato ecc.*

*GC28.486: Questo mi fa riflettere molto, perché mi capita, ogni tanto, di sentire al telegiornale di uomini musulmani che picchiano, violentano, e fanno tanti altri atti di violenza alle loro mogli, quando dovrebbero rispettarle, come dice Maometto.*

In qualche caso l'osservazione si spinge ad attribuire la responsabilità di questo conflitto alle autorità politiche di Stati musulmani:

*AS01.015: Queste riflessioni verso le donne, non sono state rispettate nel corso degli anni, grazie al governo che manipola la popolazione. Se la metà della popolazione è esclusa socialmente (le donne) è più facile governare e far vigere la propria volontà.*

Altri allievi sottolineano che l'insegnamento di Maometto permette di capire chi per davvero segue la religione dell'islam:

*AS01.003: Suggeriscono che l'islam non è una religione in cui si maltrattano le donne e gli uomini abusano del potere, ma dà esempi giusti di come dovrebbe essere un uomo o una donna.*

*FS21.397: Di non trattare le donne come delle schiave ma bene e di accogliere sempre colei che sa voler bene alla sua famiglia. Ed è così che si è veramente mussulmani.*

Al quinto gruppo appartengono alcune risposte nelle quali l'allievo, dopo aver considerato l'inse-

gnamento di Maometto, avanza l'ipotesi che l'immagine della donna sottomessa all'interno dell'islam, sia il prodotto di un pregiudizio occidentale. Di questo pregiudizio almeno in parte potrebbero essere ritenuti responsabili i media:

*BS05.072: Che nell'islam, le donne dovrebbero essere molto rispettate, e forse è così, ma noi "esterni" [non appartenenti a quella religione] vediamo la costrizione del velo come un sopruso, una violazione dei diritti umani e forse non riusciamo a coglierne il pieno significato.*

*BS07.122: Maometto aveva grande rispetto per le donne, diceva che bisognava rispettarle ecc... l'islamismo estremo tratta male le donne (non possono andare a scuola, devono portare il velo, ecc...) e dunque interpreta male il messaggio di Maometto. Spesso le culture occidentali incolpano i musulmani di non avere rispetto e criticano la religione, il Corano. Ma non sanno che il vero messaggio di Maometto è una cosa buona.*

## 9. Conclusioni generali sulle prove di valutazione

Riprendiamo in sintesi le principali conclusioni che abbiamo ricavato dall'analisi dei risultati delle prove di valutazione:

1. Le differenze tra i risultati ottenuti dalle classi di SR e quelli ottenuti da IRC e IRE sono significative (i risultati di IRC e IRE sono simili). Pure le differenze tra i risultati IRC/IRE e quelli del GC sono significative, ma di ampiezza minore rispetto alle differenze tra IRC/IRE e SR.
2. Gli allievi che non hanno frequentato alcun insegnamento di contenuto religioso non ottengono in assoluto un risultato negativo. Alcune delle conoscenze e delle capacità richieste per svolgere le prove sono state acquisite da questi allievi senza aver frequentato degli insegnamenti di contenuto religioso alla scuola media. Il piano di formazione della scuola media è già in parte in grado di contribuire all'ottenimento di questi risultati. Questi allievi potrebbero aver beneficiato inoltre di opportunità di apprendimento al di fuori degli insegnamenti scolastici.
3. Laddove sono mobilitate conoscenze e competenze di tipo prettamente storico e geografico gli allievi di Storia delle religioni ottengono risultati sensibilmente migliori. D'altra parte alcuni temi di carattere prettamente storico si rivelano complessi e di difficile comprensione anche per gli allievi di Storia delle religioni. È il caso per esempio della Riforma e dei conflitti tra cattolici e protestanti.
4. Gli allievi di Storia delle religioni attestano una maggiore capacità di distinguere tra sfera religiosa e sfera non religiosa.
5. L'analisi delle pratiche, dei riti e dei luoghi di culto di cristianesimo ed ebraismo è fonte di notevoli difficoltà per tutti i gruppi. Il riconoscimento di alcuni simboli religiosi e di alcune caratteristiche dell'abbigliamento tradizionale non crea particolari problemi; per contro gli allievi non sembrano in grado di ragionare in modo approfondito sulle differenze tra le religioni e all'interno di una particolare religione.
6. Laddove si confrontano i risultati di diverse sedi scolastiche si constata che gli allievi IRC/IRE delle sedi sperimentali ottengono risultati migliori rispetto agli allievi IRC/IRE delle altre sedi prese in esame.
7. Gli allievi di origine musulmana e cristiana ortodossa ottengono dei risultati sensibilmente inferiori rispetto agli altri allievi. Il dato è da interpretare tenendo conto di fattori extrascolastici e contestuali che incidono sulle probabilità di riuscita di questi allievi.

8. Si constata una relazione positiva tra la nota di Storia ottenuta alla fine della III media nell'anno scolastico 2011/2012 e il punteggio ottenuto nella prova scritta. Ciò suggerisce la reale vicinanza tra i contenuti del programma di Storia e i contenuti della prova. Al contrario il valore ricavato dalla media delle altre materie umanistiche non è in relazione con il risultato della prova.
9. Per quanto riguarda gli atteggiamenti degli allievi le prove scritte del 2012 e del 2013 hanno fornito risultati contrastanti. La prova del 2012 chiedeva di affrontare il tema della donna nel mondo islamico. A confronto con agli allievi che non avevano frequentato alcun insegnamento di contenuto religioso, in molti allievi del corso di Storia delle religioni abbiamo rilevato la capacità di affrontare il tema con maggior pertinenza e maggior approfondimento e la capacità di mettere in dubbio alcuni pregiudizi nei confronti della concezione della donna attribuita alla religione e alla cultura dell'islam. Analizzando le risposte della prova del 2013 (domanda 14), si constata che le differenze maggiori sul modo di intendere il ruolo delle religioni nel mondo contemporaneo si osservano tra i gruppi di Storia delle religioni, Insegnamento religioso cattolico e Insegnamento religioso evangelico. Gli allievi degli insegnamenti confessionali danno un giudizio più positivo rispetto agli allievi di Storia delle religioni che invece considerano maggiormente l'eventualità di un ruolo negativo delle religioni nel mondo contemporaneo. Invece gli allievi di Storia delle religioni e gli allievi che non hanno frequentato insegnamenti di contenuto religioso a questa domanda rispondono in modo tutto sommato simile.
10. A confronto con gli allievi che non hanno seguito alcun insegnamento di contenuto religioso, quelli di Storia delle religioni danno prova di una maggiore pertinenza e di un maggior approfondimento quando sono chiamati ad esprimersi sul ruolo della donna secondo l'insegnamento di Maometto e nella realtà del mondo islamico. Si può rilevare inoltre in molti allievi del corso di Storia della religioni la capacità di mettere in dubbio alcuni pregiudizi nei confronti della concezione della donna attribuita alla religione e alla cultura dell'islam.

In conclusione si può affermare con una certa cautela che l'insegnamento di Storia delle religioni è in grado di contribuire positivamente alla formazione culturale degli allievi di scuola media. Anche coloro che non frequentano insegnamenti di tipo religioso o che frequentano insegnamenti confessionali dimostrano di conoscere in parte la materia; quelli che frequentano Storia delle religioni dimostrano in generale però una maggiore padronanza dei contenuti e una certa capacità di considerare criticamente.



# Il significato di una sperimentazione

---

## 1. Finalità, contenuti e denominazione del nuovo insegnamento

Nella Parte I di questo rapporto abbiamo esposto le ragioni per le quali un insegnamento di contenuto religioso non più affidato alla responsabilità della comunità religiosa ma a quella dello Stato ("schulischer Unterricht zum Thema Religion in der Verantwortung des Staates", come propongono di denominarlo Jödicke e Rota, 2010, 7) comporta anche una ridefinizione generale di finalità, contenuti e denominazione del nuovo insegnamento, oltre che un approccio conforme a quanto richiesto dalla Costituzione federale e da alcune note sentenze del Tribunale federale e della Corte europea dei diritti umani (richiamate nel capitolo IV). Il tema centrale di questo insegnamento è il pluralismo religioso e culturale nella società contemporanea. Un insegnamento così concepito è in grado di perseguire una varietà di finalità educative di riconosciuta importanza per la formazione del futuro cittadino. Peraltro si tratta di finalità e obiettivi chiaramente esposti anche nel Piano di formazione della scuola media. Anche gli attori della sperimentazione evidenziano l'importanza di queste finalità educative del nuovo insegnamento. A loro giudizio, la conoscenza della storia delle religioni, in particolare di quelle abramitiche, è importante; però vi sono altre ragioni per modificare l'assetto attuale dell'insegnamento di contenuto religioso: come dichiara il direttore di una sede scolastica nella quale si è svolta la sperimentazione, "un corso di istruzione storica sui movimenti religiosi non è la ragion d'essere più importante della possibile presenza [di un nuovo insegnamento di contenuto religioso] nel piano di formazione della scuola media" [D3]. Occorre considerarlo piuttosto come un percorso di educazione alla convivenza civile e di conoscenza della società multireligiosa e multiculturale. Nel programma questa finalità del nuovo insegnamento dovrebbe essere espressa con chiarezza, più di quanto non valga per il programma redatto ai fini della sperimentazione. Il riconoscimento dell'importanza dell'educazione interculturale e alla convivenza civile appare spesso nel discorso degli allievi, talvolta con notazioni penetranti. Essi manifestano interesse per questo aspetto, più di quanto non accada per l'acquisizione di conoscenze storiche riguardanti le religioni abramitiche. Ai loro occhi Storia delle religioni acquisisce un valore importante nella misura in cui permette il confronto con i compagni e con altre culture, oltre la pura trattazione delle religioni nel mondo e nella storia. A loro giudizio risultano prioritari quegli obiettivi e quei contenuti di insegnamento che, varcando i confini della denominazione "Storia delle religioni", consentono di comprendere meglio l'identità e le credenze dei compagni e di discutere i problemi di una società pluralistica.

Insomma il programma sperimentale dovrebbe essere modificato accordando maggiore considerazione ai contenuti di carattere civico, etico e culturale del corso rispetto a quelli più immediatamente collegati alla conoscenza delle religioni abramitiche.

