

Una bussola per l'educare? La pluralità

Sull'educazione alla diversità religiosa, a partire dal contributo e dal libro di Franco Garelli «Educare si può»

Valeria Fabretti

In Italia come altrove il discorso sull'educazione ha visto l'alternarsi di ottimismo e di pessimismi, come di slanci verso la sperimentazione e di tradizionalismi. Il contributo *Educare si può*, esposto da Franco Garelli in occasione della Prolusione per l'inaugurazione dell'a.a. 2017-2018 del Corso Superiore di Scienze Religiose della Fondazione Bruno Kessler, il 7 dicembre 2017, e pubblicato in questo numero degli «Annali di Studi Religiosi», si iscrive in questo movimento oscillatorio del sentire collettivo – ma anche della riflessione «esperta» – sull'educare. L'articolo, insieme al recente volume pubblicato dall'autore, *Educazione* (2017), riprende il discorso in una fase, ormai piuttosto duratura, in cui a prevalere sembra essere l'idea di «crisi» o di «inefficacia» delle agenzie educative. Una fase in cui anche la spinta all'innovazione metodologica, che aveva alimentato gli entusiasmi di molti in un recente passato, appare fiaccata.

Come lo stesso Garelli non manca di cogliere, questo «scoramento», se pure alimentato da rappresentazioni eccessivamente stereotipate associate spesso a insegnanti e genitori nonché alle nuove generazioni, va comunque interpretato tenendo in conto alcuni elementi di scenario che mettono in discussione la funzione sociale di scuola e famiglia, e la loro capacità di proporre un progetto educativo.

Il primo elemento può essere richiamato usando la formula, ad oggi un po' abusata, di «società dell'apprendimento» o «della conoscenza»¹. Si intende una situazione in cui la produzione/fruizione di conoscenza avviene in una molteplicità di ambienti e di interazioni sociali, anche e sempre più non formali, e si estende lungo l'intero corso della vita. Un

¹ A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Roma, Armando, 2008.

processo che spinge gli attori specificatamente deputati all'educazione a trovarsi «relativizzati» entro una compagine ben più variegata e che li pone sempre meno in grado di preservare la propria autonomia. In questo quadro possono essere lette tanto la perdita di centralità della scuola, quanto la sua necessaria ricerca di collaborazioni con soggetti esterni – si pensi alla varietà dei *networks* cui oggi le scuole partecipano – come condizione necessaria per raggiungere obiettivi educativi condivisi². Per i giovani come per gli adulti, questa moltiplicazione degli ambienti in cui si apprende significa anche, nel quadro della progressiva spinta alla diversificazione sociale, esposizione a proposte etiche varie e non necessariamente coerenti, ovvero l'immersione delle singole biografie in una situazione di plurinomia. Quale allora, si chiede Garelli, «il potere di un'azione educativa in una società foriera dei più diversi messaggi»?

Il secondo elemento richiamato in diversi passaggi dell'articolo *Educare si può* riguarda quella specifica forma che la relazione tra le generazioni – e tra genitori e figli in particolare – ha teso ad assumere nella nostra società nel corso degli ultimi decenni. Una relazione tendenzialmente «pacificata», in cui al conflitto si è andata sostituendo la negoziazione, e che funziona, per i giovani, più come rassicurazione di un'intima e ristretta socialità che come collante del legame sociale e, per i genitori, più come specchio di una narcisistica ricerca di appagamento – centrata sulla moderna costruzione sociale dell'infanzia³ – che non come esercizio maturo della funzione di educatori. La relazione adulti-giovani – e qui mi riferisco anche al caso docenti-studenti – si complica poi, nel nuovo millennio, per effetto di quella demarcazione piuttosto netta che sembra separare due veri e propri sistemi di alfabetizzazione, pre- e post-digitalizzazione. Sullo sfondo tratteggiato ancora da Garelli troviamo un immaginario collettivo che vede l'universo giovanile come «disagiato» *tout court*. Una fotografia, questa, sin troppo abusata – di disagio giovanile, apatia e indebolimento morale delle nuove generazioni scrivevano già nell'America del secondo dopoguerra autori come Schelski e Riesman – che non rende giustizia alla varietà delle esperienze culturali, sociali ed esistenziali che caratterizza questa fase di crescita. La seconda grande sfida rilanciata da Garelli, dunque, è quella di ripensare il legame inter-

² L. Benadusi - A. Censi - V. Fabretti, *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2006.

³ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma - Bari, Laterza, 2006⁴ (ed. orig. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960); A. Censi, *La costruzione sociale dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2001.

generazionale a partire da un riesame delle potenzialità di giovani e adulti di partecipare alla relazione educativa.

Entrambi i nodi rimandano, comunque, a quella «perdita di certezze» che sappiamo essere del tutto interna alla specifica traiettoria della modernità di cui facciamo esperienza e che evidentemente non può non interessare la relazione educativa. Opportunamente quindi Garelli li richiama in termini di sfide con le quali un'analisi che intenda contribuire a una visione «forte» – cioè capace di misurarsi con i dilemmi valoriali che queste sfide sottendono – dell'educazione nel nostro tempo non può non confrontarsi. In particolare, di fronte alla questione – non unica ma centrale nel contributo di Garelli – di quale forma e sostanza la neutralità dell'educazione debba assumere per non divenire mera cecità di fronte alla dimensione normativa, l'autore sostiene la necessità di recuperare un progetto centrato su «alcuni valori che tutti possono condividere» a partire da un *background* di riferimento che, pur aperto nei confronti di altre visioni della realtà, affondi le radici nella «nostra cultura». Nella breve riflessione che segue provo ad argomentare come un'altra accezione di neutralità, più radicalmente ispirata all'idea di pluralismo, possa supportare la scuola nella riconquista di una apparentemente perduta legittimità e credibilità educativa. A questo fine, richiamo il caso dell'educazione alla diversità religiosa, che offre – mi sembra – un terreno esemplare su cui esercitare questo tipo di riflessione.

Come noto, l'inclusione nell'offerta formativa delle scuole pubbliche (o di stato) di moduli di insegnamento riguardanti le tradizioni e convinzioni religiose, a carattere plurale, oggettivo e culturale (*education about religion*) – la cosiddetta «Religious Education» (RE) –, è suggerita dalle istituzioni europee⁴ nel quadro di un rinnovato approccio all'educazione interculturale. Ciò specie a partire dalle crescenti pressioni «post-11 Settembre», che sollecitano a rivedere l'offerta educativa per una più adeguata rispondenza al carattere multi-religioso delle società. Le soluzioni adottate nei vari paesi disegnano un quadro ancora eterogeneo e *in fieri*, che rispecchia il rapporto storico tra Chiese e/o i gruppi religiosi e Stati e la fisionomia dei diversi sistemi d'istruzione. In Italia, in assenza di una vera e propria transizione a un simile sistema di insegnamento

⁴ Ha compiuto dieci anni di recente la pubblicazione chiave: Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, OSCE/ODHIR 2007. Cfr. A. Saggiaro, A. Bernardo, *I principi di Toledo e le religioni a scuola*, Roma, Aracne, 2015). Snodo centrale è poi la Raccomandazione (CM/Rec[2008]12). Si veda anche il recente R. Jackson, *Signposts, Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2014.

delle religioni di cui pure si discute da tempo⁵ e in assenza di linee guida condivise, la sperimentazione a livello locale si va intensificando.

Questo processo risponde naturalmente, nel contempo, al mutato atteggiamento più generale nei confronti del ruolo e dello spazio della religione nella sfera pubblica e alla rivendicazione di visibilità e riconoscimento da parte dei diversi e numerosi gruppi religiosi che popolano la società, anche, Italiana. Ma, per ciò che più attiene al nostro discorso, un altro mi sembra essere il punto rilevante. Al di là delle disquisizioni sulle forme didattiche che tali insegnamenti possono o debbono assumere, su cui molto si è prodotto in questi anni⁶, e nonostante lo sforzo di alcuni di distinguere nettamente questi insegnamenti dalla cosiddetta «educazione ai valori», mi sembra che l'inclusione di proposte conoscitive sulle diverse religioni in chiave non confessionale contenga già un assunto normativo di partenza: il riconoscimento della diversità come contenuto educativo. L'assunto è infatti che lo studio della religione, declinata al plurale, contribuisca a educare gli studenti al confronto con e tra le diverse tradizioni, acquisendo così elementi utili all'interpretazione di sé e degli altri e alla comprensione dei rispettivi contesti di appartenenza e universi normativi. Si risponde così a un'esigenza di alfabetizzazione che riguarda non tanto o non solo il sapere nozionistico sulle religioni ma soprattutto la costruzione di competenze sociali, oggetto di una rinnovata riflessione⁷, anche nella chiave della 'cittadinanza globale'⁸.

