

QUADERNI DEL
FRACASTORO

n. 1

Scuola e religioni

Al prof. Placido Sgroi

*Amico fraterno,
educatore appassionato,
attento e rispettoso, uomo buono, "ospitale",
capace di valorizzare gli aspetti positivi di ciascuno
e di mediare con intelligenza dove altri avrebbero ceduto.*

Con enorme piacere presento il primo numero dei Quaderni del Fracastoro, raccolta di interventi dei Docenti del nostro Liceo che hanno contribuito a sostenere il percorso di ricerca sul tema "Scuola e Religioni".

Di questa iniziativa ho apprezzato l'approccio pluridisciplinare nell'affrontare tematiche complesse, che ha consentito di approfondire ogni aspetto da più punti di lettura e ha messo al centro di questa ricerca la volontà di indagare e conoscere oltre gli ordinari programmi curricolari.

Proprio su questo sfondo, il risultato che presentiamo ci sembra di ottima qualità, di facile lettura e utile, soprattutto agli studenti, per spaziare in orizzonti più aperti e fecondi di nuove conoscenze.

Il messaggio che ne deriva è di proseguire su questa strada perché quanta più cura e quante più risorse la nostra scuola saprà dedicare all'analisi e alla ricerca del sapere esteso, tanto più qualificato sarà il livello dell'offerta formativa globale della nostra scuola.

Un grazie sentito a quanti hanno messo la loro competenza a servizio dei nostri giovani e di questo progetto.

*Tiziano Albrigi
Dirigente scolastico*

Premessa

Se la scuola è veramente uno degli ultimi laboratori della convivenza, la lotta contro l'analfabetismo, anche religioso, torna ad essere un obiettivo educativo che la comunità scolastica è chiamata a perseguire se vuole promuovere la convivenza. Occorre anche a scuola educare al fatto religioso, imparando le religioni e magari imparando dalle religioni. In epoca post-moderna, infatti, facciamo nostra la domanda: "Come si fa ad immaginare che i cittadini di domani possano vivere assieme gestendo non violentemente i conflitti (religiosi e culturali) se, di fatto, rimangono analfabeti dal punto di vista religioso?".

Il problema appartiene a pieno titolo alla scuola proprio perché chiamata a formare non tanto dei credenti, quanto dei

cittadini. Queste alcune delle motivazioni che ci hanno indotto a intraprendere un piccolo percorso formativo riguardo al fatto religioso a scuola.

La proposta, di cui si occupano i docenti del liceo, è rivolta particolarmente ai genitori in quanto componente importante della comunità scolastica. Siamo, infatti, convinti che il cambiamento della società interroghi e provochi al cambiamento anche la scuola: essa è chiamata a riconoscere la realtà della presenza di molti studenti direttamente o indirettamente appartenenti a tradizioni, culture e religioni diverse da quelle storicamente radicate in Italia. Ma siamo anche convinti che le religioni in dialogo costituiscano una chiave indispensabile perché ogni futuro cittadino – credente o non credente – sia messo in grado di capire i grandi processi culturali, sociali e politici in atto. Mentre ci preoccupano le spinte fondamentaliste, identitarie e violente che attraversano anche le religioni, allo stesso tempo riconosciamo che tradizioni e comunità religiose possono contribuire ad affermare fondamentali valori di pace, salvaguardia del mondo e convivenza civile.

In una società fortemente attraversata dalla pluralità religiosa, la scuola deve offrire strumenti e competenze utili a conoscere le diverse tradizioni religiose quali elementi fondamentali del percorso didattico. Lo studente capace di confrontarsi con il pluralismo religioso, in fondo, si prepara ad essere un migliore cittadino: capace di dire di sé senza negare l'altro; capace di sentirsi abitante di una patria grande come il mondo e capace di vivere laicamente la sua vita e quella della sua comunità, nel senso inclusivo e non esclusivo di laicità.

Il quaderno, che speriamo essere il primo di una serie, ripropone quindi per tutti gli interessati alcuni degli interventi offerti dai docenti del liceo nelle serate di formazione sul tema. Ad un primo percorso, che abbiamo chiamato "Le religioni a scuola" (a.s. 2013-14), ne segue un secondo, che declina il tema attorno ad una problematica specifica quale "l'islam a scuola" (a.s. 2014-15). Un terzo appuntamento, invece, è quello realizzato attorno al rapporto tra "fede e scienza" (a.s. 2015-16), mentre un quarto incontro è stato quello sulla "dimensione interculturale ed interreligiosa dei viaggi di istruzione e degli scambi scolastici" (a.s. 2016-17).

Ai docenti delle varie discipline (letteratura, arte, storia, filosofia, matematica, lingue straniere, religione e scienze) è stato chiesto di dare ragione dei propri percorsi didattici attraverso alcune chiavi interpretative. Ne è risultata una sintesi per forza di cose disomogenea, ma anche ricca ed articolata, che qui riproponiamo come un piccolo contributo culturale.

Abbiamo, inoltre, ritenuto utile ospitare in appendice le brevi relazioni offerte in occasione dell'incontro in memoria dell'amico e collega prof. Roberto Masiero, avvenuto nell'anno scolastico in corso. Questo anche come modo per riparare all'assenza del suo contributo offerto in occasione di uno degli incontri suddetti.

Rimandiamo, invece, al sito del liceo per altri due importanti contributi sul tema a partire dall'arte, proposti durante le serate dal prof. Sergio, che qui non potevano comparire se non perdendo molto della loro efficacia. Sempre sul sito si prevede di pubblicare l'intervento della prof. Francesca Raineri.

I Percorso: Le religioni a scuola

Religioni e letteratura

In principio era il Verbo

Sei riflessioni sul rapporto fra religione e letteratura

Come è noto, l'insegnamento della religione e delle religioni, a scuola è indispensabile per analizzare e talvolta decrittare moltissimi aspetti della nostra cultura.

In particolare, nell'ambito delle discipline letterarie, la conoscenza delle religioni e, in primis, quella della religione giudaico-cristiana appaiono imprescindibili.

Non è semplice, tuttavia, interpretare il rapporto che intercorre tra religione e letteratura perché in questo binomio si celano molte possibili letture.

Riflessione prima

Temi e topoi religiosi nella letteratura

L'aspetto forse più immediato è quello che ci consente di cogliere la presenza di passi di Testi Sacri o, più semplicemente, di immagini o temi religiosi, all'interno di componimenti letterari.

È prassi didattica, soprattutto al Liceo, rilevare, accanto alla matrice classica, quella ebraico-cristiana della cultura occidentale. In ogni procedimento ermeneutico della nostra civiltà è fondamentale, infatti, la consapevolezza di tali matrici culturali che condizionano, plasmano ed incarnano la visione dell'Occidente.

Per individuare le tracce della cultura ebraico-cristiana nella letteratura, non è necessaria una particolare esegesi bensì, semplicemente, un lavoro compilativo di ricerca. Moltissimi testi, dalle origini ai nostri giorni, infatti, hanno uno stretto rapporto con i contenuti religiosi. Da San Francesco a Dante, da Petrarca a Tasso, da Manzoni a Ungaretti, per citare soltanto alcuni autori italiani, la nostra letteratura esprime costante relazione con la religione.

Riflessione seconda

Il sentire religioso del poeta

Vero è tuttavia che tale rapporto deve essere passibile di disambiguazione se si considera non solo l'influenza esercitata da contenuti religiosi sulla letteratura (ad esempio,

La Pentecoste di Manzoni), ma anche il rapporto del poeta non solo con temi sacri, quanto con la religione stessa.

Per Petrarca, ad esempio, il dissidio interiore e religioso costituisce l'essenza della sua poesia: religione e letteratura si equilibrano nella densità del sentire e del dire.

Il sostanzarsi della fede nell'arte conosce varie forme: il raggiunto difficile equilibrio di quella parola che nasce insieme come orazione devota e come creazione letteraria, nelle preghiere alla Vergine di Dante o Petrarca; la voce santa che nasce esclusivamente come preghiera e resta profondamente tale, pur diventando al tempo stesso letteratura, come il Cantico di Frate Sole di Francesco d'Assisi; il grido di dolore ungarettiano che cerca risposte da Dio.

Riflessione terza

Il testo sacro è un testo letterario

L'analisi diventa ancora più complessa, tuttavia, se si applica un procedimento ermeneutico al testo sacro e a quello letterario, o meglio, in questo caso, specificatamente poetico.

La prima considerazione immediata è relativa al fatto che i Testi Sacri stessi (la Bibbia, il Corano, i grandi Sutra, ecc.) sono

anche opere letterarie. Il nesso tra i testi sacri e la letteratura, infatti, è da intendersi in termini non solo di correlazione (testo sacro-letteratura), ma anche di identità (il testo sacro è letteratura). È evidente, comunque, che nell'esegesi biblica i livelli di lettura possono essere molteplici: accanto all'interpretazione religiosa, infatti, la Bibbia può essere letta come testo storico o antropologico, ma, prima di tutto, come "racconto". Come la letteratura, la Bibbia è il racconto, a posteriori, di esperienze significative. E come la letteratura, è una storia che genera altre storie, sia all'interno del testo sia al di fuori di esso. La Bibbia, inoltre, contiene in sé tutti i generi letterari, dai Salmi agli oracoli profetici, dalle invettive di Giobbe alla poesia del Cantico dei Cantici, dalle parabole, alle lettere del Nuovo Testamento.

Riflessione quarta

La poesia e l'Assoluto

Ma parlare di poesia biblica significa entrare in un rapporto quanto mai dialettico con il sentimento di Dio o, comunque, dell'Assoluto. È imprescindibile, infatti, per ciascun essere umano la narrazione dell'infinito, ma

soprattutto sono necessarie le riflessioni sul limite e sul Sacro. Ed è di tali ferite aperte che la letteratura porta frequentemente il segno, così come è ai testi Sacri che essa ha finito per abbeverarsi, proprio per le domande sul «senso».

Il testo sacro dunque è un testo poetico, ma il testo poetico è sempre sacro?

Nelle culture antiche e, in particolare, nella cultura greca, la mantica è considerata da Platone come l'arte propria delle anime più elevate, superiore perfino alla stessa capacità razionale. Nell'invasamento profetico, l'amore per la sapienza non si sviluppa nella ricerca razionale, ma nell'atto con cui la Pizia, nel corpo offerto, accoglie la verità intesa come dono. Il veggente dà voce al dio attraverso il suo corpo e tuttavia non ha alcun merito nell'acquisizione di conoscenza perché la verità non è il risultato di un processo, ma la gratuità di un'elargizione.

Anche l'ispirazione poetica è un dono. Re Davide componeva quando sentiva suonare la sua cetra lasciata appositamente all'esterno. La cetra suonava da sola e da quel suono Davide traeva ispirazione. Nel Cristianesimo, poi, l'oblatività della divinità è totale poiché la voce si fa carne.

Riflessione quinta

La poesia moderna: il recupero e la perdita

Nella cultura moderna, questo processo è ripreso da Hölderlin, l'antesignano di percorsi interrotti che, attraverso Leopardi, Baudelaire, Rilke, Celan, Borges, Montale, Zanzotto fino ai nostri giorni, restituiscono alla poesia l'antico ruolo della rivelazione.

Hölderlin, infatti, riconosce e dispiega la domanda sull'origine, sul Da-Sein dei Greci e sulla sua apertura all'Essere dell'inizio. La soggettività lirica viene spazzata via: l'Essere si rivela nella poesia. L'apertura è universale e la concretezza consiste nel linguaggio.

Nell'ambito della poesia simbolista, poi, il poeta perde il suo ruolo di vate e torna ad essere veggente. La poesia recupera, quindi, la sua potenza liberatoria del senso e diventa epifania del Sacro. Attraverso tale percorso, viene recuperato un principio aurorale, in cui la lingua non designa le cose: esse si manifestano invece nel linguaggio cosicché nel dire si svela l'essenza stessa dell'Essere.

Prima delle catastrofi del Novecento, dunque, la poesia confidava ancora nel potere del linguaggio e tentava la

ricomposizione di un mondo attraverso la trasparenza della parola e del suo significato.

Rilke, ad esempio, sperimenta poeticamente l'estraneità dalla terra, attraverso l'intuizione dell'aperto. Il poeta parla all'angelo, nonostante egli respinga la mano invocante l'aiuto divino. Nella teofania dell'angelo, come afferma Cacciari, rivelazione e ispirazione coincidono: il linguaggio non ha ancora perso la sua funzione salvifica.

Riflessione sesta

La poesia contemporanea: l'afasia

La poesia del Novecento, invece, segnata dalla più recente storia della catastrofe dell'umano, cerca altro nelle "macerie putrescenti" del linguaggio.

È Eliot che nella "Terra desolata" testimonia lo smarrimento dell'uomo contemporaneo che ha perso il senso del Sacro. Il poeta non è più in grado di dire verità e bellezze ideali, ma riesce talvolta soltanto a trasmettere respiri corporei, a dire, come Montale, "qualche storta sillaba e secca come un ramo". È così che nella poesia la parola diventa nuovamente corpo,

diventa cosa: quello che i critici chiamano “correlativo oggettivo”.

La poesia del “secolo breve” dunque testimonia l'istante dell'epokè del mondo in cui sperimentiamo il senso del vivere, in quella originarietà dell'abisso che è il Sacro, il lato mistico del darsi di ogni qualcosa, ma testimonia anche la perdita, la cacciata dall' Eden.

Epilogo

Nella poesia contemporanea si assiste ad un grande ritorno e ad un grande recupero dello spirito religioso.

Zanzotto, poeta che aveva fatto dell'ateismo una bandiera, pochi anni prima di morire, scrisse: *“Dio non è mai raggiungibile. Questa fortuna tocca ai santi, ma io santo non sono. Attenzione, però: la mia non è una ricerca forzata. È naturale, come lo è il respiro. Ci sono persone che perdono per la strada questo soffio. Io lo sto recuperando”*.

Ancora, poeti di oggi come Guglielmin, individuano questo soffio nell'incontro con l'altro (torna la social catena leopardiana). E la parola è il tramite.

Nel segno della Parola, dunque, la poesia e la religione nascono dagli stessi bisogni e risultano ugualmente necessarie. Parallelamente, la filosofia condivide con la teologia il problema della finitezza, del rapporto con il non dicibile, approssimandosi ad esso e cercando di svelarlo.