Ciò significa che dovranno essere chiaramente esplicitati nel programma i contenuti riguardanti l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza. È altresì opportuno che i contenuti afferenti la storia delle religioni siano allargati anche alle maggiori tradizioni religiose o spirituali orientali. Oltre ad assicurare una trattazione più equilibrata e comprensiva della presenza delle religioni nella società contemporanea, ciò dovrebbe facilitare l'applicazione del metodo comparativo che, come ci insegnano gli studiosi della disciplina, costituisce una componente saliente del metodo proprio della storia delle religioni. Recepti questi importanti aggiustamenti delle finalità e dei contenuti del nuovo insegnamento la conseguenza evidente sarà che anche la denominazione del corso dovrebbe essere modificata (come già abbiamo sostenuto nel capitolo III), in modo tale che anche all'allievo e al genitore risultino facilmente riconoscibili le sue diverse componenti.

## **2. Il contributo del corso di Storia delle religioni alle finalità del Piano di formazione della scuola media**

I risultati delle prove di valutazione provano che il corso sperimentale di Storia delle religioni è in grado di contribuire positivamente alla formazione culturale e all'educazione alla convivenza civile e democratica dell'allievo di scuola media.

È un dato di fatto che gli allievi di Storia delle religioni ottengono su molti aspetti che caratterizzano gli insegnamenti di contenuto religioso risultati migliori e in qualche caso anche sensibilmente migliori degli allievi che frequentano gli insegnamenti religiosi confessionali o che non frequentano alcun insegnamento di contenuto religioso. Si tratta in particolare di quelle finalità educative che, come abbiamo più volte affermato in questo rapporto, giustificano l'introduzione di un insegnamento obbligatorio per tutti gli allievi, in grado di affiancare alla conoscenza del pluralismo religioso e culturale della società contemporanea anche la fioritura nell'allievo delle virtù politiche democratiche o, quantomeno, la comprensione della loro importanza per la convivenza civile in condizioni di pluralismo religioso e culturale. Al riguardo alcuni risultati della prova di valutazione somministrata nell'anno scolastico 2011/12 sono confortanti. In base all'analisi delle risposte al quesito sul ruolo della donna nell'islam, risulta che gli allievi del corso di Storia delle religioni dimostrano di cogliere la complessità della questione e in particolare sono capaci di riflettere criticamente su alcuni luoghi comuni riguardanti la concezione della donna che sarebbe propria della religione islamica.

## **3. Le ragioni del vincolo della neutralità**

Più volte abbiamo ribadito in questo rapporto che un insegnamento obbligatorio di contenuto religioso deve soddisfare il vincolo della neutralità rispetto a dottrine religiose e secolari del bene. Tale vincolo ha valore strumentale: ne sono la ragione ultima i valori di libertà di coscienza dell'allievo e di libertà di educazione dei genitori. Come ogni libertà anche queste non sono assolute. Sono legittime e giustificate dal punto di vista della ragione pubblica purché non collidano con i valori che sono a fondamento di una società democratica ragionevolmente giusta, quei valori che è compito della scuola pubblica trasmettere integralmente ai futuri cittadini.

Il vincolo della neutralità deve essere soddisfatto dalle finalità dell'insegnamento, dai contenuti del programma e dall'attività didattica degli insegnanti. Le finalità devono essere politiche, non religiose, nel senso che mirano alla fioritura nei futuri cittadini di virtù politiche, non di virtù religiose; il programma deve essere pluralistico, cioè deve selezionare in ordinata sequenza i contenuti affinché possano essere adeguatamente trattate le principali tradizioni spirituali e non soltanto le religioni abramitiche, senza che ciò implichi peraltro un'eguale allocazione di ore dedicate alla trattazione di qualsiasi contenuto; l'insegnamento effettivo nelle classi dev'essere congruente, ciò che comporta un'accurata valutazione dell'oggetto trattato, dello schema interpretativo adottato e della posizione assunta dall'insegnante (sulla falsariga di quanto proposto da Frank, 2010, come abbiamo riferito nel capitolo VIII).

Nel capitolo II abbiamo spiegato che un insegnamento di contenuto religioso rispettoso del vincolo costituzionale della neutralità confessionale della scuola pubblica non può essere scambiato con un insegnamento interreligioso, malgrado che un insegnamento interreligioso potrebbe costituire da questo punto di vista un certo progresso rispetto alla situazione attuale. La differenza tra insegnamento monoconfessionale e insegnamento interreligioso è infatti soltanto parzialmente significativa. Anzitutto perché il vincolo della neutralità impone che il punto di vista nella trattazione dei contenuti del programma sia esterno al proprio oggetto, vale a dire non presupponga il punto di vista antropologico della religiosità. Secondariamente perché l'eguale considerazione che è dovuta alle diverse dottrine comprensive ragionevoli del bene si estende anche a quelle secolari, non soltanto a quelle religiose. L'ateismo, l'agnosticismo, l'indifferentismo come pure la critica illuministica delle religioni, in particolare del cristianesimo, devono dunque costituire parte integrante del programma del nuovo insegnamento.



L'indagine porta peraltro alla conclusione che l'impegno che è richiesto ai diversi attori per soddisfare nei fatti il vincolo della neutralità non può essere sottovalutato. Dall'analisi delle interviste a insegnanti, direttori, esperti di materia e genitori emerge che il programma sperimentale è fonte di qualche perplessità, per esempio per la curiosa sequenza che adotta nella trattazione delle religioni abramitiche, oppure per l'esclusione delle principali religioni orientali dai contenuti prescritti, o ancora per l'inserimento del tema del fondamentalismo religioso nel capitolo dedicato alla religione islamica, o, infine per la collocazione in posizione marginale delle dottrine secolari della vita buona e della critica delle religioni. Al tempo stesso la nostra indagine testimonia dubbi e perplessità dei genitori (in specie di quelli delle sedi con il modello unico) che scambiano il corso sperimentale come un corso sostitutivo dell'insegnamento religioso confessionale, chiamato a perseguire le medesime finalità educative. Se queste sono le aspettative dei genitori nei confronti della materia sperimentale, è ovvio che essa possa essere percepita come un ostacolo all'educazione religiosa della prole, invece che come un allargamento e un approfondimento delle conoscenze del fenomeno religioso contemporaneo e un'educazione alla convivenza civile in condizioni di pluralismo religioso e culturale. Tra le virtù del modello del doppio binario (che abbiamo illustrato nel capitolo VII, distinguendolo tanto dal modello unico quanto da quello misto) vi è pure quella di ovviare a questo possibile equivoco. Il modello del doppio binario distingue l'insegnamento obbligatorio *about religions* che persegue finalità civiche, da quello facoltativo, into religion, che rimane affidato alle comunità religiose e li riconosce appieno come insegnamenti complementari.

L'indagine sul campo ci ha permesso comunque di constatare che alcuni allievi, inizialmente scettici nei confronti del corso di Storia delle religioni perché lo scambiavano come un insegnamento che sotto mentite spoglie trattava allo stesso modo gli stessi contenuti di un insegnamento confessionale, col tempo si sono ricreduti. Il giudizio critico si attenua, man mano che l'allievo constata che l'insegnante mette in atto un approccio descrittivo e neutrale e che nello svolgimento del programma ai contenuti più scontati se ne aggiungono degli altri, che stimolano la sua curiosità.

Si può pertanto affermare che un insegnamento che adotta un approccio neutrale e descrittivo ai fatti religiosi è in grado di resistere all'obiezione del cosiddetto "cavallo di Troia", avanzata a suo tempo da Catherine Kintzler (1992), non soltanto per gli intenti dichiarati, ma pure per i risultati ottenuti. In futuro la congruenza della pratica didattica degli insegnanti con queste indicazioni sarà ulteriormente consolidata con un'adeguata formazione sull'etica e sulla deontologia della professione. In quest'ambito, ancor più che in altri, esse sono ritenute essenziali per il raggiungimento delle finalità dell'insegnamento.

#### **4. Confronto tra i modelli scelti per la sperimentazione**

L'art. 15 della Costituzione federale stabilisce al cpv. 3 che "ognuno ha il diritto [...] di seguire un insegnamento religioso" e al cpv. 4 che "nessuno può essere costretto [...] a seguire un insegnamento religioso". Un'istruzione religiosa obbligatoria per tutti gli allievi contraddice pertanto la norma costituzionale a salvaguardia della libertà di coscienza e di credenza dell'allievo. A questo alto principio dello Stato costituzionale di diritto si attenne anche il governo cantonale del Nuovo Indirizzo quando intese "cristianizzare l'istruzione pubblica", concedendo ai genitori la facoltà di esonerare i propri figli dall'obbligo di frequenza dell'istruzione religiosa, conformemente a quanto richiedeva "la leale osservanza della Costituzione federale", come stava scritto nel messaggio del Consiglio di Stato sulla Legge sul riordinamento generale degli studi (del 14 maggio 1879 - 4 maggio 1882). I due modelli adottati per la sperimentazione sono conformi a quanto stabilito dalla Costituzione federale, nella misura in cui l'insegnamento di Storia delle religioni proposto a tutti gli allievi nelle sedi con il modello unico e nelle sedi con il modello misto a quegli allievi che non hanno optato per uno degli insegnamenti confessionali non costituisca "un insegnamento religioso", malgrado i suoi contenuti siano prevalentemente religiosi. Come abbiamo ampiamente spiegato nei capitoli II, III e IV, ciò che differenzia Storia delle religioni da un inse-

gnamento religioso sono le finalità (civiche, non religiose), l'approccio all'oggetto (esterno, non interno) e parzialmente anche i contenuti, tra i quali dovrebbero essere inclusi, accanto allo studio della storia delle religioni mondiali, i problemi del pluralismo religioso e culturale nella società contemporanea e alcune questioni di etica applicata, anche quelle più controverse.

I due modelli della sperimentazione comportano tuttavia alcuni gravi inconvenienti. Il modello unico limita "il diritto di seguire un insegnamento religioso"; il modello misto impone in modo rigido la scelta tra due opzioni ovvero tra Storia delle religioni e l'insegnamento confessionale che a rigor di logica non sono però insegnamenti alternativi, bensì complementari (Jakobs, 2007). Le testimonianze che abbiamo raccolto nel corso della nostra indagine provano che entrambi i modelli sono all'origine di equivoci tra gli attori della sperimentazione. Sono soprattutto i genitori, ma talvolta anche gli allievi, a segnalare (perlopiù nelle sedi con il modello unico) il fraintendimento del senso dell'insegnamento sperimentale o a lamentare (perlopiù nelle sedi con il modello misto) l'impossibilità di affiancare alla frequenza di un corso quella dell'altro, distinguendo così d'un lato il compito educativo della scuola pubblica e dall'altro quello della famiglia e della comunità religiosa. Le parole di un genitore che abbiamo raccolto con un'intervista collettiva ci sembrano emblematiche: "Noi siamo cattolici, cristiani, ci crediamo fino in fondo. Io voglio proporre ai miei figli questo perché per me questa strada è una buona strada. Mi sembra che la proposta di Cristo sia una buona proposta. Mi sta bene e mi piacerebbe che loro [i miei figli] potessero dividerla fino in fondo. Però, detto questo, io credo che forse la scuola dovrebbe insegnare ai ragazzi la tolleranza, la comprensione dell'altro, la discussione con un'attenzione nei confronti dell'altro. Forse è da lì che bisogna partire" [GC].

