

Prevenire il pregiudizio,
educare alla convivenza
Un progetto per la formazione
civile e democratica dei giovani

A cura di
Saul Meghnagi e Odelia Liberanome

Presentazione di
Noemi Di Segni



Giuntina

La pubblicazione del testo e del lavoro che viene documentato è il positivo, tangibile, risultato di un accordo tra l'Ambasciata della Repubblica Federale di Germania a Roma – che ha dato il proprio sostegno economico al progetto “Prevenire il pregiudizio, educare alla convivenza” – e l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane – che ne ha curato la realizzazione.

Il progetto è stato coordinato da Saul Meghnagi e Odelia Liberanome. Hanno collaborato alla predisposizione dei singoli contributi e partecipato alla formazione degli insegnanti gli esperti indicati nell'indice del volume, a cui va di nuovo il nostro ringraziamento.

Hanno realizzato le attività sul campo, con bambini e giovani, gli insegnanti Cristina Bazolli, Silvia Cristina Benzi, Lucia Brozzi, Carlotta Cartei, Federica Cireddu, Laura Del Lungo, Claudia Morgese, Francesco Onorato, Silvia Salerno, Alisa Santarlasci, Iudit Voghera, Assunta Zanfini.

Copyright © 2020 Casa Editrice Giuntina
Via degli Artisti 6/i, Firenze
www.giuntina.it

ISBN 978-88-8057-874-1

Indice

Presentazione	<i>Noemi Di Segni, Presidente Ucei</i>	9
Introduzione		11

PARTE PRIMA LA DIVERSITÀ COME TEMA EDUCATIVO

L'accettazione di identità multiple: un obiettivo formativo complesso.....	<i>Saul Meghnagi</i>	17
1. Il processo del conoscere		17
2. Tra appartenenza e differenza		20
3. Di fronte alle sensibilità culturali		22
4. Il contributo delle religioni		25
5. Ragionare sui contenuti curriculari		27
La Costituzione, una fonte a cui attingere: uguaglianza, diversità, parità, rispetto	<i>Giorgio Sacerdoti e Graziella Romeo</i>	29
1. Una democrazia costituzionale pluralista		29
2. L'uguaglianza tra diritto costituzionale e diritto internazionale		32
3. La diversità: ragionevolezza e antidiscriminazione		36
4. La parità		39
5. Il rispetto		43
6. Conclusioni		45

PARTE SECONDA LE DIMENSIONI DEL PROBLEMA DA AFFRONTARE

La popolazione italiana. Composizione e specificità	<i>Enzo Campelli</i>	49
1. Informazioni generali e distribuzione nel territorio		49
2. Distribuzione per età e genere		55
3. Bilancio demografico		63
4. Stato civile, matrimoni e famiglia		66
5. Provenienza e cittadinanza		77
6. Istruzione e scolarità		85
7. Le appartenenze religiose		90

Stranieri nelle diverse scuole: identità in costruzione.....	<i>Marida Cevoli</i>	95
1. Un processo in atto		95
2. Elementi di scenario		99
3. Tipologia delle presenze straniere in Italia		100
4. Gli alunni: legami diversi con l'estero		105
5. Le diverse tipologie di alunni stranieri nelle scuole italiane		106
6. Numero, genere, provenienza		109
7. L'abbandono scolastico		115

PARTE TERZA
IL CONTRIBUTO DELLE DIVERSE RELIGIONI

Prospettive sulle Chiese cristiane.....	<i>Daniele Garrone</i>	121
1. Premessa		121
2. L'uguaglianza		124
3. La parità di genere		129
4. Il rispetto della diversità		132
5. La solidarietà		133
6. Diritti e doveri		135
7. Conclusione		136
8. Appendice: Il pluralismo cristiano		136
Prospettive nella Fede islamica.....	<i>Adnane Mokrani</i>	139
1. Premessa		139
2. Cos'è l'Islam		139
3. L'uguaglianza		147
4. La diversità		150
5. La parità di genere		152
6. Il rispetto e la solidarietà		157
Prospettive nella Tradizione ebraica.....	<i>Gad Fernando Piperno</i>	161
1. Premessa		161
2. Uguaglianza nei diritti e nei doveri		163
3. I fondamentali della Tradizione: come la diversità è accolta		166
4. La parità di genere: il rispetto, il riconoscimento, il ruolo		170
5. Il rispetto		173

PARTE QUARTA
UNA SPERIMENTAZIONE SUL CAMPO

Formazione ai valori: aspetti psico-pedagogici.....	<i>Cristina Zucchermaglio</i>	181
1. Le discussioni in piccolo gruppo		181
2. La sperimentazione educativa		183
3. Insegnanti come co-autori		184
4. La verifica degli esiti		186

Il processo attuativo	<i>Odelia Liberanome</i>	191
1. Le diverse tappe		191
2. La formazione degli insegnanti: i contenuti		191
3. La scelta delle scuole		192
4. Pianificare la sperimentazione		194
5. La documentazione del percorso		194
Biografie degli Autori		197

Presentazione

Noemi Di Segni, Presidente Ucei

Presentiamo questo volume con grande partecipazione e coinvolgimento: è infatti il frutto di un lungo e articolato progetto, di analisi, riflessione, progettazione e azione didattica.

La pubblicazione è un concreto risultato di un accordo tra l'Ambasciata della Repubblica Federale di Germania a Roma, che ha dato il proprio sostegno economico, e l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane, che ne ha curato la predisposizione e la realizzazione.