In questo nucleo risiede il fondamento di un'operazione plausibile e praticabile di rifondazione della proposta educativa in tempi di relativismo e pluralità (e, naturalmente, di multiculturalità). Un'operazione

⁵ F. Pajer, *Religioni a scuola. Modelli, problemi e sfide dall'Europa*, in «Studi e Materiali di Storia delle Religioni», 75, 2009, 2, pp. 387-408; M. Giorda - A. Saggiaro, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola: una proposta*, Bologna, EMI, 2011; B. Salvarani (ed.), *Perché le religioni a scuola?*, Bologna, EMI, 2011; V. Fabretti, *Rethinking Religious Education Sociologically: A Contribution to the European Debate and Comparison*, in K. Stoeckl - O. Roy (edd), *The Future of Religious Education in Europe*, San Domenico di Fiesole (FI), European University Institute, 2015, pp. 7-18.

⁶ W. Alberts, *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, Berlin, de Gruyter, 2007; D.L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2007; A. Seligman, *Religious Education and the Challenge of Pluralism*, Oxford, Oxford University Press, 2014, K. Stoeckl, *The Future of Religious Education*.

⁷ L. Benadusi - S. Molina, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 2018.

⁸ M.A. Peters - A. Britton - H. Blee (edd), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Rotterdam, Sense Publisher, 2008, pp. 187-203; F. Reimers et al., *Empowering Global Citizens: A World Course*, North Charleston, Create-Space Independent Publishing Platform, 2016; F. Pajer, *L'educazione al fatto religioso in Europa e in Italia*, in *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola? I casi di Francia, Germania, Italia, Polonia, e la global citizenship*, Quaderno 11, Genova, Edizioni TreEffe, 2016, pp. 117-136.

che si oppone a quell'atteggiamento di elusività o disimpegno non solo rispetto alla dimensione etica dell'educazione, come denuncia Garelli, ma anche rispetto al tema delle differenze, anche religiose, che l'idea di scuola, e di scuola pubblica soprattutto, ha a lungo portato con sé, spesso in maniera difensiva. Un'operazione che propone invece un'accezione di neutralità come arena di confronto e di accrescimento reciproco tra le molteplici culture di cui sono portatori gli studenti. Culture che non rimandano ad appartenenze univoche né unicamente alle appartenenze, che rischiano di essere viste come realtà statiche e reificate, ma anche a processi di elaborazione autonoma delle esperienze vissute fuori dai contesti scolastici – si pensi al caso delle seconde generazioni e al processo di ibridazione e creazione culturale di cui questi sono espressione.

Di particolare interesse sono allora quelle pratiche, non del tutto assenti nello scenario italiano⁹, che, in accordo a pedagogie di stampo interpretativo, integrano alla trasmissione di conoscenze «oggettive» sulle diverse religioni da parte di docenti competenti momenti di confronto con membri interni alle varie comunità, dando così spazio ai 'vocabolari' (principi, visioni del mondo) di carattere religioso entro un discorso propriamente 'secolare' (regolato, condiviso, equidistante, escludente, per intenderci, proselitismi ecc.). Se le si considera in qualità di «testimonianze»¹⁰, queste «prospettive dall'interno» (*insider perspectives*) possono infatti rappresentare un'espressione particolarmente efficace – perché «credibile» – della diversità, che affianca alla trasmissione di contenuti sulle diversità l'evidenza della loro «personalizzazione» secondo schemi non stereotipati ma ricchi di pluralità, come sono le identità di ciascuno¹¹.

Le pur comprensibili resistenze di molti insegnanti di fronte all'irruzione in aula di tematiche etiche non possono essere sostenute, mi sembra, da una certa ideologia della neutralità professionale. Come scrive Cavalli a proposito della (anch'essa desiderabile) educazione politica, se vuole riconquistare credibilità, la scuola non può sottrarsi al compito di affrontare questioni controverse¹². Gli strumenti per una «pedagogia della controversia» sono parte del pensiero contemporaneo sull'educazio-

⁹ Mi riferisco in particolare alle esperienze di educazione interculturale e alla diversità religiosa realizzate nelle scuole italiane da: Tavolo Interreligioso di Roma, Centro Astalli, Miur-Rete Dialogues.