La ragionevole richiesta di questo genitore può essere pienamente soddisfatta da un modello alternativo ai due scelti per la sperimentazione: il modello del doppio binario (Pazzaglia, 1977) o della *Zweigleisigkeit* (Jakobs, 2007), le cui virtù abbiamo illustrato nel capitolo VII.

A differenza dei modelli scelti per la sperimentazione, il modello del doppio binario garantisce al tempo stesso un insegnamento inclusivo (tutti gli allievi beneficiano di una formazione obbligatoria) e complementare (l'allievo ha la facoltà di frequentare un insegnamento confessionale, complementare al corso obbligatorio). Soltanto questo modello soddisfa appieno il principio di una formazione culturale comune per tutti gli allievi (quale che sia la loro credenza) e il principio della libertà di scelta, permettendo all'allievo di frequentare un corso confessionale, complementare a quello obbligatorio.

## 5. Il futuro di una sperimentazione

Nel capitolo VI abbiamo illustrato le tendenze attuali di riforma dell'insegnamento di contenuto religioso in Svizzera e all'estero, evidenziando una "sorprendente convergenza" (Becci, 2012, 191) in atto in molti Cantoni verso un ruolo accresciuto dello Stato (Pahud de Mortanges, 2012, 156) in un ambito scolastico che in passato era invece solitamente di competenza esclusiva delle comunità religiose. Si tratta di una convergenza in atto, testimoniata nella Svizzera romanda dal Plan d'Études Romand (che prevede l'introduzione generalizzata di un insegnamento di *Éthique et cultures religieuses*) e nella Svizzera tedesca dal Lehrplan 21 (che prevede per tutti gli allievi un insegnamento di *Ethik, Religionen, Gemeinschaft*).

Si tratta di una convergenza che si può cogliere anche nel confronto tra Francia e Germania, che fin qui presentavano due modelli antitetici della presenza dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica: il primo che lo escludeva e che ora invece lo ammette come insegnamento dei fatti religiosi all'interno dei programmi delle materie esistenti; il secondo che invece prediligeva tradizionalmente il "modello separativo" (Alberts, 2007, 324; Alberts, 2008, 9-10) ma che ora ammette, nonostante l'art. 7 del Grundgesetz, un insegnamento integrativo, seppur come eccezione. Queste riforme sono state motivate dai profondi cambiamenti sociali e culturali che si sono prodotti negli ultimi decenni in Europa, in Svizzera e pure nel Cantone Ticino e che abbiamo riassunto nel capitolo I. In esso abbiamo tentato di collocare la sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni nel suo contesto sociale e culturale, mostrando che la ragione

della riforma dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica non è soltanto il calo delle iscrizioni ai corsi confessionali e ciò che da esso consegue per la pianificazione dell'orario settimanale delle lezioni.

La sperimentazione trae origine da due interventi nel parlamento cantonale: l'iniziativa parlamentare generica di Paolo Dedini per l'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia, del 25 marzo 2002 e l'iniziativa parlamentare elaborata per la modifica dell'art. 23 della Legge della scuola di Laura Sadis e altri deputati al Gran Consiglio. Entrambe, pur con proposte distinte, segnalavano la necessità di una nuova configurazione dell'insegnamento di contenuto religioso, in grado più del modello attuale di rispondere alle questioni più pressanti poste dal pluralismo religioso e culturale contemporaneo. Come abbiamo mostrato nella Parte II di questo rapporto, in particolare nel capitolo XI, la sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni è una risposta positiva a queste esigenze, seppur bisognosa di alcune importanti modifiche.

Il Ticino come altri Cantoni è oggi confrontato con la riforma in materia di insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica. Anche per il Ticino il modello più appropriato – che a questo punto potremmo anche denominare, con qualche evidente forzatura, il “modello svizzero” – è quello che fuori dei confini del Cantone è noto come modello del doppio binario.

# Bibliografia

---

Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin, Walter de Gruyter.

Alberts, W. (2008). "Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive", *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 16, 1-14.

Amherdt, F.-X., & Moser F., & Nayak, & A. Philibert, P. (2009). *Le fait religieux et son enseignement. Des expériences aux modèles*. Fribourg, Academic Press Fribourg.

Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2005). "Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing", in *Actes du 4e Congrès international sur les tendances du marketing en Europe*.

Arendt, H. (1991). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York, Viking Press, trad. it.: *Tra passato e futuro*. Milano, Garzanti.

Baubérot, J. (2012). "Sur la loi de 1905", in : *La laïcité falsifiée*. Paris, La Découverte, 177-191.

Becci, I. (2012). "Religion und Sozialisation – Bildungspolitische Herausforderungen", in: *Bochinger, C. (2012a)*, 175-208.

Bochinger, C. (2012a). *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Zürich, Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Bochinger, C. (2012b). "Die religiöse Landschaft der Schweiz". *Bulletin SAGW*, 2, 38-39.

Böckenförde, E. W. (1991). *Recht, Staat, Freiheit - Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Borghesi, E. (2003). "La cultura religiosa nella scuola", *Corriere del Ticino*, 5 giugno 2003.

Borghesi, E. (2007). "La dimensione religiosa della cultura nella scuola", *Dialoghi di riflessione cristiana*. no. 196, 11-17.

Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). Fonder l'avenir: le temps de la conciliation: rapport abrégé*. Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) "Using thematic Analysis in Psychology", *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101

Casanova, J. (2000). *Public Religions in the Modern World*, Chicago, University of Chicago Press, 1994, trad. it.: *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla riconquista della sfera pubblica*. Bologna, Il Mulino.

Costa, M. V. (2004). "Political Liberalism and the Complexity of Virtue". *The Southern Journal of Philosophy*, 42,2, 149-170

De Coulon, J. (1989). *Dieu à l'école : les enjeux spirituels de l'éducation*. Lausanne, Favre.

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'Ecole laïque: rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris, Éditions du Seuil.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris, Armand Colin.
- Estivalèzes, M., (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris, PUF.
- Fellay, J.-B. (2009). "L'enseignement religieux à Fribourg. Un bref tour d'horizon de la situation de l'enseignement religieux dans le canton de Fribourg d'un point de vue catholique", in : Amherdt, F.-X. Amherdt, F.-X., Moer F., Nayak, A., Philibert, P. (2009), 277-282.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart, W. Kohlhammer.
- Frank, K., Bochsinger, C. (2008). "Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections", *Numen*, 55, 183-217.
- Frank, K., Uehlinger, (2009). "L'enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la Science des religions", in: Amherdt, F.-X. Amherdt, F.-X., Moer F., Nayak, A., Philibert, P. (2009), 179-214.
- Franscini, S. (1973). *La Svizzera italiana*. Lugano, Banca della Svizzera italiana.
- Geertz, A. W. (2000). "Analytical Theorizing in the Secular Study of Religion", in: Jensen, T. *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*. Copenhagen, University of Copenhagen, 21-31.
- Ghiringhelli, A. [et alii] (2005). *Rapporto finale della Commissione sull'insegnamento religioso nella scuola*, Bellinzona.
- Grimmitt, M. H. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering, McCrimmons.
- Grippio F. (1980). *Scuola e insegnamento della religione nel Cantone Ticino*. Università degli studi di Padova, Sede di Verona, Anno accademico 1979/1980.
- Jakobs, M. (2007). "Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz", *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6, 1, 123-133.
- Jakobs, M. (2011). "Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts", in: Schimid, K. (2011), 70-103.
- Jean, P. (2009). "Présentation de l'enseignement « Éthique et Cultures religieuses » dans le canton de Fribourg", in : Amherdt, F.-X., Moser F., Nayak, A. Philibert, P. (2009), 259-264.
- Jelmini, A. (1957), "Lettera di S. E. Mons. Vescovo al Lod. Consiglio di Stato", *Monitore ecclesiastico*, no. 5, 101-103.
- Jödicke, A. (2012). "Religionen in der Schule", *Bulletin SAGW*, 2, 52.
- Jödicke, A. & Rota, A. (2010). *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. Untersuchung im Rahmen des NFP 58 'Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft'. Schlussbericht*. Fribourg, Université de Fribourg.
- Kappus, E.-N. (2004). *Islamischer Religionsunterricht im Schulhaus. Ein Projekt in Kriens und Ebikon. Ein Evaluationsbericht*. Biel, Swiss Academy for Development.
- Kintzler, C. (1992). "Non au cheval de Troie", *Le Monde des Débats*, décembre, 11.
- Kuhn-Zuber, G. (2006). *Die Werteerziehung in der öffentlichen Schule. Religions- und Ethikunterricht im säkularen Staat*. Hamburg, Kovač.