Ma, mentre nell'origine dell'esercizio della filosofia c'è il mistero della finitezza dell'uomo, nella poesia permane, comunque, l'intuizione dell'oltre.

Così come la filosofia muove dalla consapevolezza profondamente etica che il nostro dolore non conosce redenzione, la poesia, come la religione, evoca una dimensione salvifica. In questa prospettiva, la creatura umana, che è sola sulla terra ed è prigioniera di un confine mobile e sempre ridefinibile tra caducità e caduta, cerca nell'ombra dell'Eden perduto il senso del nostro esistere.

La sacralità del dire poetico, infatti, se da un lato grida il dramma dell'uomo sull'orlo dell'abisso, dall'altro gli offre una fune per librarsi sull'immensità dell'infinito.

Donatella Regazzo

Religioni e storia-filosofia

Religione tra storia e filosofia

Il pluralismo e la diversità di paradigmi etici, la connotazione multiculturale della società e della popolazione scolastica pongono di fronte alla sfida di mettere in atto strategie di dialogo e progetti di studio nel rispetto della laicità, di una laicità intelligente nei confronti del fenomeno religioso e del suo intrecciarsi con le situazioni storiche e culturali.

Il bisogno di pensare filosofia e religione in un contesto di laicità

Religione e filosofia hanno in comune - in quanto esperienze vissute da esseri umani - la radice nel bisogno e nella capacità degli uomini di stupirsi e il fatto di non rispondere a criteri di utilità. Oggi è diffuso, spesso privilegiato, un modello di sapere finalizzato all'utile, mentre si osserva un impoverimento, una riduzione della riflessione critica. Il pensare filosofico e religioso è invece un bisogno dello spirito umano. Compriamo passi enormi nell'ambito delle

ricerche scientifiche e del progresso tecnologico, siamo affaccendati e ci affatichiamo con ritmi di lavoro e di vita molto spesso frenetici, ma il respiro della mente, il “porro unum necessarium”, è il pensare e l’ascoltare. Utilizzando un’espressione del filosofo Husserl ed estendendola insieme a filosofia e religione, è possibile dire che dedicarsi al pensare è come fare di professione l’essere umano.

La Meraviglia origine del domandare filosofico

Nel *Teeteto* Platone fa dire a Socrate che *“è proprio del filosofo essere pieno di meraviglia; né altro cominciamento ha il filosofare che questo; e chi disse che Iride fu generata da Taumante (nome da Thaumata, Meraviglia), non sbagliò, nella genealogia”*.

Nel primo libro della *Metafisica*, Aristotele dice che, grazie alla meraviglia, gli uomini iniziarono a filosofare: dapprima si meravigliavano di questioni più semplici, poi di problemi sempre più complessi fino a stupirsi dell’origine dell’intero universo. E, aggiungeva, *“chi si meraviglia è consapevole di non sapere”*. La meraviglia, infatti, si congiunge alla consapevolezza della propria inadeguatezza rispetto ai grandi problemi posti dalla vita stessa, ma anche alla consapevolezza

della distinzione tra racconto e scienza. La meraviglia non implica necessariamente solo avvertire la propria fragilità e piccolezza di fronte alla grandezza e bellezza dell'universo, ma implica anche un pathos, che è timore se non anche angoscia. Lo stupore è ciò che provano Ulisse e i suoi compagni nella grotta di Polifemo, un mostro che suscita paura: il timore e l'angoscia di fronte al divenire.

Lo stupore e il domandare religioso - Fenomenologia e Psicanalisi esistenziale

La Meraviglia che è all'origine della religione è consapevolezza della propria creaturalità, della propria finitezza rispetto all'infinità del tutto, e coscienza della propria impotenza e limitatezza. È quello stato d'animo per cui Abramo in Genesi, 18,27 dice: *"Mi sono fatto forza di parlare con te io che sono terra e cenere"*, ma è anche lo stupore interrogante con cui Mosè (Es. 3.1-3) si avvicina al roveto ardente *"voglio avvicinarmi a vedere questo grande spettacolo, perché il roveto non brucia?"*. Mosè si toglie i sandali perché è su una terra sacra, si vela il viso perché ha paura di guardare verso Dio. Meraviglia è anche la coscienza di sé di Giobbe che, dall'abisso della

sofferenza, continua a proclamarsi innocente ed intenta un processo a Dio; è il suo stupore davanti alla grandezza e ineffabilità del mistero.

L'esperienza del "Sacro" è il momento costitutivo dell'esperienza religiosa, non pienamente esprimibile concettualmente: "Mysterium tremendum et fascinans" scrive Rudolf Otto, professore di teologia protestante, autore di un'opera famosa, *Il Sacro*, e ritenuto esponente di un approccio fenomenologico alla religione. Il "Mysterium", che sconcerza la ragione, lascia senza parole, provoca stupore, è "tremendum": suscita cioè timore reverenziale, inquietudine, terrore negli stadi religiosi primitivi; diventa poi consapevolezza della limitatezza umana al cospetto del Tutto, ma anche forza attrattiva, *fascinans*, tensione al Totalmente Altro. Il "Sacro" è connaturale all'uomo.

La questione del senso, il bisogno di autorealizzazione sono riconosciuti anche dalle scienze umane, soprattutto dalla psicologia umanistica di Maslow, come caratterizzanti l'uomo in quanto tale.

La psicanalisi esistenziale, in particolare, ha evidenziato la dimensione di "auto-trascendenza" costitutiva dell'uomo, di

cui l'autorealizzazione e la felicità sono conseguenza; il termine non ha in questo caso un uso religioso, ma sta a significare che l'uomo è rivolto verso qualcuno o qualcosa, verso la ricerca di senso.

L'uomo, dunque, non è riducibile a volontà di piacere o di potenza: egli è prima di tutto "volontà di significato". L'inconscio è anche spirituale e attraverso i sogni svela i propri appelli alla respons-abilità. L'uomo si realizza quanto più si dedica e si dona; accade come per gli occhi: più sono sani più vedono lontano; percepiscono qualcosa di sé, ad esempio una nebbia, un offuscamento, quando c'è una patologia in corso, come ad esempio una cataratta.

Le nevrosi del nostro tempo, così come le fughe nell'alcool o nella droga, sono ricondotte dalla psicanalisi esistenziale alla mancanza di significato. Il significato non si insegna, deve e può essere trovato: è concreto per ogni situazione e per ogni persona. Contro ogni conformismo e massificazione, la via per trovare il significato e il significato stesso sono sempre unici. E nessuna situazione ne è priva: ognuna – compresa la stessa tragica triade sofferenza, colpa, morte – può essere trasformata

in una prestazione in rapporto all'atteggiamento che si assume nei confronti di essa.

Il compito di educatori/docenti, dunque, è quello di smuovere, non solo a livello emotivo, ma provocando a studiare, cercare, e affinare la coscienza perché faccia sgorgare le esigenze racchiuse nelle diverse situazioni, perché si interroghi.

Le religioni presentano una molteplicità di modelli e percorsi diversi. La conoscenza e la riflessione critico-filosofica sono importanti non solo per orientare se stessi in modo fondato; sono importanti per comprendere gli effetti a cui le religioni hanno dato vita sul piano letterario, artistico; sono importanti per capire la storia – che non è determinata esclusivamente da fattori economici, ma dall'intreccio di fattori economici, sociali e culturali e soprattutto religiosi - per evitare di rimanere prigionieri di pregiudizi che alimentano le lacerazioni sociali e per favorire l'integrazione tra culture diverse e per una formazione alla cittadinanza.

Religione - Filosofia - Storia

Se l'origine e l'alimento della filosofia sono la meraviglia non come sentimento passeggero, ma come

incessante interrogarsi sul fondamento delle “cose”, allora non c’è un terreno neutrale che, in nome della sua sacralità, possa venire sottratto alla indagine filosofica, non c’è nessuna zona al riparo della tempesta dell’esercizio critico.

La storia del pensiero occidentale è attraversata dal confronto serrato filosofia–religione: esso si è configurato come esercizio della filosofia o delle scienze sul discorso religioso, da Agostino, ad Anselmo, a Tommaso, ad Hegel. Questo confronto talora si è risolto nell’individuare un’origine solo umana della religione (Feuerbach, Marx, Freud). In alcuni casi lavori filosofici problematici hanno ridotto la filosofia ad ancella della teologia o in altri hanno ingabbiato la religione nelle maglie di alcune categorie filosofiche.

Il rapporto filosofia-religione è stato spesso messo in atto dalla teologia che, impegnata a rendersi comprensibile agli uomini del proprio tempo, ha tradotto il messaggio religioso in categorie filosofiche nuove.

Un altro modello di questo rapporto/dialogo filosofia-religione si può osservare anche negli sforzi di ripensare la storia, l’economia, l’antropologia, con le categorie teologiche e alla luce dei principi evangelici.

Quando ci accingiamo a comprendere qualcosa relativo alla religione, sappiamo che non siamo un terreno neutrale: studiamo, comprendiamo a partire da un determinato punto di vista, da idee, teorie, attese, problemi che abbiamo in testa e un bagaglio che in parte le religioni, con la loro storia, hanno contribuito a costruire.

Parlare di Dio, per chi è credente, non è il risultato di uno sforzo umano, ma è la risposta ad una Rivelazione dello stesso Dio. Essa è espressa attraverso parole umane e formulazioni dottrinali via via precisate nel corso della storia: questa storia di esperienza di fede/fedi ha contribuito al costituirsi delle nostre attese e delle nostre domande. Noi non possiamo né dobbiamo “tagliarci la testa”, evitare di vivere dentro la storia, sognare di non essere condizionati, ma se siamo consapevoli di quel patrimonio culturale e storico, di come e perché si è formato, riusciamo ad essere intellettualmente più onesti e non assolutizziamo il nostro punto di vista.

Comprendere vuol dire, infatti, saper ascoltare, vedere il mondo anche come l'altro lo vede, come se camminassimo con le sue scarpe. Pluralismo, relativismo, congiunti a ragione critica sono una grande ricchezza. L'esercizio della filosofia è

prima di tutto dialogo: scoprire i valori antropologici, guardare la diversità come un fattore positivo. Per dialogare occorre conoscere e conoscersi. Il dialogo e la conoscenza sono come il filo di una collana: se ci sono le perle ma non c'è il filo, le perle rischiano di andare perdute.

Per una interdisciplinarietà – scopo pratico critico

Una comprensione storica del presente, delle sue radici e, più in generale, delle civiltà non può trascurare il complesso intreccio tra economia, società, religione/i, né l'incidenza delle religioni sul tessuto storico sociale ed economico. È indispensabile, quindi, studiare la forza e le lotte di emancipazione, la dimensione di utopia in grado di dare speranza o di "incantare", ma anche la carica di violenza o di subordinazione al potere, in cui alcune tradizioni sono scivolte.

Possono venirci in mente la rilevanza della Riforma soprattutto per l'alfabetizzazione del mondo tedesco e per l'affermazione della libertà di coscienza e del valore del Soggetto; l'incidenza dell'etica calvinista per il capitalismo; il ruolo della teologia della liberazione, che nei Paesi latino

americani, dalla fine degli anni'60 ha cercato di "dire Dio" a partire dalla prassi a favore dei poveri, dei gruppi emarginati, individuando in essi il locus theologicus per la comprensione della verità e della "orto prassi" cristiana.

Vengono in mente anche il segno storico lasciato da chi ha pagato con la vita il proprio impegno, non violento, contro oppressione violenza, da Gandhi al vescovo Romero; la traccia profonda della testimonianza di esponenti delle Chiese che, nel XX secolo, talora clandestinamente, hanno lottato fino alla fine contro le oppressioni dei totalitarismi.

La prassi di resistenza al dolore può essere una buona ottica per un lavoro di conoscenza e comprensione, ma anche per trovare, nella pluralità di modelli e risposte, un terreno comune che, senza dimenticare le diversità e specificità, metta a primo posto la regola d'oro - fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te - e l'azione a favore del rispetto della dignità e dei diritti umani, i valori di cittadinanza.

Raffaella Massarelli

Religioni e religione

L'educazione al fatto religioso a scuola

Un tema non tematizzato, presente per decreto, non per esigenza culturale

Dopo la stagione dell'«eclissi di Dio», avvertono gli studiosi dei fatti sociali, siamo in presenza di un'epoca del «ritorno del sacro». Evidenza della sociologia del quotidiano: ce lo raccontano i media, ma anche la piazza che frequentiamo, la scuola dove vanno i nostri figli, i supermercati a cui ci rivolgiamo.

Le religioni, ovvero le persone che in esse si identificano, sono tema del vivere civile prima ancora che credente. Eppure, proprio i contesti educativi come la scuola sembrano agire come se così non fosse o quasi. Magari si discute anche sulla pluralità delle religioni, spesso come emergenza o come realtà da indagare e decodificare, ma il fatto religioso continua ad essere presentato ancora dentro le categorie di una stagione caratterizzata da quella che è stata chiamata «la religione degli italiani». Anche a scuola, insomma, il pluralismo religioso è

tema di frontiera, lasciato alle iniziative di insegnanti virtuosi e di alunni interessati, mentre i genitori seguono distratti.

Nel frattempo, quella che stiamo vivendo è la stagione dell'«Italia delle religioni». E la religione a scuola deve «entrarci» in altra maniera se vuole rispondere alle sfide educative attuali. Perché questo equivoco nel rapporto tra religione e scuola? Da dove viene questa difficoltà a declinare il fatto religioso in contesti educativi come la scuola?

Per provare a dare una risposta, abbozziamo queste iniziali ipotesi: innanzitutto, il fatto religioso a scuola non viene tematizzato. La religione a scuola è entrata, se possiamo dire, «per decreto» istituzionale e non per statuto epistemologico. Quando la scienza teologica è stata estromessa dalle università e confinata nel recinto ecclesiastico, il prezzo da pagare è stato un analfabetismo religioso di cui ora, in tempi di confronto con altre visioni del mondo, avvertiamo le conseguenze. Davanti a tanta ignoranza, il pluralismo religioso diventa una minaccia piuttosto che uno spazio di confronto e crescita. Proprio la tematizzazione del fatto religioso, infatti, aiuterebbe a capire che l'identità nazionale è ricca degli apporti di altre e diverse tradizioni: da quella protestante a quella ortodossa a

quella islamica. Mettere a tema di indagine il fatto religioso aiuterebbe a capire il processo di meticciamiento dello stesso. Siamo dell'idea che il vuoto culturale in ordine al fatto religioso faccia male alla religione stessa, impedendo di far capire, ad esempio, la legittimità della sua presenza a scuola. Oggi, la religione è a scuola per una volontà (politica prima che culturale) esterna alla scuola. Eppure, se indagata come scienza, aiuterebbe nel percorso contrario e potrebbe stare a scuola proprio in forza della sua legittimità culturale. A beneficio di tutti.