¹⁰ P. Ricoeur, *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹¹ V. Fabretti, *Rethinking Religious Education Sociologically*.

¹² A. Cavalli, *Perché l'educazione politica non ha trovato spazio nella scuola italiana (e cosa si può fare per riempire la lacuna)*, «Scuola Democratica», 2016, 3, pp. 791-800.

ne – per citare un solo ma centrale riferimento: si è celebrato nel 2016 il centenario dell’opera di John Dewey, *Democrazia e Educazione*¹³ –.

Torno infine alla domanda centrale che Garelli articola nel suo contributo, ovvero come educare – nel senso della *Bildung* umana – in un clima di relativismo che sembra destinato, se non a condurre verso il più completo nichilismo, comunque a delegittimare qualsiasi proposta che voglia essere «forte», nel senso di «eticamente connotata». L’esempio dell’insegnamento delle religioni suggerisce alla scuola di fondare la credibilità della propria proposta normativa, più che in un nucleo di valori incontrovertibili rinsaldato attorno alla volontà di «contrastare i messaggi prevalenti», nell’incorporazione del particolarismo e nel «fare i conti» con gli aspetti controversi che la diversità, anche normativa, necessariamente implica. Rispetto alle proposte provenienti dagli studi sul capitale sociale richiamati da Garelli, dove il privato e il comunitario appaiono educativamente più efficaci del contesto pubblico in quanto più densi di valori condivisi¹⁴, una simile formula ispirata all’idea della «scuola di tutti» e di un pluralismo nelle scuole (più che delle scuole), può trarre vantaggio dalla dimensione del dialogo, mostrandosi capace, allo stesso tempo, di riconoscere lo spessore della diversità¹⁵.

L’esempio è senz’altro specifico, ma la logica può essere estesa fino a comprendere l’inclusione delle diverse culture giovanili tradizionalmente escluse, o talvolta malviste, dalla scuola. Si pensi ai codici, messaggi e valori che i giovani creano all’interno del loro rapporto con le nuove tecnologie e che possono invertire gerarchie etiche tradizionali e prevalentemente diffuse nel mondo degli adulti¹⁶. Come sottolinea Garelli, infatti, nessuna evidenza sembra affermare che i «nativi digitali» siano estranei a un’attitudine critica e riflessiva o addirittura, in quanto tali, a rischio di devianza. Al contrario, occorre riconoscere, insieme alle costrizioni che «la società degli adulti» pone al disciplinamento della condizione giovanile, quella creatività che rende le nuove generazioni

¹³ J. Dewey, *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell’educazione*, Roma, Anicia, 2018² (ed. orig. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, London, Macmillan, 1916). Cfr. M. Lichtner, *Pedagogia e filosofia in Democrazia e educazione*, in «Scuola Democratica», 2016, 3, pp. 783-790.

¹⁴ J.S. Coleman - T. Hoffer, *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York, Basic Books, 1987.

¹⁵ V. Fabretti, *A scuola di pluralismo. Identità e differenze nella sfera pubblica scolastica*, Roma, Aracne, 2011.

¹⁶ S. Wortham, *Youth Cultures and Education*, in «Review of Research in Education», 35, 2011, pp. VII-XI.

produttrici di conoscenza e non unicamente consumatrici di proposte prefigurate.

291

Il recupero dell'ottimismo non può però ricadere in quella visione, di matrice funzionalista, che ha teso a proiettare sull'educazione un universalismo fatto di principi tanto astratti quanto distanti – e discriminanti – rispetto all'effettiva varietà normativa che intesse le nostre società. Servono «bussole» più sensibili rispetto al costante variare degli elementi interni al «campo magnetico» del sociale. Almeno per quanto riguarda la scuola, se educare si può, questo sforzo non può che passare dal confronto, serio e impegnato, con la pluralità delle appartenenze, esperienze sociali e singole identità di cui anche i giovani sono espressione. Quel che si perde in termini di condivisione di un nucleo di valori non controversi e radicati in una cultura condivisa si guadagna – mi sembra – in termini di «credibilità» e «attrattività» di un progetto normativo che prende sul serio la diversità e la utilizza come palestra di formazione di qualità umane indispensabili alla convivenza nelle società plurali.