- Laborde, C. (2008). *Critical Republicanism. The Hijab Controversy and Political Philosophy*. Oxford, Oxford University Press.
- Leo, R. (2009). "A scuola di dialogo interreligioso", *Giornale del Popolo*, 15 luglio 2009.
- Leo, R. (2013). "Religione e religioni nella scuola", *Giornale del Popolo*, 13 giugno 2013.
- Lepori, A. (2001). "IRS: purché le cose restino come sono...", *Dialoghi di riflessione cristiana*, no. 167, 27.
- Locke, J. (1963). *Letter Concerning Toleration*, London 1689, trad. it. *Lettera sulla tolleranza*. Firenze, La Nuova Italia.
- Lott, J. & Schröder-Klein, A. (2006). "Religion unterrichten in Bremen", *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 7,1, 68-79.
- Maclure J. & Taylor C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Paris, La Découverte.
- Martinoli, G. (1944). "L'insegnamento religioso nella scuola", *Monitore ecclesiastico*, no. 5, 122-129.
- Molo, V. (1901). "Sulla Dottrina da spiegarsi in Chiesa e nelle scuole", *Monitore ecclesiastico*, no. 9, 204-206.
- Müller, A. (2005). "Ist der freiheitliche Staat auf vorpolitische Ressourcen des Religiösen angewiesen und welcher Platz soll den Religionsgemeinschaften im öffentlichen Raum zukommen?", in: Pahud de Mortanges, R. & Tanner, E. (Hrsg.): *Kooperation zwischen Staat und Religionsgemeinschaften nach schweizerischem Recht*. Zürich, Schulthess, 35 – 89
- Ostinelli, M. (2006). "L'educazione civica democratica di fronte alla sfida del multiculturalismo", in: Galli, C. (a cura di) *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Bologna, Il Mulino, 109-137.
- Ostinelli, M. (2009). "La controversia francese sul velo islamico e il senso dell'educazione pubblica", *Teoria politica*, XXV, 3, 200-204.
- Ostinelli, M. (2014 a). "Rousseau e l'educazione del cittadino", *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 3, 1, in corso di stampa.
- Ostinelli, M. (2014 b). "Il pensiero di Alfredo Pioda tra filosofia, pedagogia e politica", in: Pozzoni, I. (a cura di) *Schegge di filosofia moderna*, vol. VI, Gaeta, deComporre Edizioni, 45-67.
- Pahud de Mortanges, R. (2012). "Die Auswirkungen der religiösen Pluralisierung auf die staatliche Rechtsordnung", in: Bochsinger, C. (2012a), 145-173.
- Panzerà, F. (1986). *La lotta politica nel Ticino. Il 'Nuovo Indirizzo' liberale conservatore (1875-1890)*. Locarno, Armando Dadò editore.
- Panzerà, F. (1998). "Dallo Stato sagrestano alla libertà della Chiesa (1848-1890)", in: *Storia del Cantone Ticino. L'Ottocento*, a cura di Raffaello Ceschi, Bellinzona, Stato del Cantone Ticino, 263-296.
- Patten, A. (2012). "Liberal Neutrality: A Reinterpretation and Defense", *Journal of Political Philosophy*, 20, 3, 249-272.
- Pazzaglia, L. (1977). "Per un insegnamento della religione coerente con la natura della scuola laica", *Humanitas*, 33, 4, 265-280.
- Pioda, A. (1990). *Le confessioni di un visionario*. Bellinzona, Edizioni Casagrande.

Pioda, A. (s. d.). L'insegnamento del catechismo nelle scuole. [s. d.]

Portier, P. (2012). "L'école et la religion. Un parcours de la laïcité française", in: *Religieux, société civile, politique. Enjeux et débats historiques et contemporains*. Lausanne, Éditions Antipodes, 51-72.

Quong, J. (2011). *Liberalism without Perfection*. Oxford, Oxford University Press.

Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. New York, Columbia University Press.

Reich, R. (2009) "Educational Authority and the Interests of Children", in: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, ed. by Harvey Siegel, New York, Oxford University Press, 469-485.

Respini, G. (1889). *Il Ticino liberale-conservatore giudicato dalle sue opere*. Bellinzona, Tipografia cantonale.

Ricoeur, P. (1997). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. Paris, Calmann-Lévy 1995, trad. it. *La critica e la convinzione. A colloquio con François Azouvi e Marc de Launay*. Milano, Jaca Book.

Ruffini, F. (1967). *La libertà religiosa: storia dell'idea*. Milano, Fratelli Bocca, 1901; riedizione: Milano, Feltrinelli.

Ruiz Miguel, A. (2010). "Educación para la ciudadanía: entre la neutralidad estatal y la objeción de conciencia". *Anuario de filosofía del derecho*, 26, 107-146.

Ruiz Miguel, A. (2011). "L'obiezione di coscienza in Spagna: tensioni nel dibattito", *Notizie di Politèia*, 101, 67-78.

Saint-Martin, I. (2013). "Teaching about religions and education in citizenship in France", *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 2, 151-164.

Scarpelli, U. (1987). "La bioetica. Alla ricerca dei principi", *Biblioteca della libertà*, 22, 99, 7-32.

Schmid, K. (2011). „Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Bern, hep-Verlag.

Schreiner, P. (2005). *Religious Education in Europe*. <http://resources.eun.org/etwinning/europaz.pdf> [ultimo accesso: 14 agosto 2013]

Schwab, C. (2009). "ENBIRO (ENseignement Biblique et Interreligieux ROmand). Le projet, la réalisation, les enjeux et perspectives d'avenir", in: Amherdt, F.-X., Moser F., Nayak, A. Philibert, P. (2009), 229-238.

Sfameni Gasparro, G. (2011). *Introduzione alla storia delle religioni*. Roma-Bari, Laterza.

Solari, B. (2011) *Il dibattito politico inerente a un nuovo corso di "Storia delle religioni" nel Cantone Ticino. Analisi di un'evoluzione della comunicazione*. Seminario di scienza delle religioni. Università di Zurigo.

Spitz, J.-F. (2005). *Le moment républicain en France*. Paris, Gallimard.

Tognina Moretti, F. (2013). "Sull'inutilità e il danno di frammentare la storia", *La Regione*, 6 giugno 2013.

Torti, G. (2001). *Lettera pastorale d'Avvento sulla vocazione. Chiamati alla vita*. Lugano, 25 novembre 2001.

Trezzini, C. (1967). Martino Pedrazzini. 1843-1922. Locarno, Società storica locarnese.

Wegenast, K. (2011). "Educazione religiosa", in: Dizionario storico della Svizzera, [http:// www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I10423.php](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/i/I10423.php) [ultimo accesso: 25 giugno 2013]

## Atti parlamentari

Sadis, L. (2002). Iniziativa parlamentare elaborata per la modifica dell'art. 23 della legge della scuola del 1° febbraio 1990. (2 dicembre 2002).

<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/inizelaborate/IE195.htm> [ultimo accesso: 10 giugno 2013]

Dedini P. (2002). Iniziativa parlamentare generica per l'insegnamento della storia delle religioni, dell'etica e della filosofia. (25 marzo 2002).

<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/inizgeneriche/IG275.htm> [ultimo accesso: 10 giugno 2013]

Cavalli F. & Quadranti M. (2011). L'obbligo di frequenza a un corso di religione rispetta la Costituzione? (Interrogazione 142.11 del 20 giugno 2011)

<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/interrogazioni/142.11.htm> [ultimo accesso: 10 giugno 2013]

Risposta del Consiglio di Stato all'interrogazione su L'obbligo di frequenza a un corso di religione rispetta la Costituzione? Risoluzione 5827 del 26 ottobre 2011 (r142.11)

<http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/interrogazioni/risposte/r142.11.htm> [ultimo accesso: 10 giugno 2013]







# Allegato 1:

Programma sperimentale

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport  
Divisione della scuola

## **Programma sperimentale del corso “storia delle religioni”**

Programma approvato dal Consiglio di Stato con risoluzione governativa no. 2417 del 14  
maggio 2010

## **Programma sperimentale "storia delle religioni"**

### **1. Considerazioni sulle condizioni quadro della sperimentazione**

#### **2. Obiettivi e metodologia**

- a) Un'ottica di storia della cultura
- b) Sensibilità per il mondo contemporaneo e astensione da giudizi di valore
- c) Ancorare l'insegnamento in un contesto scolastico
- d) Obiettivi conoscitivi
- e) Orientamenti didattici
- f) Valutazione

### **3. Piano di lavoro. Primo anni di insegnamento**

- a) Entrata in materia
- b) Possibili definizioni di religione

#### **3.1 Cristianesimo**

- a) La figura di Gesù e le origini del Cristianesimo
- b) Norme e aspetti etici
- c) Cristianesimo e Cristianesimi

### **4 Piano di lavoro. Secondo anno di insegnamento**

#### **4.1 Ebraismo**

- a) L'Antico Testamento: una radice comune tra Ebraismo e Cristianesimo
- b) - d) Temi a scelta

#### **4.2 Islam**

- a) Il Corano e Maometto
- b) - d) Temi a scelta

### **4.3. La tradizione cristiana a confronto con il pensiero e la cultura dall'età moderna in poi**

#### **4.4 Religioni in chiave contemporanea**

## 1. Considerazioni sulle condizioni quadro della sperimentazione

È difficile introdurre alla varietà e complessità del mondo delle religioni in un programma di due anni che comprende un'ora di lezione settimanale. Questo per diversi motivi, tra i quali emergono i seguenti:

- a) gli allievi hanno esperienze scolastiche e conoscenze diverse nel campo della religione. Chi ha seguito i corsi di insegnamento religioso per periodi più o meno lunghi disporrà di conoscenze diverse da che non ha mai seguito queste ore. Anche il tipo di socializzazione marcata o meno da pratiche religiose ha un'influenza sulle conoscenze in materia degli allievi. Inoltre il corso deve anche tenere conto delle sensibilità di allievi totalmente estranei ad ogni forma di socializzazione religiosa e/o attivamente contrari alle pratiche religiose.
- b) l'introduzione di un'ora singola di insegnamento alla settimana attribuisce alla materia un carattere insulare, in cui è difficile sviluppare un discorso continuo e organico: per esempio e in primo luogo risulterà evidente l'esclusione da questo programma di importanti orientamenti religiosi orientali quali il buddismo e l'induismo. L'esiguità del tempo a disposizione sconsiglia del resto d'introdurre un insegnamento che si ridurrebbe a poche nozioni superficiali. L'inevitabile necessità di semplificare i percorsi conoscitivi deve in ogni caso evitare qualsiasi forma di banalizzazione.

## 2. Obiettivi e metodologia del corso

### a) Un'ottica di storia della cultura

La religione è considerata come un elemento della cultura da una prospettiva descrittiva. Quest'ottica di insegnamento rispecchia l'opzione metodologica di base che si fonda sugli approcci di studi culturali alla religione.

Il corso introduce alla comprensione della diversità con un atteggiamento di curiosità e tolleranza. Mira alla collocazione dei vari orientamenti religiosi in un contesto socio-culturale. Offre una riflessione sulla differenza tra un impatto intuitivo alla religione e un approccio intellettuale critico.

### b) Sensibilità per il mondo contemporaneo e astensione da giudizi di valore

Il corso introduce alla tematica delle religioni senza partire da alcuna premessa specifica in storia delle religioni. Il tema della religione è, in primo luogo, affrontato partendo da concetti di fondo, e in seguito sviluppato tramite il confronto con tradizioni religiose scelte. Il corso presenta una struttura circolare: punto di partenza e di arrivo è la società contemporanea caratterizzata dalla convivenza di varie religioni. Esso mira a promuovere una visione descrittiva, si astiene da giudizi di valore e rispetta le scelte esistenziali degli allievi.

### c) Ancorare l'insegnamento in un contesto scolastico

Come criteri per la selezione delle tradizioni e degli elementi da tematizzare si prendono in considerazione i seguenti aspetti:

- le conoscenze sviluppate nei primi due anni in altre materie, in particolare alcune conoscenze geografiche, letterarie e la sensibilità per la dimensione storica del sapere;
- i temi rilevanti trattati in terza e quarta, soprattutto in storia: viaggi di esplorazione e scoperta di altre civiltà, riforma e controriforma, rivoluzione scientifica e illuminismo, rivoluzione francese e dichiarazione dei diritti dell'uomo, colonialismo, razzismi, temi di bioetica, "scontro di civiltà".