Idea di laicità per sottrazione

Ma la questione religiosa non viene tematizzata anche per un altro evidente equivoco: quello legato all'idea di laicità. Sembra che una scuola per essere laica debba rinunciare al tema religioso. Laicità per sottrazione. Clericalismo da una parte e laicismo dall'altra hanno spinto verso un'idea di scuola che è «neutra» riguardo alla religione e ne ignora i temi e i problemi. Salvo concedere uno spazio confessionale regolato da un meccanismo sempre più in crisi e salvo veder rientrare dalla finestra i temi religiosi fatti uscire dalla porta. La

religione è diventata un «angolo» per i credenti e le domande legate ai fatti religiosi vengono lasciate a qualche dibattito di volenterosi.

Una laicità, che per paura di incontrarsi e misurarsi con temi ritenuti personali e non pubblici, dell'anima piuttosto che del corpo sociale, intimi invece che evidenti, ha reso un cattivo servizio educativo. Il cittadino è quello che si confronta con il fatto religioso, non quello che lo evita. Il pluralismo religioso come tema educativo aiuta a ripensare la laicità in termini inclusivi piuttosto che esclusivi, a vantaggio dei cittadini e non solo dei credenti.

In questo quadro problematico, la religione a scuola abita la frontiera della sperimentazione. La legittimità e la ricchezza educativa del tema religioso dentro la scuola, invece, hanno bisogno di ben altro. Hanno bisogno, ad esempio, di ripensare ai ruoli reciproci.

Ruolo «religioso» della scuola e ruolo «laico» della religione

Tra scuola e religione noi vediamo una «circolarità ermeneutica»: l'una aiuta l'altra a dire meglio il suo compito. Esiste, cioè, un ruolo della scuola in merito all'insegnamento

della religione e, viceversa, la religione è chiamata a giocare un suo specifico ruolo nella formazione educativa della scuola.

Il fatto religioso a scuola, come le altre aree tematiche e discipline, è declinato in ordine alle finalità educative della stessa: *in primis*, quella di formare al confronto e al dialogo. Se questa rimane una delle principali finalità educative di un'agenzia formativa come la scuola, va da sé che la religione a scuola va trattata in forma plurale (senza per questo smentire l'appartenenza confessionale dell'insegnante-educatore) e va proposta con il metodo della pedagogia interculturale. Esso, tra altre cose, contempla il metodo narrativo (saper entrare empaticamente nelle storie degli altri), quello comparativo (con Marco Polo anche Ibn Battuta), quello decostruttivo insieme a quello del decentramento (dove si impara che «ogni punto di vista non è altro che la vista di un punto») e infine, proprio parlando della storia delle religioni, il metodo della restituzione come chiesto dalle popolazioni indigene del Sud del pianeta. La metodologia ludica e legata all'azione, poi, rappresenta la via forse più efficace per conoscere le religioni nella scuola primaria, come documentano alcune iniziative promosse sul territorio.

Insomma, la scuola laica, pubblica, statale (e la scuola in generale) proprio in fedeltà alle sue istanze educative può contribuire all'insegnamento delle religioni. C'è un compito «religioso» che compete alla scuola laica: quello di superare la visione etnocentrica, clanica e tribale di identità (anche religiosa) e di promuovere, invece, la dimensione dialogica e universale come vocazione di ogni cultura e religione.

Ma anche la religione può contribuire alla formazione e all'educazione promossa a scuola. Mentre, come si è detto, la dimensione «credente» rimane compito e servizio delle comunità confessionali, preoccupate e occupate a formare, educare, far crescere i credenti, quella «culturale» fa parte a pieno titolo degli obiettivi scolastici e educativi. Se non si fa confusione tra le due, la religione precisa il suo compito «laico» come contributo al processo educativo.

Marco Dal Corso

II Percorso: l'islam a scuola

Islam e filosofia

L'Islam: una sfida per il pensiero

Islam: che cosa vuol dire?

Non si tratta tanto di rispondere attraverso una ricostruzione storica di questo movimento religioso sorto in Arabia fra il VI e il VII secolo e diventato ben presto una religione mondiale, quanto di interrogarsi sui “volti” che esso assume per noi oggi qui in Occidente e su ciò che questi volti ci dicono, non soltanto di ciò che l'islam è, ma soprattutto di ciò che ci rivela di noi stessi.

L'ipotesi di lavoro è questa: i volti dell'islam rivelano il nostro sguardo, il nostro modo di guardare e anche la “costruzione” di ciò che vediamo. In questa prospettiva, io individuerei due islam con cui ci confrontiamo, nella nostra costruzione cognitiva: *l'islam fondamentalista* e *l'islam dell'immigrazione*. Due volti che, nonostante la possibilità di una qualche sovrapposizione sono ben distinti, nella nostra visione.

Vorrei invece trascurare volontariamente il termine “islam moderato”, dato che mi pare che questa accezione produca più confusione che comprensione: l'islam moderato si opporrebbe

ad un islam cosiddetto radicale e troverebbe, quindi, una maggiore accoglienza nel nostro mondo occidentale. Ma dal punto di vista islamico il problema non è la distinzione fra moderati e radicali, quanto piuttosto la definizione di ciò che è autenticamente l'islam; questo è il motivo di scontro fra il fondamentalismo e l'islam storico: entrambe rivendicano la radicalità, cioè l'assoluta autenticità del proprio punto di vista. Un islam moderato sarebbe un islam che rinuncia alla propria identità in nome dell'integrazione? Temo che questo tipo di islam risulterebbe ambiguo sia per i credenti musulmani che per noi stessi occidentali. In altri termini: o la tolleranza è propria dell'islam in quanto tale, e allora bisogna aiutarlo a riscoprirlo e coltivarlo, oppure non lo è, e allora avrebbero ragione i fondamentalisti.

Il fondamentalismo come espressione della post-modernità

Purtroppo (chiariremo meglio il senso di questa espressione) il fondamentalismo non è un'invenzione dell'islam: i primi movimenti fondamentalisti nascono in terra, si fa per dire, cristiana, in aree degli USA meridionali, alla fine

del XIX secolo, come reazione alla “modernizzazione liberale” del cristianesimo storico protestante.

Il fondamentalismo si è rivelato non essere ben presto una prerogativa cristiana, quanto un fenomeno condiviso da una pluralità di esperienze religiose e questo ci deve interrogare: non tanto nel senso di portarci a dire che le religioni sono prima o poi tutte fondamentaliste, sarebbe troppo facile, quanto piuttosto riguardo al carattere fondamentalmente “reattivo” dei fondamentalismi. Una reazione ai processi di modernizzazione e, oggi, di globalizzazione che le comunità religiose si trovano a sperimentare.

Un chiaro paradosso, ma forse non più di tanto paradosso, è il fatto che il sorgere del fondamentalismo corrisponda ad una apertura delle tradizionali barriere geografiche fra le comunità religiose. La globalizzazione in qualche modo lo produce. Lo produce come reazione a quella che è sentita come una perdita dell'identità tradizionale-storica. Il paradosso sussiste però in questo: il fondamentalista reagisce alla globalizzazione non tanto attraverso una sua contestazione oppositiva, cioè riproducendo una modalità di vita pre-moderna, quanto piuttosto attraverso l'adozione totale della strumentazione

post-moderna, nei suoi aspetti comunicativi e finanziari, come abbiamo visto tragicamente. Ma oltre e più della strumentazione, il fondamentalismo adotta la “filosofia” postmoderna: una visione globale della realtà, assunta magari in prospettiva espansionistica, il desiderio di una omologazione totale e assoluta dell'altro a sé, il rifiuto della storia, della propria storia, attraverso questa improbabile ricongiunzione alle origini pure della comunità islamica, che si pretende di raggiungere e riproporre, rifiutando ogni mediazione storica o distruggendo la stessa storia precedente e successiva all'evento fondativo, che si proietta in una specie di assolutezza atemporale.

Non si tratta tanto quindi di una lotta contro il neo-colonialismo nord-euro-occidentale, che darebbe al movimento fondamentalista una patina di legittimità antiglobalistica, quanto di uno scimmiettamento della globalizzazione, di una sua paradossale conferma e rafforzamento. Un calco di quello che è la nostra globalizzazione. Ecco perché vorrei definire il fondamentalismo islamico come ombra (rimosso dalla coscienza che continua ad agire nel profondo, secondo

l'interpretazione jungiana) della coscienza occidentale, come una manifestazione brutale certamente, ma non incomprensibile, non solo di ciò che chi è dominato dallo spirito del fondamentalismo può compiere, ma di ciò che noi stessi, come civiltà siamo. Della nostra originale fusione di nichilismo e indifferenza: di nichilismo, perché è evidente la distruzione che il nostro modello di sviluppo produce, sia dal punto di vista ambientale che antropologico (bio-diversità e antropo-diversità); di indifferenza, perché ciò accade senza che vi sia una effettiva manifestazione di attenzione della coscienza collettiva della nostra civiltà, ammalata di una sola apparente tolleranza, appunto la tolleranza dell'indifferenza. Il fondamentalista, come in un incubo, ci restituisce ciò che noi gli abbiamo insegnato, forse di più ciò che noi siamo nel profondo inconfessabile della nostra cultura globale. Che di noi si tratti, non di altri, lo testimonia il fenomeno dei cosiddetti *foreing fighters*, di quanti partono dall'Europa, non tanto per inseguire un sogno di novità, quanto piuttosto a testimoniare, con la loro scelta profondamente nichilista, l'assorbimento del tratto depressivo inconscio della nostra civiltà. Un'emigrazione di segno esattamente contrario a chi

immigra in Europa, non solo per la direzione ma per il senso stesso della cosa.

L'islam dell'immigrazione: la sfida dell'integrazione

L'altro islam, quello di chi risale faticosamente le nostre strade per cercare una condizione socio-economica ed esistenziale migliore, presenta invece piuttosto la risposta alla neo-colonizzazione nord-euro-occidentale, la nostra età di globalizzazione ed esclusione. La sfida è qui piuttosto posta dal rapporto fra la nostra capacità di accoglienza e la diversità-alterità, di chi viene nelle nostre contrade per restare. L'integrazione è prima di tutto una richiesta, una richiesta che può essere declinata in modi diversi (assimilazione, separazione, meticciano) ciascuno con una sua specificità; ma tutti ci costringono a ripensare il senso specifico di ciò che intendiamo per laicità dello Stato, in un nuovo contesto interreligioso. La laicità dello Stato italiano si è definita, piuttosto attraverso il confronto, come sappiamo, con la Chiesa cattolica, prima, e poi con le altre comunità cristiane e con l'ebraismo; solo più recentemente con i mondi religiosi che sono via via apparsi nel nostro territorio. Si tratta di una laicità

diversa, grazie al Concordato e alle Intese, dal modello francese, di netta separazione fra Stato e comunità religiose; in ogni caso un modello che il pluralismo religioso richiede perlomeno di rivedere: pensiamo solo alla questione dell'insegnamento delle religioni nella scuola pubblica.

L'islam dell'immigrazione pone anche la domanda circa la possibilità di un islam europeo e quindi, in subordine, di un islam italiano. Tale dibattito necessariamente dovrà avvenire all'interno dello stesso mondo islamico e sarà probabilmente favorito dal passare delle generazioni e dall'allentamento dei vincoli con i paesi di origine.

Come rispondere alla sfida: curare il male dentro o fuori?

La critica della Scuola di Francoforte ha già mostrato, nel XX secolo, il volto totalitario della razionalità illuministica, quando essa separa la razionalità strumentale, la capacità tecnica di raggiungere fini dati, dalla razionalità sostanziale, la definizione razionale degli stessi fini. L'Illuminismo non sembra essere riuscito a garantire, con la sua critica dell'autorità e della tradizione, la liberazione dell'essere umano dallo spettro della violenza nelle sue diverse forme. Il

mito dell'uguaglianza si è trasformato nella pratica dell'omologazione; la libertà è divenuta prigioniera delle *techne* e ridotta ad un fare tutto ciò che è materialmente possibile, senza conoscere il limite della responsabilità; la fraternità, costruita su un progetto di esclusione del padre, è diventata una forma di egualitarismo dell'indifferenza.

Per questa via, quindi, la sfida posta dall'islam non sembra poter ricevere una risposta soddisfacente. Ma certamente ancor meno soddisfacente sarebbe la proposta di un contro-fondamentalismo difensivo, assunto come strumento allo stesso tempo di lotta e di coagulazione identitaria, come i diversi fondamentalismi nostrani - dai "leghismi" di diversa natura, ai rigurgiti neo-fascisti e neonazisti, al tradizionalismo cattolico, per restare ai nostri paesi occidentali - sembrano riproporre. I contro-fondamentalismi, infatti, possono essere interpretati come la metafora che Bruno Bettelheim ha indicato per descrivere il fenomeno dell'autismo: la fortezza vuota. Doppia vuota, sia perché ricaverebbe le sue energie dalla pura contrapposizione al fondamentalismo islamico, sancendone così una paradossale vittoria, come è ogni forma di contrapposizione puramente oppositiva, sia perché la difesa

dell'Occidente, o delle sue micro-componenti, rischia di essere concretamente la difesa di qualcosa (ad esempio, la civiltà cristiana) che ha smesso da tempo di esistere.

La terza via quindi passa, prima di tutto, dall'accettazione dell'ombra che il fondamentalismo islamico e ogni fondamentalismo globalizzato post-moderno proiettano su di noi, l'ombra di ciò che noi stessi, più o meno consapevolmente siamo. La psicologia del profondo ci insegna che repressione e rimozione non risolvono il rapporto con quanto vogliamo evitare di prendere in considerazione, con i nostri traumi e desideri inconfessabili. Solo un paziente lavoro di scavo, di elaborazione, ci può consentire di portare alla luce il nascosto e di venire a patti con la nostra ineliminabile dimensione emotiva. Riconoscere nel fondamentalismo aggressivo la nostra *ombra* significa poter vedere fuori di noi i desideri, allo stesso tempo nichilisti e totalizzanti, che ci abitano. Ma riconoscerli significa anche poterli elaborare, confrontarli con gli altri aspetti, quelli "luminosi" della nostra civiltà, con la tradizione inclusiva (universalismo inclusivo) che la civiltà occidentale ha saputo costruire nei suoi periodi migliori e che può ancora costruire grazie alle sue risorse. I "fantasmi

dell'inconscio" individuale e collettivo, così non si dissolvono, quanto piuttosto acquistano la loro legittima funzione e smettono di fare paura.