### d) Obiettivi conoscitivi

Il corso si pone l'obiettivo di dare agli allievi le conoscenze per capire perché il fenomeno religioso sia universalmente presente in ogni società e cultura. Da queste premesse si mostrerà agli allievi come l'esigenza del sacro sia espressa in forme culturali sempre varianti nelle diverse civiltà e nei diversi contesti storici e come queste credenze religiose si siano diffuse e affermate con le loro differenze e particolarità.

La diversità di orientamenti religiosi può determinare fenomeni di inclusione/esclusione con conseguenze anche negative da un punto di vista etico.

Il conseguimento di questo obiettivo richiede perciò un approccio conoscitivo in prospettiva storica, ma anche psicologica e antropologica. Con questo approccio si intende favorire lo sviluppo della comprensione reciproca della tolleranza.

Il corso si prefigge inoltre di incoraggiare la padronanza da parte degli allievi di un linguaggio settoriale necessario e indispensabile per la comprensione di testi, pratiche, ecc direttamente o indirettamente inerenti alle diverse specificità religiose.

**e) Orientamenti didattici**

Il corso intende mettere a fuoco diverse tradizioni in prospettiva comparativa con particolare attenzione alla tradizione cristiana e al mondo contemporaneo.

Il corso si articola su due anni che prevedono circa trenta ore di lezione ciascuno.

Considerando l'esigua dotazione oraria è particolarmente importante mettere a disposizione degli allievi delle fonti documentarie. Le conoscenze di un dato sistema religioso devono essere sviluppate partendo da una fonte concreta, un testo, un'immagine, una costruzione da contestualizzare criticamente nella relativa tradizione. Il programma è accompagnato da indicazioni orientative per i docenti e da suggerimenti di possibili fonti.

**f) Valutazione**

La valutazione dell'allievo dovrà tener conto degli atteggiamenti, delle capacità, e delle conoscenze acquisiti durante il corso.

La valutazione finale non incide sulla promozione dell'allievo.

**3. Piano di lavoro. Primo anni di insegnamento (terza media)****a) Entrata in materia**

Entrata in materia sulla diversità di orientamenti religiosi e non religiosi sulla base di informazioni descrittive statistiche. Sensibilizzazione per i cambiamenti, le trasformazioni, le configurazioni di nuove presenze religiose sul territorio e di nuove forme di non appartenenza.

**b) Possibili definizioni di religione**

Introduzione alle possibili definizioni di religione sulla base di diversi approcci disciplinari. Il fenomeno religioso viene quindi affrontato come sistema di rappresentazione simbolica che offre un orientamento generale a un determinato gruppo. La religione viene pure presentata come un sistema che produce delle immagini del mondo che vanno al di là dell'esperienza immanente, rappresentazione di qualcosa che non è immediatamente leggibile (sviluppi di un mondo dopo la morte, attribuzione di significati particolari a determinate cose, et al.). La religione viene infine esaminata nella sua funzione di sistema normativo inclusivo/esclusivo (regole alimentari, precetti igienici, segni di appartenenza et al.) e come sistema simbolico di difesa contro la paura dell'ignoto e di credenze pratiche fondate sul pensiero magico. Le immagini del mondo religioso si manifestano in miti e tradizioni scritturali, ma anche in pratiche rituali e/o legate a vari aspetti del quotidiano.

Queste linee di fondo sono presentate e discusse sulla base di una scelta di fonti, anche con uno sguardo comparativo. Ad esempio mediante miti della creazione provenienti da culture diverse (per esempio Genesi 1 - 2, un mito assiro -babilonese o della tradizione indiana).

**3.1 Cristianesimo (ca. 20 ore)**

La presenza del Cristianesimo è la sezione più ampia di tutto il corso sull'arco del biennio. L'impianto è di tipo tematico, con particolare attenzione ai seguenti punti:

**a) La figura di Gesù e le origini del Cristianesimo**

- Dalle parole di Gesù alla redazione dei vangeli: elementi storici ed elementi mitici
- Gesù attraverso il Nuovo Testamento e le fonti canoniche e apocrife
- Le prime comunità cristiane
- Diffusione del Cristianesimo in Europa e nel mondo

**b) Norme e aspetti etici**

- Il discorso della montagna in Matteo e Luca e l'affermazione dei due comandamenti fondamentali (cfr. Marco 12 e testi paralleli) come radici della morale evangelica
- I concetti neo-testamentali di "giustizia" e di "amore per il prossimo" nella loro applicazione conflittuale (non uccidere/uccidi)
- Esempi di espressioni storiche dell'amore evangelico: gli ordini ospedalieri, le istituzioni cattoliche e protestanti di assistenza ai malati e di sostegno verso i poveri
- Ambiguità della tradizione: l'antigiudaismo cristiano e lo sfruttamento della schiavitù

**c) Cristianesimo e Cristianesimi**

- Cattolicesimo, ortodossia e protestantesimo: elementi comuni e specificità fondamentali.

**4 Piano di lavoro. Secondo anno di insegnamento (quarta media)**

Le altre due religioni monoteiste sono presentate con gli stessi criteri adottati per la presentazione del Cristianesimo. I temi di approfondimento vanno scelti in funzione di un approccio comparativo alle tre religioni.

**4.1 Ebraismo (8 ore)**

**a) L'Antico Testamento: una radice comune tra Ebraismo e Cristianesimo (cenni di base).**

- Lettura di un brano della Torah in chiave cristiana e in chiave ebraica (con riferimento, per esempio, a un testo talmudico)
- Il concetto di alleanza e di Torah
- Il concetto di profetismo e di sapienzialità

In seguito a un tema a scelta tra i seguenti:

- b) Norme e aspetti etici
- c) Identità e diaspora
- d) La Shoa

**4.2 Islam (8 ore)**

**a) Il Corano e Maometto**

- Partendo da un testo coranico scelto: caratteristiche del Corano sotto il profilo storico e letterario, tradizioni legate al Corano.
- La figura di Maometto: biografia e successione
- Concetto di appartenenza e di comunità

In seguito a un tema a scelta tra i seguenti:

- b) Norme e aspetti etici
- c) Diffusione dell'Islam e identità musulmana
- d) Islam e fondamentalismo

**4.3. La tradizione cristiana a confronto con il pensiero e la cultura dall'età moderna in poi (8-10 ore)**

- a) Il mondo si trasforma: influenze delle scoperte geografiche e scientifiche sulle religioni in Europa nell'epoca moderna
- b) Dalla morale evangelica al diritto positivo: l'Illuminismo e la Dichiarazione dei diritti dell'Uomo e del Cittadino
- c) Secolarizzazione e reinterpretazioni dei valori cristiani. Le chiese di fronte ai diritti umani: rifiuto, accettazione e ambiguità

**4.4 Religioni in chiave contemporanea (ca. 8 ore)**

Dopo un viaggio nella storia delle tre religioni monoteistiche, ci si concentra sul presente, la realtà più vicina agli allievi, proponendo alcune riflessioni sul tema delle religioni oggi (un tema a scelta tra i seguenti, in relazione, anzitutto, al percorso tematico svolto in precedenza)

- a) La visibilità della religione nello spazio pubblico (per es paesaggi religiosi a confronto, la città di Gerusalemme come crocevia di esperienze religiose diverse)



- b) Stili di vita e prescrizioni religiose (per es alimentazione, abbigliamento, riti di passaggio, vari calendari, ecc.)
- c) I fondamentalismi religiosi contemporanei

Per la realizzazione delle indicazioni programmatiche si ritiene indispensabile disporre di materiali documentari in grado di fornire ai docenti orientamenti comuni.

# Allegato 2

Prova di valutazione 2013 Programma sperimentale

Gennaio-Febbraio 2013

Prova scritta

**Storia delle religioni**  
**Insegnamento religioso cattolico**  
**Insegnamento religioso evangelico**  
**Gruppo di controllo**



Nome

Cognome

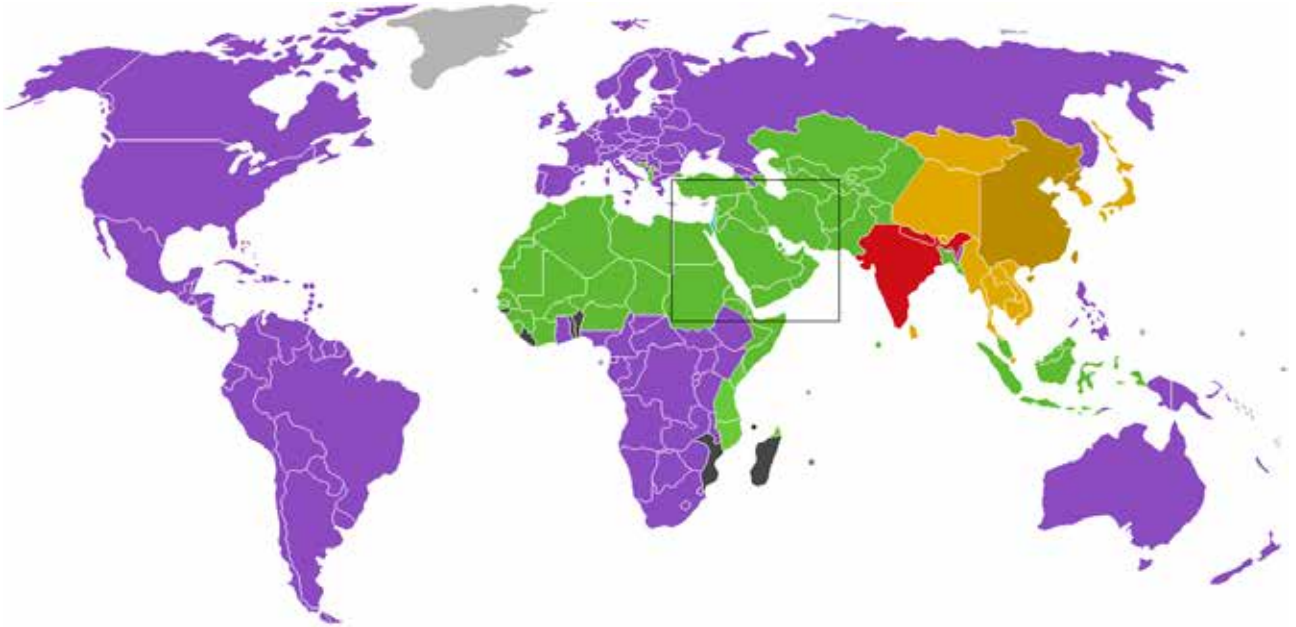
Classe

Sede scolastica

Data

### A. Le religioni oggi più diffuse nel mondo

1. In questa carta sono rappresentate le religioni più diffuse nelle diverse aree geografiche. Completa la legenda indicando accanto al colore il nome della religione rappresentata.



stato: mondo attuale

Ingrandimento



Israele

Legenda

	✎	.....
	✎	.....
	✎	.....
	✎	.....
	✎	.....

## B. Spazio e tempo

2. Osserva la carta storica e rispondi alle domande.



### Carta del X secolo a. C.

2.1. Gli Ebrei vissero in Palestina in un regno unito di Giuda e di Israele sotto dei re famosi. Nell'ordine cronologico sono:

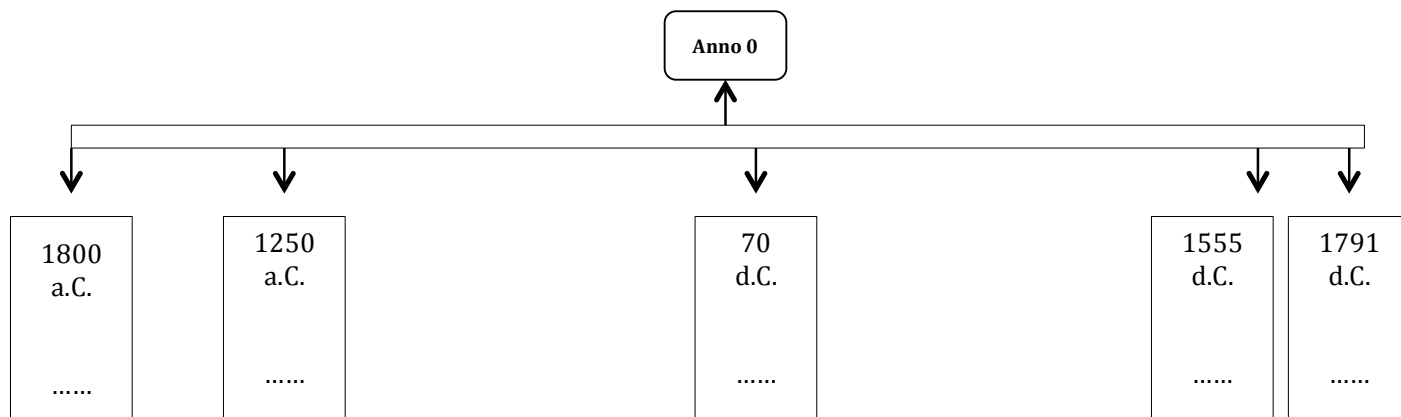
- Saul – David – Salomone
- Salomone – Saul – David
- Salomone – Tutankhamon – Saul

2.2. Quale città della Palestina è considerata santa per gli Ebrei?

.....

3. Colloca sulla linea del tempo gli eventi, trascrivendo la lettera corrispondente nella casella con la data.

- A. Distruzione del tempio e inizio della diaspora (dispersione) degli Ebrei;
- B. Abramo, capostipite del "popolo eletto da Dio", raggiunge la Palestina;
- C. In Francia, per la prima volta, gli ebrei hanno uguali diritti e uguali doveri come tutti gli altri cittadini;
- D. Istituzione del ghetto di Roma;
- E. Esodo degli Ebrei dall'Egitto.



4. Osserva la carta storica e rispondi alle domande.



**Carta del I secolo d. C.**

4.1. Gesù nacque, visse e predicò in questa regione. Quali sono le tre località della regione che puoi associare alla vita di Gesù?

- Betlemme – Gerusalemme – Tiro
- Betlemme – Nazaret - Gerusalemme
- Gerusalemme – Nazaret - Madrid

4.2. Quale di queste città è considerata santa per i cristiani?

✍️ .....

4.3. Qual è il nome del territorio indicato sulle carte di pag. 3 e 4?

- Mesopotamia
- Egitto
- Palestina

5. Colloca sulla linea del tempo gli eventi, trascrivendo la lettera corrispondente nella casella con la data.

- A. Il cristianesimo diventa religione unica e obbligatoria dell'impero romano;
- B. John Locke scrive un importante testo a favore della tolleranza religiosa che si inserisce nel fenomeno dell'illuminismo;
- C. Lutero inizia la Riforma;
- D. Gesù è condannato a morte e crocefisso;
- E. I protestanti francesi sono massacrati nella notte di S. Bartolomeo.



### C. Da Lutero alle guerre di religione

6. All'inizio del XVI secolo la Chiesa cattolica si trova in una profonda crisi. In Germania, Martin Lutero dà avvio alla Riforma: nascono e poi si affermano diverse correnti protestanti. La Chiesa, oltre a combattere le nuove idee religiose, deve intraprendere un radicale rinnovamento al suo interno.

6.1. Individua alcune differenze tra le confessioni cristiane che si sono divise in quel periodo, mettendo una crocetta al posto giusto.

Caratteristiche	Cattolici	Protestanti
I sacramenti istituiti da Gesù sono sette: battesimo, comunione, cresima, matrimonio, penitenza, estrema unzione, sacerdozio.		
Gesù è l'unico intermediario fra Dio e gli uomini.		
L'unica vera autorità per i cristiani è la Bibbia.		
Maria e i santi sono oggetto di culto.		
Il sacerdote non può sposarsi.		
I sacramenti istituiti da Gesù sono due: battesimo e comunione.		
Chi è divorziato non può risposarsi in chiesa.		
Il pastore può sposarsi.		
I cristiani devono obbedire agli insegnamenti del papa e dei vescovi.		
La Chiesa può benedire anche il nuovo matrimonio di persone divorziate.		

6.2. A partire dal 1500 gli ebrei furono costretti a vivere nei ghetti, spazi chiusi da mura all'interno delle città.

Leggi il seguente passaggio della bolla *Cum nimis absurdum* emanata a metà del Cinquecento da papa Paolo IV e che istituisce il ghetto di Roma.

“Avendo appreso Noi che [...] l'insolenza di questi ebrei è giunta a tal punto che pretendono non solo di vivere in mezzo ai cristiani, ma anche in prossimità delle chiese, senza distinguersi nel vestire; che anzi prendono in affitto case nelle vie e nelle piazze principali, acquistano e possiedono immobili, assumono balie, donne di casa e altra servitù cristiana, e commettono altri misfatti a vergogna e disprezzo del nome cristiano; considerando che la Chiesa romana tollera questi ebrei in quanto testimoni della verità della fede cristiana e affinché riconoscano alla fine i propri errori, spinti dalla pietà e benevolenza della Sede Apostolica, e compiano ogni sforzo per approdare alla vera luce della fede cattolica [...], desiderando, con l'aiuto di Dio, porre rimedio a tutto ciò, stabiliamo [...] che in ogni tempo futuro, [...] in ciascuna città sottomessa alla Chiesa Romana [...] tutti gli ebrei debbano vivere in un'unica zona, o, se questo non è possibile, in due o tre o quante siano necessarie, e che tali zone siano contigue e separate dalle abitazioni dei cristiani.”



*Il primo ghetto ebraico è stato creato a Venezia nel 1516. Esso si trovava su un'isola della città lagunare.*

Rispondi ora alle domande segnando con una crocetta la risposta corretta.

6.2.1. Secondo la bolla del papa gli ebrei...

- ... non si macchiano di nessuna colpa;
- ... si macchiano di gravi colpe non rispettando la festività del sabato;
- ... si macchiano di gravi colpe, ad esempio vivere in mezzo ai cristiani e far lavorare dei cristiani.

6.2.2. Secondo la bolla del papa gli ebrei...

- ... non dovrebbero essere riconoscibili attraverso segni particolari;
- ... dovrebbero essere riconoscibili attraverso segni particolari;
- ... dovrebbero essere integrati nella società.

6.2.3. Secondo la bolla del papa gli ebrei...

- ... formano un popolo inferiore ai cristiani;
- ... formano un popolo superiore ai cristiani;
- ... formano un popolo uguale ai cristiani.

6.2.4. Secondo la bolla del papa gli ebrei...

- ... non vanno tollerati e devono quindi essere massacrati;
- ... non devono essere tollerati in quanto testimonianza vivente della “propria colpa”;
- ... devono essere tollerati in quanto testimonianza vivente della “propria colpa”.



7. Alla divisione religiosa seguono alcuni secoli di feroce contrapposizione tra cattolici e protestanti che sfociano spesso in massacri.

7.1. Osserva l'immagine seguente relativa al massacro dei protestanti nella notte di San Bartolomeo a Parigi (seconda metà XVI secolo): descrivi e interpreta cosa accade tra le persone coinvolte.




7.2. Non tutte le situazioni si risolvono in violenze verso le minoranze. La lotta politico-religiosa in Germania (per due terzi protestante) trova una soluzione politica con la pace firmata nella città di Augusta nel 1555.

Leggi alcuni fra i principali punti di questo documento qui riassunti.


- Nessuno stato di religione protestante poteva essere attaccato dall'imperatore o da qualche altro principe cattolico "ma gli lasceranno godere in pace e tranquillità la religione, fede, riti, regole e cerimonie sue proprie...".
- I protestanti, dal canto loro, non avrebbero arrecato danno agli stati rimasti fedeli alla religione cattolica.
- Tutti coloro invece che non appartenevano a queste due confessioni, rimanevano esclusi da questa pace.
- I sudditi non potevano scegliere liberamente la religione, ma dovevano accettare la confessione del principe.
- Nel caso in cui i sudditi non volevano adottare la religione del loro principe, doveva esser loro concesso il diritto di emigrazione e la vendita dei beni e delle proprietà.

7.2.1. Che cosa stabiliva il principe per il suo territorio e i suoi sudditi?

 .....


.....

7.2.2. Che cosa doveva garantire il principe (se cattolico ai protestanti e se protestante ai cattolici)?

 .....


.....

7.2.3. Se un suddito apparteneva a un gruppo religioso diverso da quello cattolico o protestante, il principe era tenuto a questa garanzia?

 .....

.....

7.2.4. Nel caso della pace di Augusta, si può parlare di libertà religiosa? Perché?

 .....

.....

.....