Si tratta di superare la reciproca esclusione di razionalità ed affettività, di programmazione e passione per recuperare il nesso indistricabile fra emozione ed intelligenza, che la psicologia contemporanea da qualche tempo sta cominciando ad esplorare. Si tratta di costruire, permettetemi un termine tecnico filosofico, un'ermeneutica dialogica, una filosofia della reciprocità fra conscio e inconscio, fra progresso e tradizione. In altri termini potremmo parlare della necessità di una globalizzazione "buona", una globalizzazione che consenta la conciliazione con l'altro dentro di noi e fuori di noi, che consenta di pensare la "pace", nella sua dimensione programmaticamente utopica, che non significa illusoria, come lo *shalom* biblico ricorda.

Di questo fa anche parte, lo dico da filosofo, il recupero della legittimità culturale e civile dell'esperienza religiosa, della fede vissuta e pensata; l'apprezzamento, laico, delle esperienze religiose come riserve di senso e come generatrici di senso, anche proprio attraverso le loro mitologie e le loro narrazioni,

di un senso che trascende l'orizzonte della pura immanenza della razionalità tecnica, e proprio per questo può fornire una meta al suo cammino.

Non si tratta tanto di rinunciare al progetto moderno della secolarizzazione - esso ha ormai mostrato i suoi benefici, nel superamento del regime di cristianità, e i suoi limiti, nell'essersi illuso riguardo alla scomparsa delle religioni - quanto piuttosto di rigenerarlo in una forma di "laicità inclusiva", che non tema di confrontarsi con la pluralità degli orizzonti di senso contemporanei per cercarne il nesso, via via rivedibile, per costruire un'etica (non una religione) civile, che consenta di abitare il nostro mondo occidentale con una fiducia nella sua capacità di vincere ogni fondamentalismo, ben superiore a quella che possono produrre anche i più raffinati apparati di sicurezza.

La filosofia che dovrebbe essere proposta nella nostre aule potrebbe trovare qui le risorse per assumere il suo ruolo di storico (permettetemi la citazione hegeliana, anche se in senso non-hegeliano) di essere il proprio tempo appreso con il pensiero.

Placido Sgroi

Islam e letteratura

Islam nell'Orlando Furioso

Qual è l'immagine dell'islam che la scuola trasmette attraverso i testi adottati e i contenuti affrontati?

Recentemente l'istituto tedesco Georg Eckert, da anni dedito alla revisione dei testi scolastici, ha condotto un'indagine per conto del Ministero degli Esteri tedesco sui libri per la scuola di Austria, Francia, Germania, Gran Bretagna e Spagna.

Dallo studio è emerso che contro l'islam c'è un "razzismo culturale", che nasce già dai manuali adottati nelle scuole europee, che tendono a trasmettere e rafforzare stereotipi e pregiudizi nei confronti della religione e della cultura musulmana. La conclusione a cui si è giunti è che l'islam in generale è proposto come un sistema religioso monolitico, arretrato, immutato, antifemminista senza alcuna riflessione sulla sua realtà pluralistica nei differenti piani: religioso, storico, ideologico, nazionale e culturale. La situazione in Italia non è dissimile.

La sfida che mi pongo accompagnando gli studenti nello studio della letteratura consiste nell'aiutarli a superare la

concezione di un'Europa aperta e moderna che si oppone ad un islam monolitico e antiquato.

Una prima occasione per stimolare una riflessione sulla necessità di abbattere alcuni stereotipi già presenti nei poemi cavallereschi è offerta dalla lettura dell'Orlando Furioso di Ariosto e precisamente dai canti XVIII e XIX, in cui il poeta racconta l'impresa dei cavalieri saraceni Cloridano e Medoro (*Orlando Furioso*, XVIII, 164-5).

*Duo Mori ivi fra gli altri si trovano,
D'oscura stirpe nati in Tolomitta;
De' quai l'istoria, per esempio raro
Di vero amore, è degna esser descritta.
Cloridano e Medor si nominaro,
Ch'alla fortuna prospera e alla afflitta
Aveano sempre amato Dardinello,
Ed or passato in Francia il mar con quello.*

*Cloridan, cacciator tutta sua vita,
Di robusta persona era ed isnella:
Medoro avea la guancia colorita
E bianca e grata ne la età novella;
E fra la gente a quella impresa uscita
Non era faccia più gioconda e bella:
Occhi avea neri, e chioma crespa d'oro:
Angel pareva di quei del sommo coro.*

La situazione descritta da Ariosto è la seguente:

In seguito a un rovescio militare dei pagani, i due guerrieri decidono di tentare una sortita notturna tra le file dei nemici per recuperare il corpo del re Dardinello, rimasto insepolto sul campo di battaglia, e rendere le esequie funebri al sovrano da loro molto amato. Usciti dal loro accampamento, dopo aver fatto strage dei nemici addormentati e ubriachi, trovano il cadavere, ma vengono sorpresi da una pattuglia di cavalieri scozzesi comandati da Zerbino. Mentre Cloridano si dà alla fuga, Medoro resta a difendere disperatamente la salma del re. Cloridano non tarda ad accorgersi di aver lasciato solo l'amico che da solo si è caricato il cadavere sulle spalle e torna ad aiutarlo, ma alla fine i due vengono sopraffatti: Cloridano viene ucciso e Medoro gravemente ferito.

La storia ricalca episodi della letteratura classica. Il tema esemplare dell'amicizia e della fedeltà guerriera si ispira ai due giovani troiani Eurialo e Niso, personaggi dell'Eneide, che, per avvisare Enea di un attacco all'accampamento troiano da parte di Turno, re dei Rutuli, fanno un'incursione nel campo nemico, eliminano numerosi soldati addormentati ma vengono sorpresi e uccisi dai nemici. L'episodio viene

utilizzato da Virgilio per esaltare nobili sentimenti come l'amicizia, il sacrificio e la generosità, valori collettivi dell'epica latina a cui Ariosto aggiunge l'ideale cinquecentesco di una vita di corte in cui l'eroismo guerriero esprime fedeltà e lealtà verso il signore, anche dopo la sua morte. Ma non è l'unica novità che Ariosto apporta nei confronti del modello virgiliano e anche della tradizione letteraria:

Cloridano e Medoro combattono nell'esercito africano, che è quello dei nemici, degli infedeli, dei pagani; nell'Eneide, invece, Eurialo e Niso sono soldati romani che combattono per Enea, il fondatore di Roma,

Medoro è un giovane arabo, di umili origini, dai riccioli d'oro, paragonato ad un angelo del Paradiso e, poco verosimilmente, supplica il comandante nemico in nome del Dio cristiano. Lo scontro fra musulmani e cristiani non è una crociata medievale (come avverrà nella Gerusalemme Liberata di Tasso), ma lo sfondo in cui agiscono cavalieri pagani e cristiani che perseguono gli stessi ideali di cortesia: il cristiano Zerbino è commosso dalla bellezza di Medoro ed è pervaso da pietà di fronte alla sua accorata preghiera (*Orlando Furioso*, XIX, 11-2).

*Il giovinetto si rivolse a' prieghi,
E disse: — Cavallier, per lo tuo Dio,
Non esser sì crudel, che tu mi nieghi
Ch'io sepelisca il corpo del re mio.
Non vo' ch'altra pietà per me ti pieghi,
Né pensi che di vita abbi disio:
Ho tanta di mia vita, e non più, cura,
Quanta ch'al mio signor dia sepultura.*

*E se pur pascer vòì fiere ed augelli,
Che 'n te il furor sia del teban Creonte,
Fa lor convito di miei membri, e quelli
Sepelir lascia del figliuol d'Almonte. —
Così dicea Medor con modi belli,
E con parole atte a voltare un monte;
E sì commosso già Zerbino avea,
Che d'amor tutto e di pietade ardea.*

Ma i soldati cristiani non manifestano la stessa cortesia del loro sovrano e colpiscono i due giovani. La morte tragica tocca al solo Cloridano (Eurialo e Niso muoiono entrambi) mentre Medoro ferito verrà trovato dalla bellissima Angelica, principessa del Catai, che se ne innamorerà perdutamente. Ciò scatenerà la follia del più valoroso guerriero cristiano, Orlando.

Gli stereotipi dell'epica cavalleresca sono completamente sovvertiti ma gli spunti di riflessione sulla "modernità di

Ariosto” e sulla sua nuova visione del mondo islamico scaturiscono agevolmente:

cristiani e musulmani sono ugualmente portatori di valori positivi e vizi condannabili. Inoltre, concetto ancor più innovativo, l’eroe più importante dell’esercito cristiano arriva al punto di impazzire per amore, trascurando tutti i suoi doveri.

La dicotomia secondo cui i Cristiani rappresentano il Bene e i Musulmani il Male appare quindi completamente superata.

“In memoria “ di Giuseppe Ungaretti

La letteratura italiana offre numerose altre occasioni per affrontare la tematica “Scuola ed islam”, ma tra tutte mi piace concludere questo intervento con l’analisi di una struggente poesia di Ungaretti intitolata “In memoria”.

Si tratta di una lirica dedicata ad un amico arabo del poeta: era stato suo compagno di studi fin dall’adolescenza trascorsa ad Alessandria d’Egitto e i due amici si erano poi ritrovati a Parigi, dove avevano studiato alla Sorbona (1912–14) e avevano condiviso la camera di un modesto albergo in cui il giovane morì suicida.

IN MEMORIA (Da L'Allegria)

Lovizza il 30 settembre 1916

*Si chiamava
Moammed Sceab
Discendente
di emiri di nomadi
suicida
perché non aveva più
Patria
Amò la Francia
e mutò nome
Fu Marcel
ma non era Francese
e non sapeva più
vivere
nella tenda dei suoi
dove si ascolta la cantilena
del Corano
gustando un caffè
E non sapeva
sciogliere
il canto
del suo abbandono
L'ho accompagnato
insieme alla padrona dell'albergo
dove abitavamo
a Parigi
dal numero 5 della rue des Carmes
appassito vicolo in discesa.
Riposa
nel camposanto d'Ivry
sobborgo che pare
sempre*

*in una giornata
di una
decomposta fiera
E forse io solo
so ancora
che visse*

Moammed Sceab aveva cambiato nome, diventando Marcel, ma cambiare nome, costruirsi una nuova identità nazionale crea una lacerazione insanabile in una persona.

Nella morte dell'amico suicida perché non aveva più patria Ungaretti proietta il proprio dramma personale: il poeta, nato e cresciuto lontano dalla terra dei suoi, rivive la sua condizione di sradicamento. Lo salverà la capacità di sciogliere nel canto, cioè nella poesia, la sua sofferenza e la sua nostalgia: conforto che Moammed non ha avuto e che il poeta invece attribuisce a se stesso. Patria e poesia sono dunque i due valori affermati da Ungaretti attraverso il compianto dell'amico.

Per il lettore contemporaneo il tema non rimanda soltanto all'esperienza autobiografica, ma sembra presagire il dramma collettivo dell'emigrazione dal Sud del mondo verso l'Europa. Come Ungaretti stesso aveva detto in un'intervista radiofonica del 1963, egli vedeva in questa poesia "il simbolo di una crisi

della società e degli individui che ancora perdura, derivata dall'incontro e dallo scontro di civiltà diverse".

La comprensione di queste realtà può essere la strada per una maggiore accettazione.

Letizia Gangemi

Islam e storia

La civiltà islamica nella storia

Scontro di civiltà?

Gli eventi di questi primi mesi del 2015, l'attacco alla redazione di Charlie Ebdò e all'Hypercacher a Porte de Vincennes a Parigi a gennaio e poi a Copenaghen a febbraio, e ancor prima le immagini delle atrocità compiute dal Daesh nel 2014, ci hanno riportato al clima e alle paure dell'11 settembre 2001. L'onda emotiva di questi eventi potrebbe indurre a dare ragione a chi sostiene la tesi secondo cui saremmo di fronte ad uno scontro di civiltà, quella occidentale e quella islamica. Si tratta della convinzione che, terminate le guerre ideologiche che hanno caratterizzato il XX secolo e finita la cosiddetta "guerra fredda" tra USA e URSS, ci si troverebbe di fronte ad un nuovo tipo di conflitto: un conflitto inevitabile tra due civiltà, che i sostenitori di questa tesi (Huntington, o Lewis ad esempio) identificano e riconducono alle rispettive visioni religiose. È vero che sia il videomessaggio di Bin Laden, all'indomani degli attacchi dell'11 settembre, sia il discorso di Bush, all'inizio di ottobre 2001, erano caratterizzati, nei

contenuti e nelle scelte espressive, da una forte opposizione bene-male, dalla demonizzazione del nemico e proclamavano la bontà della propria missione convinti di avere, entrambi, la benedizione di “Dio-Allah”. Anche gli attentatori del 15 gennaio del 2015 gridarono di aver vendicato il Profeta.

Ma ridurre la “comprensione” di questi tragici eventi a scontro di civiltà e/o a matrici religiose evidenzia una visione della storia e del mondo povera, che trascura la dimensione economico- sociale, divide la terra in compartimenti separati che chiama “civiltà”, a cui applica una serie di stereotipi: di aggressività, di guerra santa, o, con il medesimo procedimento, di pacifismo. Si dimenticano le componenti delle vere “civiltà”, l’inter-relazione e gli scambi tra esse, si omette di fare i conti con la complessità.

Una delle immagini che sicuramente rimarrà nella memoria è quella dell’attentatore che spara al poliziotto a terra: il poliziotto era musulmano.

L’islam non è un universo monolitico, come non c’è un unico modo di interpretare e vivere il cristianesimo o l’adesione ad un ideale politico. Ci sono differenze dottrinali, culturali, sociali, connesse alla nazione di provenienza e alla sua storia,

all'integrazione, al senso di identità. Le tensioni internazionali e le legittime preoccupazioni per il diffondersi di derive di estrema violenza non ci devono far dimenticare né le radici latine, greche, germaniche, cristiane - e cristiane riformate - della civiltà europea, né il contributo degli arabi.