7.3. Leggi l'articolo 15 della Costituzione federale della Confederazione svizzera oggi in vigore.

*Art. 15 Libertà di credo e di coscienza*

*La libertà di credo e di coscienza è garantita.*

*Ognuno ha il diritto di scegliere liberamente la propria religione e le proprie convinzioni filosofiche e di professarle individualmente o in comunità.*

*Ognuno ha il diritto di aderire a una comunità religiosa, di farne parte e di seguire un insegnamento religioso.*

*Nessuno può essere costretto ad aderire a una comunità religiosa o a farne parte, nonché a compiere un atto religioso o a seguire un insegnamento religioso.*

Le affermazioni seguenti sono vere o false? Metti una crocetta al posto giusto.

	<b>Vero</b>	<b>Falso</b>
L'articolo si riferisce unicamente alle convinzioni religiose di un individuo.		
L'articolo garantisce sia la libertà di praticare una religione sia di non essere obbligato a seguire un credo religioso.		
L'articolo si riferisce alle convinzioni religiose e filosofiche di ogni individuo.		
L'articolo garantisce solo di non essere obbligato a seguire un credo religioso.		
L'articolo garantisce solo i diritti delle confessioni cristiane ma non quelle di ebrei e musulmani.		

## D. Tolleranza e libertà religiosa

8. Leggi questi tre passi: il primo tratto dal *Vangelo di Luca* (14, 16-23); il secondo tratto dalla *Lettera sulla tolleranza* (1689), di John Locke; il terzo è un brano di *Nathan il saggio* (1779) di Gotthold Ephraim Lessing, scrittore e filosofo tedesco del Settecento:

A. *“Un uomo imbandì una grande cena e invitò molte persone. All’ora della cena inviò il suo servo per dire agli invitati: “Venite, perché la cena è pronta.” Ma tutti incominciarono a scusarsi. Il primo disse: “Ho comperato un campo e devo andare a vederlo. Ti prego di scusarmi.” Un altro disse: “Ho preso moglie e perciò non posso venire.” Allora il padrone di casa disse al servo: “Va’ subito per le piazze e per le strade e porta qui poveri, storpi, ciechi e zoppi”. Poi il servo disse: “Ho fatto quanto hai chiesto e c’è ancora posto.” Il padrone disse al servo: “Esci sulla strada e costringili ad entrare, affinché la mia casa sia piena.”*

B. *“La tolleranza di quelli che hanno opinioni religiose diverse è così consona [conforme] al Vangelo e alla ragione, che sembra mostruoso che ci siano degli uomini ciechi di fronte a una cosa così chiara. Poiché nessuno, come suddito fedele del principe o come sincero credente, opprima sé e gli altri, io penso che prima di tutto si debba distinguere l’interesse della società civile e quello della religione, e che si debbano stabilire i giusti confini tra la chiesa e lo stato. Se non si fa questo non si può risolvere nessun conflitto tra coloro che hanno effettivamente a cuore la salvezza dell’anima o quella dello stato.”*

C. *“Molti anni or sono un uomo in Oriente possedeva un anello di inestimabile valore. La sua pietra aveva un potere segreto: rende grato a Dio e agli uomini chiunque la porti con fiducia. Egli lasciò l’anello al suo figlio più amato; e lasciò scritto che a sua volta quel figlio lo lasciasse al suo figlio più amato. E l’anello così, di figlio in figlio, giunse alla fine a un padre di tre figli. Tutti e tre gli ubbidivano ugualmente ed egli li amava tutti nello stesso modo. Così, con affettuosa debolezza egli promise l’anello a tutti e tre. Andò avanti così finché poté. Ma, vicino alla morte, quel buon padre si trovò in imbarazzo. -Che cosa deve fare?- Egli chiamò in segreto un gioielliere, e gli ordinò due anelli in tutto uguali al suo; si raccomandò perché fossero perfettamente uguali. L’artista ci riuscì. Quando glieli portò, nemmeno il padre fu in grado di distinguere l’anello vero. Felice, chiamò i figli uno per uno, a tutti e tre donò l’anello - e morì. Morto il padre, ogni figlio si fece avanti con il suo anello. Si litiga, si indaga, si accusa. Invano. Impossibile provare quale sia l’anello vero, quasi come per noi provare quale sia la vera fede.”*

8.1. Rispondi alle domande segnando con una crocetta la risposta corretta.

8.1.1. Quale testo sostiene che non è possibile stabilire quale sia la vera religione?

- Vangelo di Luca
- Lettera sulla tolleranza
- Nathan il saggio

8.1.1. Quale testo suggerisce che si possano costringere le persone a credere in una religione?


- Vangelo di Luca
- Lettera sulla tolleranza
- Nathan il saggio

8.1.1. Quale testo sostiene la separazione tra Stato e Chiesa?

- Vangelo di Luca
- Lettera sulla tolleranza
- Nathan il saggio


8.2. Rispondi alle domande.

8.2.1. Che cosa significa "tolleranza religiosa"?

 .....


.....

8.2.2. Che cosa significa "separazione tra Chiesa e Stato"?

 .....


.....

8.2.3. Secondo te è possibile stabilire quale sia la vera religione? Perché?

 .....

.....

8.2.4. Secondo te è giusto costringere qualcuno ad aderire a una religione? Perché?

 .....

.....

## E. Norme morali dell'ebraismo e del cristianesimo

9. Le domande seguenti ti permettono di riflettere su alcune regole morali.

9.1. Leggi il testo seguente tratto dalla Bibbia (Esodo, 20, 1-17).

*“Dio allora pronunciò tutte queste parole:*

*Io sono il Signore tuo Dio, che ti ho fatto uscire dal paese d’Egitto, dalla condizione di schiavitù: non avrai altri dèi di fronte a me [...].*

*Non ti farai idolo né immagine alcuna di ciò che è lassù nel cielo [...].*

*Non ti prostrerai davanti a loro e non li servirai [...].*

*Non pronuncerai invano il nome del Signore, tuo Dio [...].*

*Ricordati del giorno di sabato per santificarlo: sei giorni faticherai e farai ogni tuo lavoro, ma il settimo giorno è il sabato in onore del Signore, tuo Dio [...]. Perché in sei giorni il Signore ha fatto il cielo e la terra e il mare e quanto è in essi, ma si è riposato il settimo giorno. Perciò il Signore ha benedetto il giorno di sabato e lo ha dichiarato sacro.*

*Onora tuo padre e tua madre [...]*

*Non uccidere.*

*Non commettere adulterio.*

*Non rubare.*

*Non pronunciare falsa testimonianza contro il tuo prossimo.*

*Non desiderare la casa del tuo prossimo.*

*Non desiderare la moglie del tuo prossimo [...].”*

Rispondi ora alle domande.

9.1.1. Il contenuto generale del testo si riferisce a:

- linee di comportamento in vigore in tutti gli stati;
- regole che i credenti ebrei e cristiani devono seguire;
- norme da seguire da parte di tutti, indipendentemente dalla loro religione.

9.1.2. Santificare il sabato significa:


- compiere dei sacrifici rituali;
- osservare una giornata di digiuno;
- dedicarsi alla preghiera e alle relazioni familiari.

9.1.3. Onora il padre e la madre significa:

- obbedire sempre ai genitori;
- avere rispetto e riconoscenza verso i genitori, soccorrerli nel momento del bisogno;
- fare un regalo ai genitori.

9.2. Ecco alcune situazioni concrete riguardo alla norma “Non pronunciare falsa testimonianza contro il tuo prossimo”. Rifletti e rispondi secondo le tue convinzioni ricordandoti di giustificare le risposte.


Il compagno X vuole sapere dove Y tiene nascosto il suo cellulare (di Y). Tu sai dov'è nascosto. Che cosa rispondi a X? Giustifica la tua risposta.

 .....

.....

.....


Vedi il compagno X che sottrae dalla cartella del compagno Y un cellulare. Il docente di classe ti chiede se hai visto qualcosa. Cosa rispondi? Giustifica la tua risposta.

 .....

.....

.....


Il compagno X sottrae dalla cartella del compagno Y un cellulare. Z vede quanto accaduto. Il docente di classe chiede a Z se ha visto chi ha rubato il cellulare di Y. Z risponde che è stato W. Come giudichi il comportamento di Z? Giustifica la tua risposta.

 .....

.....

.....


Il compagno X sottrae dalla cartella del compagno Y un cellulare. Z vede quanto accaduto. Il docente di classe chiede a Z se ha visto chi ha rubato il cellulare di Y. Z risponde che non ha visto nulla. Come giudichi il comportamento di Z? Giustifica la tua risposta.

 .....

.....

.....

Un padre di famiglia viene a sapere dal medico di essere gravemente ammalato. Al rientro in famiglia lo comunica alla moglie. Al figlio di 7 anni dice invece che non c'è nulla di cui preoccuparsi. Poche medicine basteranno per tornare in salute. Come giustifichi il comportamento del padre?

 .....

.....

.....

## F. Pratiche, riti e luoghi di culto dell'ebraismo e del cristianesimo

10. Leggi i seguenti testi che si riferiscono alle regole alimentari dell'ebraismo e del cristianesimo.

**Ebraismo:** “ Il Signore disse a Mosè e ad Aronne: ‘Parlate ai figli d'Israele e dite: Questi sono gli animali che potrete mangiare fra tutte le bestie che sono sulla terra.’ Potete mangiare di ogni animale che ha lo zoccolo spaccato e il piede diviso e che rumina.

Ma fra quelli che ruminano e fra quelli che hanno lo zoccolo spaccato, non mangerete questi: il cammello, perché rumina, ma non ha lo zoccolo spaccato; per voi è impuro; [...] il porco, perché ha lo zoccolo spaccato e il piede diviso, ma non rumina; per voi è impuro. [...] Questi potete mangiare fra tutti gli animali che sono nell'acqua. Potete mangiare tutti quelli che nell'acqua hanno pinne e squame, tanto nei mari che nei fiumi. [...] Fra i volatili terrete in abominio questi che non dovete mangiare, perché ripugnanti: l'aquila, ogni tipo di falco, [...] Fra tutti gli animali che strisciano sulla terra, non mangerete alcuno di quei che camminano sul ventre, che camminano su quattro zampe, o di quelli che hanno molte zampe, poiché sono un abominio. [...] Questa è la legge relativa ai quadrupedi, agli uccelli e a ogni essere vivente che si muove nelle acque, e a ogni essere che striscia sulla terra affinché sappiate distinguere tra l'impuro e il puro, e tra l'animale che si può mangiare e quello che non si deve mangiare”. (Levitico, 11, 1-47)

**Cristianesimo:** “Non è ciò che entra nella bocca che contamina l'uomo; ma è quel che esce dalla bocca che contamina l'uomo [...]” (Matteo 15,11).

Quali differenze esistono tra le regole alimentari dell'ebraismo e quelle del cristianesimo?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Collega con una freccia in modo corretto le immagini che si riferiscono al culto ebraico con i rispettivi termini specifici.



**Torah**



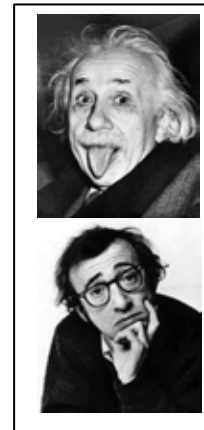
**Menorah**





**Talled o Tallit**


12. I riti ebraici e cristiani sono diversi, ma anche all'interno delle stesse comunità vi sono differenze importanti.

12.1. Osserva le immagini seguenti che rappresentano delle persone di origine ebraica. Esse possono essere distinte in base al loro livello di osservanza delle pratiche e dei culti. Metti al posto giusto i seguenti tre gruppi: *1. Ebrei ortodossi*; *2. Ebrei non osservanti*; *3. Ebrei riformati*.




 .....

 .....

 .....

12.2. Quali caratteristiche puoi notare per ogni gruppo di ebrei?


 .....

.....

.....

12.3. Le due immagini seguenti si riferiscono a preti cattolici. Come interpreti la diversità del loro abbigliamento?



 .....

.....

.....



13. Ogni religione ha il proprio luogo di culto. Osserva l'immagine di un edificio di culto ebraico che si trova nella città di Verona e rispondi alle domande.



13.1. Quali simboli ebraici riconosci?

✎ .....

.....

13.2. Come si chiama questo luogo dedicato alla preghiera collettiva degli ebrei?

✎ .....

13.3. Quale giorno della settimana è dedicato alla preghiera collettiva?

✎ .....

### G) Le religioni nel mondo contemporaneo

14. Quali sono gli aspetti che ritieni più importanti per caratterizzare il ruolo delle diverse religioni? Rispondi mettendo una crocetta sulla scala da 1 a 4: 1 (Sono molto d'accordo), 2 (Sono abbastanza d'accordo), 3 (Sono abbastanza in disaccordo), 4 (Sono molto in disaccordo).

<b>Il ruolo delle religioni è positivo perché...</b>	<b>1</b> Molto d'accordo	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b> Molto in disaccordo
...le religioni insegnano valori molto importanti come il perdono				
...le religioni insegnano valori molto importanti come la pace				
...le diverse religioni ci permettono di conoscere credenze e usanze differenti				
...le differenze tra le diverse religioni sono apparenti. In realtà tutti crediamo nello stesso Dio				
<b>Il ruolo delle religioni è negativo perché...</b>	<b>1</b> Molto d'accordo	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b> Molto in disaccordo
...le religioni limitano la libertà individuale				
...le religioni sono causa di divisione e di conflitti tra gli uomini				
...le religioni sono intolleranti verso altre religioni				
...il terrorismo ha un'origine religiosa				

## Allegato 3

**Questionario distribuito agli allievi di Storia delle religioni.**

Alle domande che sono state oggetto di analisi hanno risposto anche gli allievi di IRC, IRE e GC. A questi ultimi è stato sottoposto un questionario che adattava la formulazione delle domande a ciascun tipo di insegnamento.

**QUESTIONARIO ALLEGATO ALLA PROVA DI VALUTAZIONE SVOLTA DAGLI ALLIEVI DI  
STORIA DELLE RELIGIONI**

Gennaio-Febbraio 2013

Caro/a allievo/a,

il questionario si rivolge a circa mille allievi di IV media e riguarda alcuni aspetti dell'insegnamento delle religioni nella scuola media. Le tue opinioni saranno trattate con la massima riservatezza e i tuoi docenti non leggeranno in nessun caso le risposte fornite.

**Rispondi liberamente e individualmente.**

Indicazioni generali:

- Rispondi segnando con una crocetta le risposte scelte;
- Dove appare il simbolo "✎" rispondi per iscritto senza oltrepassare le righe previste;
- I fogli sono stampati fronte-retro, ricordati di leggere tutte le pagine.

NOME	✎ .....
COGNOME	✎ .....
CLASSE	✎ .....
SEDE SCOLASTICA	✎ .....
DATA	✎ .....

**PER COMINCIARE**

**1. Insegnamento religioso nella scuola media.**


- In prima media eri iscritto a Religione?      Sì            No
- In seconda media eri iscritto a Religione?      Sì            No
- Se Sì:      Cattolica            Evangelica

## PRIMA PARTE

2. Pensando alle lezioni di Storia delle religioni, indica sulla scala da 1 a 4 quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni. 1 corrisponde a *per niente d'accordo* e 4 a *completamente d'accordo*.

		Per niente d'accordo			Completamente d'accordo
		1	2	3	4
a)	Gli obiettivi della materia sono ben definiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	La materia è strutturata bene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Le nozioni importanti sono sufficientemente sviluppate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	La materia stimola le tue riflessioni personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	L'insegnante è disponibile per rispondere alle tue domande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	I criteri di valutazione sono chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Sai cosa ti è richiesto per avere un buon profitto nella materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Il corso è bene integrato con le altre materie scolastiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Globalmente, questo corso ti ha dato tanto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Cosa ti è piaciuto di più della materia "Storia delle religioni"?


 .....

.....

.....

.....

4. Cosa ti è piaciuto di meno della materia "Storia delle religioni"?

 .....

.....

.....

.....

5. Indica sulla scala da 1 a 4 il tuo grado di interesse per gli argomenti seguenti.

		Nessun interesse			Molto interesse
		1	2	3	4
a)	Definizione del fenomeno religioso e diffusione delle religioni nel mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Cristianesimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Ebraismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Islam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Buddismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Induismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Ateismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Religioni nel mondo di oggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Libertà e diritti delle persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Rispetto degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Differenze etniche e culturali nel mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Etica e comportamenti umani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o)	Storia della civiltà occidentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)	Tolleranza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Indica sulla scala da 1 a 4 in che misura i seguenti argomenti sono stati trattati durante le ore di Storia delle religioni.**

		Per niente trattati		Regolarmente trattati	
		1	2	3	4
a)	Definizione del fenomeno religioso e diffusione delle religioni nel mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Cristianesimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Ebraismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Islam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Buddismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Induismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Ateismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Religioni nel mondo di oggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Libertà e diritti delle persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Rispetto degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Differenze etniche e culturali nel mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Etica e comportamenti umani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o)	Storia della civiltà occidentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)	Tolleranza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





8. **Pensando alle lezioni di Storia delle religioni, in che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni? Esprimiti sulla scala che va da 1 a 4.**

		Per niente d'accordo				Completamente d'accordo	
		1	2	3			4
a)	Gli obiettivi della materia sono chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
b)	I materiali utilizzati sono chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
c)	Tra una lezione e l'altra vi è un filo logico chiaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
d)	Gli argomenti trattati corrispondono alle tue aspettative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
e)	Ti è chiaro quali sono le nozioni importanti che devi imparare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
f)	Ti è dato sufficiente spazio per esprimere le tue riflessioni personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
g)	Riesci a capire cosa l'insegnante si aspetta da te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
h)	Ciò che impari a Storia delle religioni è in parte già studiato in altre materie scolastiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
i)	Ciò che impari a Storia delle religioni ti permette di approfondire temi trattati in altre materie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

9. Facciamo l'ipotesi che le frasi seguenti siano dette dal tuo insegnante di Storia delle religioni. Indica quali consideri corrette e quali consideri false.

	Vero	Falso
a) La Bibbia racconta che il popolo ebraico fuggì dall'Egitto sotto la guida di Mosè	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La Bibbia ci insegna che il popolo ebraico fuggì dall'Egitto sotto la guida di Mosè	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) I musulmani sono dei fondamentalisti religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) I cristiani sono dei fondamentalisti religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) I cristiani e i musulmani sono dei fondamentalisti religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Né i cristiani, né i musulmani sono dei fondamentalisti religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Il fondamentalismo religioso è osservabile indipendentemente dalla confessione religiosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h ) È utile conoscere la nostra religione per meglio capire parte del patrimonio artistico presente in Ticino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) È utile conoscere la storia del cristianesimo per meglio capire parte del patrimonio artistico presente in Ticino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Pensando all'ambiente di lavoro in classe durante le ore di Storia delle religioni, indica sulla scala da 1 a 4 quanto spesso si verificano le seguenti situazioni.**


	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
	1	2	3	4
a) L'ambiente in classe è ideale per seguire correttamente la lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Sei attento a quanto dice l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ti capita di non seguire con impegno la lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Chiacchiere e rumore disturbano la lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) L'insegnante non riesce a lavorare come vorrebbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Rispetti l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Durante le lezioni devi scrivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Durante le lezioni guardi film e documentari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Non ti impegni perché la materia non fa media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Alcuni aspetti che hai trattato a Storia delle religioni sono stati ripresi anche in altre materie?**

Sì


No

Se sì, a quali argomenti pensi?

 .....

.....

Se sì, in quali materie hai trattato questi argomenti?

 .....

.....

**12. Indica su una scala da 1 a 4 quanto le seguenti materie sono vicine a Storia delle religioni**

		Per niente			Molto
		1	2	3	4
a)	Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Educazione visiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Scienze naturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Educazione fisica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Francese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Tedesco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Educazione musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Inglese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Insegnamento religioso <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

<sup>1</sup>Rispondi solo se in prima e/o seconda media hai fatto religione

**13. Quanto pensi che ti sia utile Storia delle religioni per il futuro? Giustifica la tua risposta.**

✍️ .....

.....

.....

.....

**SECONDA PARTE****14. I tuoi genitori appartengono a una religione?**

	Si	No
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Se sì, a quale delle seguenti religioni appartiene tua madre?**

Cattolica	<input type="checkbox"/>
Evangelica	<input type="checkbox"/>
Musulmana	<input type="checkbox"/>
Ebraica	<input type="checkbox"/>
Ortodossa	<input type="checkbox"/>
Testimoni di Geova	<input type="checkbox"/>
Buddista	<input type="checkbox"/>
Induista	<input type="checkbox"/>
Altra	.....

**Se sì, a quale delle seguenti religioni appartiene tuo padre?**

- Cattolica
- Evangelica
- Musulmana
- Ebraica
- Ortodossa
- Testimoni di Geova
- Buddista
- Induista
- Altra .....

**15. Dove sono nati i tuoi genitori? Scrivi nell'apposito spazio il nome della nazione in cui sono nati i tuoi genitori.**

Nazione

Madre

 .....

Padre

 .....

***Grazie per aver risposto al questionario, apprezziamo molto la tua collaborazione.***