La selezione dei/nei programmi scolastici spesso tende a focalizzare l'attenzione sui momenti di conflitto; quanto invece sarebbe importante realizzare un equilibrio nelle scelte, presentando e studiando anche gli influssi positivi della civiltà e della cultura islamica?

Pensiamo alle traduzioni arabe dei testi antichi che consentirono l'accesso ad un patrimonio di conoscenze filosofiche, matematiche, mediche che si riversò poi nelle università europee; pensiamo al patrimonio artistico e architettonico ecc.

Islam: una realtà complessa

Le principali diversità

E' fin troppo noto che le prime divisioni nell'islam riguardarono sia la legittimità della successione del profeta, sia il valore dei suoi insegnamenti: si tratta della divisione tra la

maggioranza sunnita, per la quale il califfo doveva essere scelto tra uno dei discepoli e che si ispira alla sunna, cioè agli insegnamenti di Maometto trasmessi dai suoi seguaci, e la minoranza sciita, per la quale la carica di califfo va attribuita solo ad un membro della famiglia di Maometto e che sostiene una interpretazione più rigorosa del Corano. Gli sciiti non rifiutano la tradizione, ma non ne riconoscono le medesime fonti accettate dai sunniti. All'interno dello sciismo si sono affermate ulteriori divisioni (imamiti, ismailiti, zayditi). Anche tra i sunniti ci sono differenti scuole, malikita, shafi'ita, hanbalita e hanafita, e versioni del sunnismo, salafismo, wahabismo.

Il terrorismo

Fenomeni storici e scelte politiche hanno favorito lo sviluppo del terrorismo, quale arma efficace e temibile di lotta: un fenomeno, comunque, diverso nelle forme che ha assunto, nelle attuazioni, nella evoluzione.

Ricordiamo: la scoperta e l'importanza delle risorser petrolifere; la nascita dello Stato di Israele e l'appoggio dell'occidente nelle guerre arabo israeliane; l'evoluzione della rivoluzione

iraniana; il sostegno americano - contro l'occupazione sovietica dell'Afghanistan - ai talebani rimasti veri padroni dello stato dopo il ritiro sovietico; la costituzione, da parte di Bin Laden, del Fronte internazionale islamico per la guerra santa e l'organizzazione terroristica Al Qaeda; l'attacco ai simboli della potenza economica, militare politica americana; l'11 settembre del 2001; la guerra contro l'Afghanistan; le due guerre contro l'Iraq. È possibile aggiungervi - nel panorama della primavera araba - la fine del regime di Gheddafi in Libia e il ricorso alla forza di una coalizione internazionale; infine dal 2011, la rivolta e le repressioni, in Siria, contro il regime sciita di Bashar al Assad.

È nel contesto iracheno e in quello siriano che si costituisce lo "stato islamico di Iraq e di Siria", responsabile di tante atrocità diffuse attraverso la rete e degli attentati di questi primi mesi ad opera dell'ISIS.

Dopo il 7 gennaio, molte voci del mondo musulmano hanno condannato gli attentati: alla grande manifestazione di Parigi c'erano striscioni con la scritta "L'islam è pace. L'islam non è barbarie". Voci di condanna sono venute da gran parte del mondo musulmano: in particolare, il rettore dell'università del

Cairo e il presidente del Consiglio Francese del culto musulmano Dalil Boubakeur, che ha stigmatizzato i fatti di gennaio come attacco contro la democrazia e la libertà di stampa e ha chiesto a coloro che sono impegnati per i valori della Repubblica e della democrazia di evitare provocazioni e vigilare contro le iniziative di fasce estremiste.

Ma da dove deriva il terrorismo che uccide e semina terrore? Come è stato possibile tanto odio in quegli individui al punto che abbiano creduto che questo sia l'islam? Le radici dell'odio, del radicalismo islamico dei nostri giorni vanno cercate oltre che nella politica internazionale, nella emarginazione degli immigrati, nella assenza di scolarizzazione, nella ignoranza - anche religiosa, - nel vuoto di identità e anche nella forza che viene dall'uso delle nuove tecnologie, quelle che incitano alla violenza attraverso messaggi lanciati sul Web. A questo va ad aggiungersi - è il caso, ad esempio, dei fratelli Kouachi - l'esperienza del carcere e l'incontro con un reclutatore, Farid Benyettou, che è riuscito ad indottrinarli.

L'obiettivo di Al Baghdadi, il califfo autoproclamato, è il dominio del mondo. Lo stato islamico vuole cancellare i confini geopolitici e riproporre l'unità dei musulmani;

pianifica l'attuazione della ideologia; ha un sistema ordinato di potere e progetti sociali, per consolidare il consenso; attua strategie per reclutare giovani sia di origine musulmana che convertiti. I "combattenti" sono convinti di compiere una missione religiosa.

L'ISIS utilizza il Corano con una lettura fondamentalista, solo letterale, senza considerare il contesto, trascurando i quindici secoli che sono trascorsi. Il versetto 29 della Sura IX dice: *"Combattete coloro che non credono in Allah"*; il versetto 73: *"Combatti i miscredenti e gli ipocriti (finché non versino il tributo)"*; e il versetto 73 *"Profeta combatti i miscredenti e gli ipocriti, sii severo con loro"*. Bisogna considerare tuttavia che il contesto è l'egira a Medina e che Maometto è in lotta contro i suoi nemici. Il Corano non autorizza l'assassinio premeditato di innocenti, anzi. Nella sura V, il versetto 32 recita: *" Colui cha ha ucciso un uomo che non ha ucciso, o che non ha commesso violenza sulla terra, è come se avesse ucciso tutti gli uomini; e colui che salva un uomo è come se avesse salvato tutti gli uomini"*.

Una lettura fondamentalista si è affermata in modo particolare con Muhammad ibn Abd Al- Wahhab, teologo saudita del XVIII secolo, iniziatore della corrente integralista nota come

wahabismo. Al Wahhab, infatti, avversava sia la nobiltà ottomana che si recava alla Mecca con tutta la sua ricchezza, sia i beduini che erigevano lapidi presso i luoghi di sepoltura e veneravano alcuni personaggi come “santi”. Al Wahhab voleva ritornare al messaggio originario dell’islam. Egli si richiamava ad autori del XIV secolo, che avevano dichiarato guerra allo sciismo e alla filosofia greca, ed era legato alla scuola hanbalita. Di tradizione sunnita, caratterizzata da un forte rigorismo morale, tale scuola era sorta nel IX secolo. Il suo iniziatore Ahmad B. Hanbal teologo rifiutava la teologia negativa, le esegesi allegoriche, il ricorso alla ragione. Il wahabismo pretende un rigido conformismo e la sottomissione ad un’unica autorità (es. califfo). Il wahabismo ha trovato un terreno fertile nella delusione e nella protesta contro la concentrazione della ricchezza derivata dal petrolio nelle mani di una ristretta èlite, nella mancanza di futuro per le nuove generazioni. Il linguaggio – mirante ad ottenere l’obbedienza e non la riflessione –, la jihad come soluzione politica e via per arrivare al potere hanno caratterizzato il radicalismo islamico che si è affermato a partire dai campi di addestramento afgani. È un’ideologia che ha coinvolto e

coinvolge anche giovani europei, figli di immigrati che si sentono europei di “seconda scelta” o giovani che si sentono privi di chance, di futuro.

La complessità

La costituzione del califfato è una svolta nello jihadismo. Il fenomeno Isis/daesh è ancora difficile da comprendere, ma non va identificato con l’islam. Musulmani e luoghi di culto musulmani sono nell’elenco degli atti di violenza dell’Isis. Del resto non solo una lunga lista di autorità del mondo islamico, sia sciite sia sunnite, ha condannato i crimini di questo movimento estremista e violento, ma anche Paesi musulmani lo hanno dichiarato fuorilegge nel proprio territorio. Ibrahim Shamseddine, leader sciita libanese, ha affermato: *«Il jihad è una nozione islamica degna di considerazione, ma uccidere musulmani, cristiani, persone di altre religioni, non è jihad, è contro l’islam. È omicidio puro, una carneficina umana. La fede e l’islam non si fondano sul coltello»*. Jean Pierre Filiu, politologo francese, arabista, dice che Daesh non è l’islam, anzi non ha niente a che vedere con l’islam; Daesh non è neanche uno “stato”, è una macchina del terrore, peraltro ricchissima; è

una setta del jihad, attrae frange già di per sé radicali, in rottura con il mondo, che vi aderiscono come ad una religione, perché non ne hanno una.

Tahar Ben Jellou, scrittore di origine marocchina che vive in Francia, spiega - in un piccolo libro uscito a febbraio 2015 - attraverso un immaginario dialogo con la figlia, cosa è l'Isis, come è nato, descrive lo sdegno di tanti musulmani di fronte alla violenza di questo radicalismo e indica responsabilità e una via di resistenza contro questo "islam" che fa paura. Secondo Jellou, infatti si può resistere e lottare con l'educazione e la cultura, con una lettura intelligente dei testi, insegnando la tolleranza, il rifiuto del fanatismo, spiegando i meccanismi del razzismo; progettando percorsi formativi per diventare imam, impegnando imam e non solo nelle carceri con i giovani reclusi per prepararli al reinserimento, lavorando nelle periferie per eliminare le sacche di emarginazione e degrado.

La carta dei musulmani d'Europa, presentata a Bruxelles alcuni anni fa, riconosce il rispetto del pluralismo, il dovere di operare per il consolidamento delle relazioni tra Europa e mondo islamico, abbattendo i pregiudizi e le immagini

negative che si frappongono tra islam e occidente, il dovere di rispettare le leggi del Paese e di lavorare per il bene comune della società; individua lo spirito autentico dell'islam nella "moderazione" che esclude sia di rilassatezza dei costumi, sia eccessi e riconcilia ragione e guida divina, rifiuta terrorismo, si impegna a contribuire al rafforzamento dei valori di giustizia, libertà, uguaglianza, solidarietà.

« Il principio su cui si fonda tutto l'insegnamento islamico è l'unicità di Dio. [...] Sulla conoscenza profonda di questo principio si basa tutta la vita del musulmano il quale, illuminato da questa fede, si rende conto che il pluralismo e la diversità sono la volontà dell'Unico Dio che ha creato e amato tutti gli esseri », scrive Kamel Layachi, responsabile della comunità islamica del triveneto e coordinatore di eventi per il dialogo interreligioso ed interculturale. *"I veri credenti sono coloro che cercano di perfezionare, anche attraverso il dialogo, la loro fede e il loro rapporto con Dio, convinti che si diventa migliori grazie alle persone che si incontrano, alle parole che si ascoltano, alla vita che si condivide, alle decisioni che si prendono, ai sogni che si custodiscono nei cuori".*

Raffaella Massarelli

Islam e religione

Le religioni abramitiche: il senso di un aggettivo

C'è una storia.

Anzi, più di una storia: un mito fondativo, un archetipo narrativo, depositato nel profondo viscerale, nel cuore, dei monoteismi. Narrazione riportata, sostanzialmente uguale, tanto dalla Bibbia (Genesi 16 e 21), che dagli *hadits* islamici ad essa dedicati

È il racconto di Abramo e delle sue donne, Agar e Sara, in cui si rende ragione di una fratellanza agita nella diversità.

Da questa storia le religioni ebraica, cristiana e musulmana traggono la connotazione di *abramitiche*, dal nome del maschio cui le differenti progenie si fanno risalire, senza però tener conto della molteplicità di cui il femminile ha dotato il bacino del Mediterraneo. Molteplicità che, lungi dall'essere spazio di scoperta, ci ostiniamo a delineare come rischiosa e da evitare, secondo un paradigma – esso pure maschile- di omologazione e controllo, cui il pensiero occidentale ci ha da sempre abituati. Se è vero che le religioni hanno spesso incarnato, lungo il corso dei secoli, una vicenda di sostegno strumentale ad ogni

forma di potere, se troppo frequentemente le stesse hanno offerto la base ideologica per giustificare ogni forma di oppressione, vessazione, violenza (ancora fresche, ad oggi, le vicende del fondamentalismo islamico che hanno funestato questo 2015, senza per altro dimenticare le antiche vicende, che videro i cristiani protagonisti di altrettanta follia, e senza omettere, d'altro canto, le forme di più subdola sopraffazione che, nel nome della Religione, si compiono nel profondo delle coscienze...); se è vero che nessuna arma è più appuntita del nome stesso di Dio per muovere guerra a ciò che ci è estraneo, che ci fa paura, è altrettanto vero che le religioni possono talvolta offrire gli antidoti per combattere i fondamentalismi da esse stesse creati.

I testi sacri, Bibbia e Corano, sono depositari di narrazioni non univoche, che esigono nuovi paradigmi di lettura e di interpretazione, capaci di mettersi in ascolto dei silenzi della scrittura, dei personaggi minori, dei sussurri lievi che germinano negli interstizi delle parole. A voler credere, infatti, a ciò che la Bibbia narra del suo Dio, Costui spesso ama farsi udire dentro la voce di un silenzio sottile, piuttosto che nel tuono o nel fuoco in cui gli umani lo relegano.

E' dunque da una lettura siffatta – lettura che molto deve al lavoro della teologia di genere, da tempo attiva in Italia- che può prender il via il racconto delle donne di Abramo, seguendo il filo rosso di un'interpretazione tutta femminile della scrittura, che tenta in tal modo di inaugurare nuovi approcci al dato letterario, mentre sogna la possibilità di divenire uno spazio di resistenza alla pervasione della violenza e dell'aggressività - che, prima di essere fisica è stata verbale, ontologica e ideologica -, spazio in cui sia legittimo abitare, per tutti e per ciascuno.

Così dunque si legge, in **Genesi 16** (sottolineature e scorciature dell'autore):

Sarai, moglie di Abram, non gli aveva dato figli. Avendo però una schiava egiziana chiamata Agar, Sarai disse ad Abram: “Unisciti alla mia schiava, forse da lei potrò avere dei figli” Abram ascoltò l’invito di Sarai, ma quando essa si accorse di essere incinta, la sua padrona non contò più nulla per lei. Allora Sarai la maltrattò, tanto che quella fuggì dalla sua presenza. La trovò l’angelo del Signore, presso una sorgente d’acqua nel deserto e le disse: “Agar, schiava di Sarai, da dove vieni e dove vai?” Rispose: “Fuggo dalla presenza della mia padrona.” Le disse l’angelo del Signore: “Ritorna da lei e restale

sottomessa. Moltiplicherò la tua discendenza e non si potrà contarla, tanto sarà numerosa” Soggiunse poi l’angelo del Signore: “Ecco, sei incinta: partorirai un figlio e lo chiamerai Ismaele, perché il Signore ha udito il tuo lamento. Egli sarà come un asino selvatico: la sua mano sarà contro tutti e la mano di tutti contro di lui”. Agar, al Signore che le aveva parlato, diede questo nome: “Tu sei il Dio della visione”. Agar partorì ad Abram un figlio

Nei capitoli successivi, anche Sara, sterile ed anziana, riceverà in dono dal Signore un figlio: Isacco.

E Isacco e Ismaele giocavano insieme.

Genesi 21:

Il bambino crebbe e fu svezzato. Ma Sara vide che il figlio di Agar l’egiziana scherzava con il figlio Isacco. Disse allora ad Abramo: “Scaccia questa schiava e suo figlio perché il figlio di questa schiava non deve essere erede con mio figlio Isacco. La cosa sembrò un gran male agli occhi di Abramo. Ma Dio disse ad Abramo: “Ascolta la voce di Sara perché attraverso Isacco da te prenderà nome una stirpe. Ma io farò diventare una nazione anche il figlio della schiava, perché è tua discendenza”. Abramo si alzò di buon mattino, prese il pane e un otre d’acqua e li diede ad Agar; le consegnò il fanciullo e la mandò via. Ella se ne andò e si smarrì nel deserto di Bersabea. Tutta l’acqua

dell'otre era venuta a mancare. Allora depose il fanciullo sotto un cespuglio e andò a sedersi di fronte, alla distanza di un tiro d'arco, perché diceva: "Non voglio veder morire il fanciullo!" Seduta di fronte alzò la voce e pianse. Dio udì la voce del fanciullo e un angelo chiamò Agar e disse: "Che hai Agar? Non temere perché Dio ha udito la voce del fanciullo là dove si trova. Alzati e prendi il fanciullo e tienilo per mano perché io ne farò una grande nazione" Dio le aprì gli occhi ed ella vide un pozzo d'acqua. Allora andò a riempire l'otre e diede da bere al fanciullo. E Dio fu con il fanciullo che crebbe e abitò nel deserto e divenne un tiratore d'arco.

La tradizione vuole che, se da Isacco il popolo ebraico trae la sua origine, da Ismaele un altro grande popolo vanta la discendenza: gli Arabi, abitatori della penisola arabica dove nascerà, nel 570 d.C., il profeta Muhammad e la nuova religione dell'islam.

Muhammad risulta dunque discendente diretto di Ismaele (Ishmail) e attraverso costui, di Abramo (Ibrahim). Come Mosè e la sua compagna, Zippora, come i profeti ebrei e le loro donne. Come Gesù di Nazaret, e sua madre.

Bibbia e Corano parlano la lingua dei padri, come coloro che conferiscono alle discendenze un nome e una dignità. Ma tra

le righe anche la lingua delle madri disegna la sua vicenda e permette di intravedere differenti protagonismi.

Qui leggiamo di due donne, madri entrambe, entrambe schiave ed entrambe principesse: schiava Agar e schiava Sara, quando Abramo la cedette a Faraone per salvarsi; principessa, Sara, come si dice fosse principessa egiziana Agar, secondo numerosi midrash. Agar e Sara, catturate nelle trappole dei conflitti di potere di un mondo patriarcale, furono tuttavia capaci di lottare per offrire un futuro ai propri figli. Due figli, entrambi frutto di una promessa e di una cura speciale da parte del Dio biblico (ad Agar il Signore si rivolge con le stesse parole con cui dialogherà con Abramo). Ma un solo padre da cui discende la medesima dignità, poiché maschile era l'eredità di un nome da spendere sulla faccia della terra, un solo Dio, che libera e sostiene l'uno e l'altro figlio, l'una e l'altra donna: Isacco sarà liberato da un angelo del Signore, mentre suo padre sta per offrirlo in sacrificio; Ismaele sarà salvato dalla morte nel deserto e custodito dal Signore per divenire capo di un grande popolo. Un Dio che parla con l'uomo, ma anche con le due donne: Agar pare, in questo, esser più simile ad Abramo che a Sara stessa, nel suo ascoltare la promessa,

ricevere la salvezza, dare addirittura un nome a Dio stesso. Un Dio che non discrimina sulla base del sesso o del potere. Che offre ad entrambi i fanciulli la medesima benedizione e contribuisce al costituirsi di due storie parallele.

Da qui gli stretti legami che intercorrono tra i monoteismi e l'attenzione particolare che il Profeta dell'Islam rivolge ad ebrei e cristiani.

Di qui le molteplici somiglianze di natura normativa, rituale e teologica: una stessa prescrizione di ordine alimentare proibisce il consumo della carne impura ed impone un analogo sistema di macellazione per gli animali consentiti (macellazione che, per i musulmani, deve essere praticata da un appartenente ad una delle religioni monoteiste, per essere *halal*); un rigido aniconismo, la condanna di ogni sacra rappresentazione ed una certa innominabilità di Dio (assoluta per l'ebraismo, parziale per l'islam, poiché dei 100 nomi di Dio, l'ultimo rimane oscuro ai viventi, a significare una inarrivabile eccedenza); il ricorso alla circoncisione e l'uso di appellativi riferiti al divino, che richiamano la vasta gamma dell'amore materno: *Rahman* o *Rahamin* indicano la misericordia divina quale sommovimento uterino,

commozione viscerale di esclusiva pertinenza femminile.

Curioso che la Scrittura abbia affidato a due donne una storia che parla di popoli diversi, con una pari dignità. Curioso soprattutto perché le donne non hanno, nel contesto scritturistico, una significanza sociale. Ma spesso la storia parla anche nelle sue reticenze, nei silenzi e nel non detto, talvolta più eloquente di mille parole.

Agar: un nuovo paradigma interpretativo

Se questa è la narrazione consegnataci dai testi sacri, altra cosa è la storia delle sue interpretazioni, che hanno finito per occultare l'uno o l'altro dei personaggi seguendo le trame di un uso strumentale del testo. A fare le spese dell'esclusione è soprattutto la figura di Agar, cui vorremmo restituire una voce. Agar vive una esclusione plurima: è rinnegata dalla tradizione esegetica cristiana, che rivendica la propria discendenza da Isacco, figlio della promessa, demonizzando Ismaele e sua madre, come riporta S.Paolo nella sua Lettera ai Galati 4, 21-31. Di questo, è testimonianza una nutrita iconografia medievale, che oppone spesso Agar, rappresentata come donna immorale e lasciva, a Sara ed Ismaele, trasformato

in combattente violento, ad Isacco.

Rinnegata, Agar, lo è anche dalle letture ebraiche (anche se nei midrash la capacità ebraica di “narrare i vuoti” ne riabilita spesso la figura), in quanto garante di una linea indiretta di discendenza. Scrive Laura Voghera Luzzato: *“Quello di Agar è rimasto un nome estraneo alla tradizione ebraica, assai poco usato per le bimbe nate in famiglie ebraiche. Con qualche eccezione motivata politicamente. HAGAR è oggi un progetto educativo che ha coinvolto una delegazione israelo-palestinese che coinvolge tre organizzazioni che lavorano per la riconciliazione e rappresenta una sfida: le resistenze culturali possono essere superate con un lavoro sui giovani e, ancora di più, sui bambini”*.

Ma Agar fu esclusa in parte dagli stessi musulmani, che non la nominano nel Corano (ne recuperano il racconto negli hadiths), pur riprendendo tradizioni rituali che a lei si rifanno: a lei si richiamano i riti meccani delle sette corse tra le colline di Safa e Marwa; al suo nome appartiene alla stessa radice del santo pellegrinaggio, l'Hajj, e del viaggio fondativo dell'islam, l'Egira.

Seguendo il filo rosso della storia marginale di questa donna - è del resto dal margine, dalla periferia contaminata che giunge

sempre la novità - si rende possibile per noi, oggi, anche all'interno delle aule scolastiche, inaugurare nuovi paradigmi di lettura dei grandi codici dell'umanità, quali anche i testi sacri sono: a saper leggere tra le righe, Agar, Sara e i loro figli, ci parlano del coraggio di accogliere scomode verità, della consapevolezza che si può e si deve lavorare per costruire modelli di convivenza, di accoglienza e di scambio insperati al momento di fatti.

Oggi Agar, abbandonata senz'acqua nel deserto e sostenuta da un'insperabile speranza che può solo appellarsi al Dio dell'impossibile, ricorda fin troppo da vicino i morti di sete del nostro mare: la sua vicenda di esclusione e ingiustizia ci impone di cercare differenti prospettive per accostarci alle scritture sacre delle religioni, rimandando così la responsabilità dell'azione e dell'interpretazione delle parole del divino alla sola nostra coscienza.

L'augurio è quello che i figli di domani possano, come fu per gli inconsapevoli Isacco e Ismaele, trovarsi ancora a “scherzare insieme”.

Chiara Saletti

III Percorso: incontri e viaggi

Incontri e ospitalità

La dimensione interculturale e interreligiosa dei viaggi di istruzione e dell'esperienze di scambio

Il motto del nostro Liceo è "Una scuola per l'Europa" e gli scambi culturali con diversi paesi europei e non solo offrono ai nostri studenti un'importante occasione di crescita come cittadini europei e del mondo.

Nell'organizzazione di scambi culturali abbiamo una lunga e consolidata esperienza. Molti sono i paesi con i quali abbiamo realizzato interessanti progetti: Australia, Cile, Cipro, Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra, Olanda, Polonia, Romania, Spagna e Svezia.

Queste esperienze mirano a far acquisire la consapevolezza della complessità del sistema culturale contemporaneo, caratterizzato da pluralità di modelli, linguaggi e codici. Questo fine viene realizzato imparando a riconoscere e ad approfondire le radici della nostra cultura, favorendo l'apertura nei confronti di culture diverse, coltivando le capacità di riflessione critica e flessibilità intellettuale proprie di un ambiente multiculturale e promuovendo un approccio

capace di inclusione nonché aperto al pluralismo. In questo contesto, il confronto religioso ha spesso un ruolo molto importante.

Un paio di esempi sulle esperienze dell'anno scolastico in corso: nell'ambito di uno scambio con un liceo di Parigi, i nostri studenti hanno avuto occasione di visitare una moschea. Inoltre, entrando a scuola al mattino, hanno notato che le studentesse musulmane si toglievano il velo perché la legge francese non consente loro di accedere velate negli istituti.

Nell'ambito del nostro scambio con la Galizia poi i nostri studenti hanno visitato Santiago di Compostela.

Tutte queste esperienze sono state poi spunto di riflessione e di approfondimento con i partner e i docenti.

Tra le attività didattiche, proponiamo di solito un tema culturale da approfondire insieme agli ospiti stranieri. Una tematica spesso ricorrente è quella sui pregiudizi. Due anni fa abbiamo trattato in tutti gli scambi del nostro liceo il tema dell'accoglienza dei rifugiati, con gruppi di lavoro, incontri con associazioni del nostro territorio che lavorano in questo ambito e visione di film.

All'inizio di uno scambio culturale, nella fase di accoglienza, propongo spesso un piccolo corso di danze popolari, non solo perché esse rappresentano le diverse culture europee, ma anche perché questo tipo di danza, spesso in cerchio, presuppone avvicinamento, apertura, abbracci tra tutti i partecipanti e contribuisce a creare il clima di disponibilità al confronto necessario per favorire appunto lo "scambio".

E' interessante notare che gli scambi culturali non coinvolgono solo gli studenti, ma anche le loro famiglie, che ospitano i partner stranieri. Sono esperienze arricchenti per tutti.

Ricordo che una volta, nel 2010, dei genitori, nell'ambito di uno scambio con Francoforte, avevano contestato vivamente l'abbinamento del loro figlio con uno studente tedesco di origine afgana. Ci sono voluti diversi incontri prima di giungere ad un'accettazione serena da parte della famiglia della nostra proposta. Alla fine della settimana in Italia i due genitori erano entusiasti del loro ospite: si erano affezionati e si erano resi conto di essersi lasciati prendere inizialmente solo da pregiudizi. Un'occasione di crescita per tutta la famiglia, appunto.

Molto spesso con questi scambi nascono amicizie che durano per anni. A volte incontro ex-studenti che mi raccontano di essere ancora in contatto con i loro partner.

Angela Cavuoto

Non c'è dubbio che i progetti Erasmus ed eTwinning e gli scambi culturali siano un punto di forza del nostro liceo. Come già detto, non si tratta solo di dare ai nostri studenti l'opportunità di viaggiare e visitare paesi europei ed extra-europei utilizzando le lingue straniere che studiano a scuola, ma di entrare in contatto con usi e abitudini diversi, con mentalità "altre" e di imparare a vedere il mondo da prospettive nuove.

Per chi, come noi, ha contribuito all'organizzazione di tanti progetti di scambio e ha, in prima persona, vissuto questa meravigliosa avventura, è difficile, se non impossibile, scegliere un'esperienza che sia rappresentativa di tutte le altre. Per fortuna, lo scambio più bello è sempre il più recente,

quello con cui ci si mette in gioco “ora”, dove il presente è in realtà catalizzatore e culmine di tutti quelli precedenti. È vero però anche che le circostanze più diverse contribuiscono a rendere alcune di queste esperienze emblematiche, esperienze che restano nella memoria per la loro unicità o per l’alto significato simbolico che rivestono. Voglio qui brevemente ricordarne alcune.

I ragazzi sanno molto bene quanto sia emozionante recarsi in un altro paese ed essere ospiti del proprio partner e della sua famiglia; quello di cui non sono sempre consapevoli, ma scoprono sul campo, è di quanto sia gratificante “donare” ospitalità. L’orgoglio di appartenere ad un luogo e ad una cultura e la felicità di poterle condividere sono, talvolta, persino superiori al viaggio fisico e concreto. Grazie allo scambio con un liceo di Arad, città che conosco e frequento da anni essendo la Romania il paese di origine di mio marito, io ho avuto la fortuna di sperimentare una condizione molto speciale: quella di vivere l’orgoglio dell’ospitalità sia a Verona che lì, in quel luogo che fino a quel momento avevo percepito come “altro”. Sapevo già quanto fosse appagante mostrare agli ospiti le bellezze della nostra città e la ricca vita culturale della

nostra scuola; ho scoperto solo ad Arad, che appartenevo anche a quella città e a quella cultura che, grazie allo scambio, condividevo con i miei studenti di Verona con altrettanto se non maggior orgoglio. Orgoglio che ben ricompensava la ferita inferta da un genitore che in consiglio di classe aveva dubitato dell'utilità di effettuare uno scambio con quel paese; orgoglio arricchito dalla felicità alla richiesta di quello stesso genitore che il proprio figlio, dopo il primo viaggio, partecipasse a quello scambio, con quel paese, per ben tre anni di seguito! Dimostrazione questa che gli scambi funzionano: aiutano a superare il pregiudizio, la paura del nuovo e conducono addirittura ad una maggiore umiltà culturale nell'ammettere, ad esempio, che anche da un paese come la Romania si possa imparare qualcosa.

E sempre a questo ciclo di scambi con la Romania risale un progetto a me molto caro che sono riuscita a realizzare grazie all'aiuto del collega, amico, Placido Sgroi: una tavola rotonda alla quale hanno partecipato gli studenti romeni ospiti e la piccola comunità di ragazze e ragazzi rumeni residenti a Verona che in quegli anni frequentava il nostro istituto. La riflessione sulla propria origine e sul legame con il proprio

paese, la consapevolezza di cosa significa recarsi all'estero per propria scelta, come succede in uno scambio culturale, e di cosa implica invece l'abbandono della propria origine per emigrare a causa di scelte familiari o di necessità economiche, interrogarsi sul proprio cammino di crescita e sulla propria identità, sono stati i temi della discussione moderata dal prof. Sgroi che ha saputo dare a questo incontro spessore culturale e, allo stesso tempo, grande intensità emotiva.

Numerosi sono stati, negli anni, gli episodi di crescita ed arricchimento culturale che ho condiviso con i miei alunni e le colleghe mie compagne di viaggio grazie agli scambi: le città, l'arte, l'architettura, la musica, le danze, gli idiomi, i paesaggi. Forse però, i momenti più intensi restano, alla fine, quelli dell'incontro con l'altro, della condivisione e, perché no, anche del commiato e della nostalgia.

Agnese Di Cerbo

Incontri e viaggi

Religioni ed identità: viaggio a Sarajevo, la “Gerusalemme dei Balcani”

Diversamente dagli scambi culturali, il viaggio di istruzione corre il rischio di avvicinare solo in superficie la cultura e il mondo dell'altro. Nonostante le buone intenzioni, infatti, si può “muoversi (fisicamente) rimanendo fermi (culturalmente)”. Decidere, allora, di andare a Sarajevo, città dove il Novecento inizia e finisce, è scommettere che sia possibile non solo avvicinare le memorie che lì sono custodite, ma anche le persone che ancora vi abitano. Il viaggio in Bosnia, che il Liceo Fracastoro ha deciso di riproporre agli studenti del quinto anno dopo l'iniziale esperienza dell'anno scolastico 2015-16, è stato scelto perché viaggio di “formazione”. Quella derivante dal confrontarsi con le domande del contesto quali domande che attraversano anche il nostro territorio: Sarajevo e la Bosnia come “laboratorio” attorno al tema delle identità e delle religioni. Quindi, oltre alle motivazioni didattiche, il progetto denominato “memorie del secolo breve”, che ha previsto alla sua conclusione il

viaggio in terra balcanica a fine aprile 2017, si propone come occasione di confronto con le domande attorno alla costruzione identitaria e al ruolo che vi gioca la religione. Di questo ultimo aspetto vogliamo provare a rendere conto in queste poche note circa l'esperienza, non senza concludere questa breve introduzione ricordando un "incidente interculturale" accaduto in viaggio. Arrivando a Sarajevo, infatti, abbiamo commentato davanti a Edina, donna bosniaca che ci ha fatto da guida, di essere arrivati nella "Gerusalemme dei Balcani", come interpretato dalla letteratura moderna. Ci siamo sentiti dire che il paragone non è corretto: a Sarajevo, diversamente da Gerusalemme, non esistono (ancora) muri!

La storia ascoltata

Prima ancora di conoscere la realtà attuale della gente bosniaca, il viaggio ci ha offerto una storia antecedente il presente. Una storia da ascoltare nonostante rischi di essere "soffocata" dai problemi attuali. Essa, ad esempio, testimonia che in questa parte del continente, esiste, e non da poco tempo, un islam europeo. Significa dire che le radici dell'Europa sono certamente quelle giudaico-cristiane, ma che della stessa

Europa fa parte anche questa radice islamica; significa riconoscere che per diverso tempo, i musulmani di Sarajevo hanno vissuto ed interpretato la loro religione in modo molto laico e tollerante. Di questa storia europea vissuta in terra balcanica fa parte a pieno titolo la comunità ebraica che a Sarajevo, come dice orgogliosamente la guida, non è mai stata confinata in un ghetto. Proveniente dalla diaspora prima spagnola e poi delle regioni dell'est, la comunità ebraica di Bosnia ha vissuto "fuori" dal ghetto come esempio raro di "integrazione" in piena epoca di pulsioni antisemite. Infine, a questa storia ascoltata appartiene anche un vissuto ecumenico quotidiano: quelle delle feste ortodosse visitate anche dai cattolici e viceversa; quelle degli incontri festivi in case musulmane, dove andavano liberamente anche gli altri parenti ed amici cristiani.

La realtà incontrata

Questa storia di ieri e faticosamente ancora presente nella vita degli abitanti di Sarajevo, deve fare i conti, però, con una realtà profondamente modificata dal conflitto recente: la guerra di Bosnia tra il 1992 e il 1996. La realtà che abbiamo

incontrato, infatti, parla di un' identità "eticizzata": l'etnia serba, quella croata, quella bosniaca; la lingua serba, quella croata, quella bosniaca. Non una cultura e una lingua, ma diverse etnie e diverse lingue. Difficile ora in terra balcanica riconoscersi appartenenti ad un'unica identità: essa è stata fatta prigioniera dentro un discorso etnico che ha creato divisioni e disuguaglianze. Ma anche un'identità "sacralizzata" dove le religioni di appartenenza, un tempo discorso "secondario" in ordine all'identità, oggi servono per legittimare e sacralizzare il reclamo identitario: quando essere serbo significa essere ortodosso, essere croato significa essere cattolico e bosniaco musulmano. Per questo i nostri interlocutori hanno parlato di "identità collettivistica" (e non collettiva): se appartieni a quella etnia, sei di quella religione. In questo discorso identitario finisce la libertà e l'etica: non sono libero di scegliere e non ho responsabilità. Per me decide la "tribù".

Il futuro possibile

Quale futuro per la gente di Bosnia, allora? Ma, in fondo, quale futuro per tutte le comunità, compreso la nostra,

che hanno imprigionato il discorso identitario in una gabbia etnica e religiosa? In questo senso il viaggio a Sarajevo diventa un viaggio di formazione: esso si propone come laboratorio per il futuro di tutti. Tra una memoria depositaria di una convivenza possibile (senza per questo mitizzare il passato) e una realtà attuale bloccata da una costruzione identitaria reattiva e chiusa, il futuro che si può intravedere è quello di fronte ad un bivio. O la strada della sacralizzazione delle identità "reattive" oppure quella che torna a riconoscere il primato dell'altro. Questa seconda strada rappresenta il nucleo centrale delle religioni abramitiche, la prima, invece, la loro sconfessione, per buona pace dei fondamentalismi dentro e fuori le religioni. Un altro bivio è quello proposto dalla possibilità, molto presente e facile, di alimentare il rancore oppure quella, difficile e sicuramente minoritaria, di praticare il perdono. Davanti alla storia recente e alle ferite del conflitto, le comunità sorte nel post-conflitto sono chiamate a scegliere e tra queste possibilità, certo, c'è anche quella del perdono non come semplice atteggiamento morale, quasi a voler dimenticare il passato, ma come unica possibilità che quel passato prima del conflitto possa avere ancora futuro. Se è

stato possibile un tempo in cui si poteva convivere, questo deve essere possibile ancora. Ma per far questo, occorre superare il rancore. Lezione balcanica valida per tutte le comunità del mondo.

Concludendo

Tra le tante cose ascoltate e viste, c'è un'altra lezione che abbiamo imparato appena arrivati in terra bosniaca. Accolti la prima sera in casa di famiglia del luogo, la gente di Bosnia sembra ricordarci che l'ospitalità è la relazione possibile tra le persone di diversa cultura, lingua, religione ed identità. Se il diverso spesso si presenta come "hostis" è solo l'accoglienza il luogo in cui egli può diventare "hospes". Relazione fragile, esposta quella dell'ospitalità, ma anche molto umana ed umanizzante. Può essere tradita, quando l'ospite si trasforma in persona ostile, ma può essere anche quella che permette a persone diverse tra loro di poter convivere, rispettando la diversità di ognuno. In fondo, ricorda la nostra originaria condizione: siamo, perché siamo stati accolti.

Marco Dal Corso

Appendice

*Una serata in memoria del
prof. Roberto Masiero*

“Per una testa ben fatta”: educare alla domanda scientifica

L’argomento proposto mi inquieta e allo stesso tempo mi affascina.

Mi inquieta perché “una testa ben fatta” è la citazione del titolo di un testo molto noto di un autore altrettanto noto, Edgar Morin, e dunque mi dovrei sentire quasi in dovere di svilupparne i temi, approfondirne la tesi di fondo e di seguirne le indicazioni; mi affascina perché, dando per scontato ciò che precede, mi permetterò di proporvi alcuni frammenti di riflessioni basate anche sull’esperienza di oltre trent’anni di insegnamento, di cui, quasi la metà passati confrontandomi quotidianamente anche con Roberto.

Da tale confronto ho tratto benefici, conforto ed anche esperienze fondamentali, quelle legate, per esempio, alla nostra ostinazione nel voler vedere *qualche oncia* di “una testa ben fatta” in studenti non ritenuti, eufemisticamente parlando, meritevoli di avanzare negli studi, e nell’aiutarli invece a progredire.

Roberto, posso assicurarti che nella quasi totalità dei casi abbiamo avuto ragione.

Se mi chiedete cosa è una “testa ben fatta” forse lo so e penso, talvolta, di saperla riconoscere; se mi chiedete di spiegarvelo e, soprattutto, se mi chiedete come ottenerla forse non lo so più o almeno non ho certezze.

Nella descrizione degli sviluppi del campo di interesse specifico che mi viene attribuito (quello scientifico e mi sento piuttosto inadeguato a rappresentarlo) prevale, oggi, l’idea di un processo di avanzamento delle conoscenze basato su rotture, improvvise illuminazioni e deviazioni, scarti repentini rispetto alla situazione precedente.

La scienza non è più solo “*un libro di ricette di cucina*” né vale l’opinione per cui “*la scienza calcola, misura, dimostra ma di certo non pensa*”.

Abbiamo convissuto per anni con un’idea di scienza caratterizzata solo da oggettività, sperimentalismo e metodo sostanzialmente deduttivo: inesorabili accumulazioni e stratificazioni di dati e risultati ottenuti con il rigore della riflessione critica basata su misurabilità e deduzione: “*sensate esperienze e dimostrazioni necessarie*”.

Tutte queste sono condizioni, appunto, assolutamente necessarie.

E quindi ecco delineato il nostro compito iniziale: una buona formazione-informazione sui dati, una fase di incubazione e riflessione critica, una fase di rielaborazione.

Ma chi oggi lavora nel campo della Scienza, lo scienziato appunto, come pure il cittadino nella vita di tutti i giorni, e quindi anche il nostro studente, è indissolubilmente legato in rete ad altri, non può che operare e agire insieme ad altri e nel far ciò, spesso, opera, agisce e comunica attraverso le immagini, si relaziona agli altri attraverso schemi e linguaggi non più solo verbali.

Lo scienziato, in più, riflette usando forme iconiche come metafore di situazioni sperimentali e, ragionando talvolta in modo non lineare e soprattutto divergente, contribuisce ai cambiamenti di paradigma che determinano la crisi, la rottura e il nuovo inizio.

Già nel passato troviamo esempi di scienziati di questo tipo: Archimede, Newton, Darwin, Einstein, Fermi per non citare personaggi molto più vicini a noi ma meno noti.

Ciò che di loro la memoria ha tramandato è che hanno in molti casi *ragionato* anticipando le soluzioni ai problemi attraverso

immagini, metafore, proiezioni ed esperimenti mentali ed hanno così creato e fatto Scienza.

Noi insegnanti delle cosiddette materie scientifiche possiamo aiutare i nostri studenti a sviluppare capacità di individuare soluzioni o tentativi di soluzioni di problemi aperti, non banali, suscettibili di più interpretazioni, legati, come ci insegna la scienza del '900, soprattutto agli aspetti dell'incertezza. Possiamo introdurli ai sistemi dinamici e a quelli caotici, possiamo renderli partecipi della teoria della complessità, come ci indica Morin, e abituarli ai concetti di verità e di soddisfacibilità nelle Scienze, in definitiva al concetto di modello, declinandolo in tutte le discipline, trasmettendo inoltre il valore della sperimentazione critica.

Possiamo anche cambiare il modo di narrare la Scienza: non più solo insieme di risultati che si giustappongono e si stratificano, ma soprattutto, nella prospettiva storica, come insieme di donne e uomini che, nel proprio tempo, con curiosità indagatrice, mai soddisfatti delle risposte iniziali, hanno osato cambiare l'usuale corso delle cose anche attraverso tentativi ed errori.

Ecco, educare alla domanda scientifica può voler dire anche questo: educare alla curiosità, al desiderio di comprendere la complessità. Ma non possiamo più ignorare l'uso dell'immaginazione e dobbiamo credere e pensare ad essa come ad un valore fondante dell'attività di ricerca, usando le metafore anche come "colla organizzativa dei nostri processi mentali".

Per abituarli ed abituarci a ciò, cosa c'è di più adatto dello studio delle discipline cosiddette umanistiche?

Dalle Letterature alla Filosofia, dalla Storia dell'Arte e vorrei anche aggiungere alla Musica, tutte offrono un contributo imprescindibile alla formazione del pensiero metaforico e simbolico di cui si alimentano le Scienze.

Abbandonato il paradigma rigidamente determinista, il futuro non possiamo più prevederlo in modo meccanico ma in qualche modo prima immaginarlo e poi esplicitarlo anche attraverso il pensiero simbolico (come nel mito) con tutte le possibilità offerte dalle sfumature dell'incertezza.

Dobbiamo recuperare, se mai fu persa, la capacità di fascinazione e di seduzione che ha la narrazione quando usa tali strumenti.

Questo è il suggerimento che mi do per aiutare gli studenti a diventare parte di quella comunità di destino la cui cultura, nel senso inteso anche da Morin, non può più sopportare divisioni e separazioni in campi specifici.

Vorrei terminare questo mio intervento con una frase di Albert Einstein:

“La logica vi porterà da A a B. L’immaginazione dappertutto.”

Fabrizio Giugni

***I care: educare alla cittadinanza attraverso le materie
umanistiche***

Lo studente non deve imparare dei pensieri,
ma a *pensare*;
non lo si deve portare, ma *guidare*,
se si vuole che in seguito
sia capace di camminare da solo.

(Comunicazione di I.Kant sull'ordinamento delle sue lezioni nel semestre invernale
1765-1766)

Le parole che Kant, docente a contratto, rivolgeva ai futuri studenti del semestre invernale 1765-66, cercano di stimolarne la curiosità con il richiamo di una impostazione didattica innovativa: mettono in evidenza, da una parte, l'esigenza, di sempre, di catturare l'interesse degli studenti e, dall'altra, anticipano il processo con il quale nella più nota *Risposta* del 1784 identificherà l'illuminismo come uscita dallo stato di minorità, possibile lasciandosi alle spalle "pigrizia" e "viltà". Mi piace pensare che questo processo, questa "postura" intellettuale, che segnò il passaggio ad un nuovo paradigma, si possa riferire anche agli studenti che entrano nel Liceo adolescenti e vi diventano "maggioirenni", pronti secondo la legge ad esercitare attivamente il loro essere cittadine e

cittadini e, in senso più ampio, ad affrontare l'avventura del vivere. Vivere, come dice Morin, in quanto individui che affrontano i problemi della propria vita personale, vivere in quanto cittadini della propria nazione, vivere nella propria appartenenza all'umano, con responsabilità e solidarietà.

“Sapere aude”: la fatica del crescere

Non è facile crescere: richiede coraggio, impegno, comporta fatica. Ma ripaga facendo assaporare (*sapere*) il gusto della vita, perché (parafrasando Seneca e Rousseau) studiamo / insegniamo non per la scuola ma per la vita: è il mestiere della vita quello a cui prepariamo i nostri studenti.

E allora, “Perché studiare una materia che non *mi piace*? A cosa servono la matematica... o il latino... o la letteratura?”

La sfida educativa posta dal criterio edonistico (mi piace) ed utilitaristico (a cosa serve?) che guida, a volte, i nostri studenti (e talvolta anche i loro genitori) non si vince sul terreno del dovere, ma dell'interesse. L'interesse – non banale, semplicistico – si coltiva attraverso l'educazione della domanda, la cura dell'attitudine all'interrogazione che ci caratterizza come esseri umani, come vediamo nella curiosità

stupita dei bambini, e che la scuola, a volte, rischia di spegnere sotto il peso delle nozioni, della quantità di informazioni, che non sempre diventano conoscenza e, quest'ultima, sapienza.

Si tratta come docenti non semplicemente di “tagliare” programmi (che non ci sono più) o contenuti, ma di fare scelte pedagogiche “pertinenti” perché la competenza fondamentale, che riassume tutte le altre, è quella di apprendere a vivere come cittadini, capaci di pensiero critico e di decisioni autonome e fondate.

Viviamo insieme ai nostri studenti in una realtà globale, complessa, in cui si rischia di perdere di vista ciò che è essenziale: la condizione umana, i suoi interrogativi, il suo destino. Una realtà caratterizzata da una proliferazione incontrollata delle informazioni, che paradossalmente mette a rischio l'assunzione democratica di questioni vitali che sono di tutti. Perché, come avvertiva sempre Morin, se si indebolisce la percezione globale dei problemi viene meno il senso di responsabilità e di solidarietà.

Noi e con noi i nostri studenti abbiamo bisogno di maturare *competenze esistenziali*, che ci mettano in grado di comprendere il complesso senza semplificarlo, senza annullare l'incertezza e

l'errore, cogliendo invece le relazioni fra le parti e il tutto e tra i diversi saperi, per raggiungere quella comprensione intellettuale ed umana, che aiuta a comprendere noi stessi e le ragioni dell'altro.

Il contributo della cultura umanistica

In questo contesto la cultura umanistica, le discipline umanistiche (la storia, la filosofia, le letterature) sono chiamate a promuovere una "sana" cultura generale, affrontando gli interrogativi fondamentali dell'essere umano, stimolando la riflessione sul sapere e favorendo l'integrazione personale delle conoscenze, unico modo per comprendere meglio (anche se in modo mai definitivo) la realtà, se stessi e gli altri.

Quando la storia si fa memoria non sterile, né retorica, ma "interrogativa", che interpella il presente dei nostri studenti esercitandoli a pensare localmente e globalmente e viceversa

Quando la filosofia mantiene la sua vocazione riflessiva, la sua attitudine sorgiva, offrendo agli studenti occasioni per lo stupore del proprio pensiero, per l'esercizio delle proprie capacità di discussione ed argomentazione.

Quando la letteratura, al di là dei tecnicismi, apre alla bellezza del linguaggio, alla sua capacità di nominare le esperienze più profonde; quando attraverso le grandi voci introduce alla dimensione poetica dell'esistenza; quando i romanzi, attraverso le vite di tanti personaggi, in diversi tempi e in diversi spazi, si offrono allo studente come possibilità di vivere infinite vite e di cogliere attraverso tali individualità l'universalità della dimensione umana ed in essa la propria inestimabile unicità.

Se tutto questo accade, almeno qualche volta, la scuola sta svolgendo il proprio compito, sta educando quei cittadini dalla testa "ben fatta", in grado di pensare autonomamente, di assumersi le proprie responsabilità, di modificare in meglio il proprio mondo.

Ricordando Roberto

Quando, a settembre, un bel gruppo di noi colleghi si è recato in viaggio di formazione a Barbiana per aprire in questo modo l'anno scolastico, ci è venuto spontaneo, in pullman, pensare a Roberto, perché di sicuro sarebbe stato dei nostri e di questa esperienza avrebbe goduto: per la sua passione per

l'educazione, per la sua passione per i ragazzi e la sua fiducia nelle loro capacità di essere e diventare.

I care: “me ne faccio carico”, “mi preoccupo”, “ci penso io”, come ricorda Furio Colombo (Repubblica, 8 gennaio 2000), è espressione che viene dal cuore della storia americana del Novecento, raccoglie la memoria di una partecipazione carica di valore *morale e politico*.

I care è anche la frase, scritta all'ingresso della scuola di Barbiana: riassume l'idea di una scuola orientata a promuovere una sollecitudine attenta per l'altro, anzitutto per lo studente, sostenuta da una presa di coscienza civile e sociale.

I care è l'atteggiamento che ci accomuna, docenti di discipline scientifiche e umanistiche, di fronte al compito che la società ci affida: educare degli adolescenti a diventare, attraverso l'esercizio attivo del sapere, “maggioresni”, cittadini capaci di cogliere le sfide della complessità, capaci di comprensione autentica e di compassione.

Monica Temporin

Tutto è grazia: educare alla domanda religiosa

Premessa

La memoria di stasera porta con sé anche il tema del dolore, della sofferenza, del limite ricordando la vita (perché di questo facciamo memoria) che non c'è più. Roberto, lo sappiamo, è stato insegnante anche attraversando la malattia. Ma si può imparare dal dolore? E la malattia può essere una cattedra da cui insegnare (come ha testimoniato Roberto)? Accanto a tante possibili risposte, c'è quella pronunciata dal protagonista del famoso racconto di Bernanos che, morente, afferma infine: "tutto è grazia". Ma come è possibile, senza fuggire dalla realtà così come senza bestemmiare la vita, vedere il bene nel male? Quale sapere, quale saggezza serve per poter stare davanti a tale domanda?

Per vedere l'alba dentro l'imbrunire

Se è la sofferenza che stimola il pensiero o per cercare di risolverla (e qui il pensiero scientifico può aiutare) o per trovarne un senso quando essa non ha soluzione, la saggezza delle religioni torna utile. La scuola (in cui anche Roberto ha vissuto ed insegnato) educa attraverso diversi saperi. Quello

scientifico, quello filosofico ed estetico. Tra gli altri, anche quello “religioso”, mosso da ragioni diverse da quelle scientifiche o filosofiche.

La ragione analitica, che scompone il mondo per dire come è fatto, e il suo linguaggio, la sperimentazione e la verifica, non sono la “ragione” e il linguaggio che propongono le religioni. Il cui sapere, però, non è neppure un sapere filosofico. Quello del logos, della ragione riflettente e argomentate e della logica come linguaggio. Il divino a cui rimandano le religioni (che pure chiamano in modi diversi) o la ricerca dell’umano autentico non è descritto bene dalla cifra filosofica della pienezza dell’essere, ma da quella biblica, coranica oppure buddista della misericordia e della compassione. Tra Atene e Gerusalemme (in un confronto interno a mondo greco e mondo biblico), esiste una differenza irriducibile: il primato della conoscenza della prima diventa il primato della bontà della seconda. Se Atene si preoccupa dell’essere quando invita a “conoscere te stesso”, Gerusalemme richiama alla responsabilità assoluta nei confronti dell’altro quando ordina di “amare lo straniero, il povero e perfino il nemico”. Insomma, quale sapere è quello della religione?

Se come sostiene Jean-Luc Marion, la vera domanda filosofica non è quella gnoseologica (cosa posso conoscere?), ma quella erotica (cos'è l'amore e chi è capace di amare?), la religione, allora, risulta essere un sapere erotico. Esso, infatti, non si interessa tanto della conoscenza, ma parla e presenta sempre l'amore che l'essere umano ha ricevuto e che è ordinato a dare. Non è la Bibbia, il Corano o la Torah certo, che introducono per primi la questione dell'amore; anche la filosofia greca parla e discute di Eros. Ma nel messaggio biblico e coranico l'amore non è, come per i greci, energia vitale, ma amore di alterità. L'unico in cui sia possibile sperimentare la libertà non come autoaffermazione, ma come bontà e questa non come irradiazione di sé, ma come autolimitazione di sé. Così come, secondo la nota interpretazione cabalistica, è avvenuto con la creazione: essa non va intesa come *productio ex nihilo*, o come rimessa in ordine del caos originario, come suggeriscono i miti cosmogonici delle culture originarie, ma come autolimitazione del divino. Egli si limita per permette al mondo di nascere. Questo è il primo racconto "erotico" della Bibbia. Quindi l'amore di cui si parla nel racconto religioso non è quello di tipo platonico, l'amore come impulso irresistibile verso

qualcosa. Quello messo in campo da Gesù, come da Muhammad o da Buddha è l'amore come libertà d'amare che ama l'altro in quanto altro. Non la fusione o la riduzione ad unità, ma l'amore che permette la relazione tra molteplici ed esalta la diversità.

Perché educare alla domanda religiosa

Può il sapere legato alla ricerca e domanda di tipo religioso essere una grammatica di senso anche per noi oggi? E qui: per i nostri studenti ancora oggi? Il suo sapere, cioè, ha un contributo da dare all'uomo post-moderno, alle generazioni future? La risposta ci sembra positiva in duplice senso. Il primo dei quali è che se siamo di fronte al tramonto dei "grandi racconti", quello tramandato dalle religioni non ha paura di misurarsi con la fine delle grandi ideologie o dei miti fondanti. Esso narra non la forza del potere, ma, come detto, quella dell'amore. Tra l'amore per il potere o il potere dell'amore, il racconto di tipo religioso ha fatto la sua scelta di campo. Non si rammarica, cioè, della fine delle certezze ideologiche su cui si sono costruite tante vicende violente ed intolleranti. Il secondo contributo del sapere di tipo religioso

all'uomo post-moderno e quindi ai nostri studenti è quello di conservare un senso dentro la frammentazione e il disorientamento che essi stanno vivendo, navigando a vista. Un senso, quello custodito dalla narrazione delle diverse vie spirituali, non consegnato a sistemi totalitari messi in campo dalla ragione o magari dalla religione, ma appellante la libertà e la responsabilità di ognuno. Perché dà voce ai poveri, agli emarginati, alle vittime e, a partire da loro, appella all'impegno, alla cura, alla compassione. In questa risposta libera, che ognuno di noi è chiamato a dare, riappare anche il senso che l'uomo post-moderno ha perso. E' il miracolo della bontà, della giustizia, della gratuità quello raccontato dalle tradizioni spirituali che ancora serve ascoltare e praticare.

Ricorrere al mondo religioso e al suo "sapere", allora, significa non dimenticarsi mai che la vera domanda filosofica, la domanda cioè che causa stupore, quella che tutti dobbiamo farci non è tanto "perché l'essere piuttosto che il nulla", ma "come sia possibile il bene al posto del male". In fondo, stupirsi che l'amore vinca la morte e concludere, con il curato di campagna, che "tutto è grazia".

Marco Dal Corso

INDICE

Ringraziamenti	1
Premessa	3
I Percorso: Le religioni a scuola	7
<i>Religioni e letteratura (Regazzo)</i>	8
<i>Religioni e storia-filosofia (Massarelli)</i>	17
<i>Religioni e religione (Dal Corso)</i>	27
II Percorso: l'islam a scuola	33
<i>Islam e filosofia (Sgroi)</i>	34
<i>Islam e letteratura (Gangemi)</i>	45
<i>Islam e storia (Massarelli)</i>	54
<i>Islam e religione (Saletti)</i>	65
III Percorso: Incontri e viaggi	75
<i>Incontri e ospitalità (Cavuoto-Di Cerbo)</i>	76
<i>Incontri e viaggi (Dal Corso)</i>	83
Appendice:	
<i>Una serata in memoria del prof. Roberto Masiero</i>	89
<i>"Per una testa ben fatta": educare alla domanda</i> <i>Scientifica (Giugni)</i>	90
<i>I care: educare alla cittadinanza attraverso le materie</i> <i>Umanistiche (Temporin)</i>	96
<i>Tutto è grazia: educare alla domanda religiosa (Dal Corso)</i>	102