L'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane (UCEI) è l'ente rappresentativo degli Ebrei in Italia: istituzionalmente combatte *il razzismo e l'antisemitismo, il pregiudizio e l'intolleranza ovunque e comunque si manifestino*. Su questa base ha voluto delineare un percorso formativo che facendo tesoro della lunga e spesso dolorosa storia degli ebrei, affrontasse temi che riguardano il futuro della convivenza civile.

Le ragioni di questa scelta sono importanti. In Italia e nell'insieme dei paesi occidentali, gli ebrei godono di una libertà e tutela dei propri diritti di cittadini alla pari con altri. Tale condizione è il risultato di un processo di elaborazione che, dopo la tragedia della Shoah, ha determinato la definizione di forme più avanzate di democrazia.

L'elemento fondamentale di questa condizione di civiltà è dato dal riconoscimento della diversità di genere, colore, fede, tradizioni, riferimenti etici, nel quadro di una comune accettazione delle regole comuni di convivenza e vita sociale. Tali acquisizioni vanno difese e condivise contro ogni forma di discriminazione e rifiuto delle naturali differenze tra persone e comunità.

Noi ebrei siamo un popolo che ha costruito la propria identità culturale con un chiaro riferimento alle proprie tradizioni, in un costante confronto con la storia e con gli altri gruppi umani con i quali abbiamo convissuto. Sappiamo bene che uno dei problemi più complessi che i paesi europei devono affrontare oggi – di fronte alla mobilità di ampie fasce di popolazioni diverse, a fenomeni migratori costanti, alla contiguità di persone e comunità – è quello di rendere possibile la convivenza tra sensibilità e culture diverse. È questo il problema che abbiamo voluto affrontare con il progetto che, attraverso un'azione educativa, ha voluto analizzare le forme con cui mostrare ai giovani la pluralità di forme di elaborazione, di modi di essere, di volontà di manifestare il proprio intenso e profondo legame con la propria origine o una propria cultura di appartenenza.

Il progetto è partito da una riflessione dirimente sui valori del rispetto e della solidarietà reciproca, su come promuovere concretamente un'educazione civica nella scuola, dai bambini agli adolescenti.

All'impostazione pedagogica sono stati affiancati temi e valori sui quali i singoli esperti hanno dato i loro contributi di carattere giuridico e relativo a come diverse fedi si orientino sui temi dell'accettazione delle diversità.

Singoli testi, predisposti dagli esperti sono stati la premessa prima per un confronto tra studiosi, poi a uno scambio tra questi e insegnanti, attori successivamente di un lavoro diretto con i giovani.

L'obiettivo formativo verso gli insegnanti è stato quello di dare tali elementi di conoscenza, di capire quali siano le forme migliori per prevenire, sia nella prima infanzia sia nell'adolescenza, forme di non accettazione, di rifiuto, insofferenza, diffidenza, con particolare attenzione al tema della parità di genere. Le forme didattiche sono state diverse, in ragione anche dell'età dei destinatari, tese a porre delle premesse per affrontare con serenità uno scambio e rappresentare le proprie idee nell'incontro con l'altro, chiunque esso sia.

I temi affrontati nel volume e la sperimentazione riguardano la nostra quotidianità e sono punti di riferimento essenziali ai fini del dialogo, del confronto, della conoscenza, della convivenza senza distinzioni di fede, di genere, di colore, di idee e principi. Molti aspetti e peculiarità delle diverse culture e tradizioni religiose non sono noti, così come non sono sempre acquisiti e interiorizzati i principi fondanti di una preziosa Costituzione, come quella italiana. I risultati della sperimentazione sul campo, proposti on line nella loro puntuale ricostruzione saranno un primo strumento per un'azione educativa più ampia, indispensabile data la complessità del problema.

Il libro esce, tra l'altro, in un momento di sfide di vita e di sopravvivenza per l'umanità e per il Paese intero. La minaccia del virus non distingue tra popoli e strati sociali. Per vincerla si impone il rispetto e il senso di responsabilità verso il prossimo, la solidarietà tra tutti, per superare assieme un difficile momento e aprirci a un futuro di maggiore coesione sociale. La pandemia, che ha cambiato il nostro modo di vivere, non deve modificare i nostri sentimenti e la nostra fiducia verso la convivenza civile e la democrazia.

Nel formulare tale augurio, desideriamo ringraziare l'Ambasciata della Repubblica Federale di Germania, che ha sostenuto il progetto, e tutti coloro che hanno collaborato ai fini della sua riuscita: i coordinatori e curatori del progetto, gli autorevoli estensori dei singoli contributi, gli insegnanti che hanno consentito la realizzazione di una innovativa sperimentazione didattica, il personale amministrativo e di Segreteria generale dell'Ucei che ha fornito un costante supporto.

Introduzione

Prevenire il pregiudizio, educare alla convivenza è il titolo di un progetto finalizzato a sperimentare, nella scuola per l'infanzia e nella scuola superiore, forme di confronto e di dialogo tra giovani di diverse tradizioni e sensibilità religiose.

Il volume raccoglie i saggi preparatori della sperimentazione, della quale si darà conto on line. Le attività sono state realizzate nel corso delle due annualità previste 2019 e 2020. Tale secondo anno, come è noto, è stato segnato da una pandemia che ha investito tutti i paesi del mondo.

La crisi sanitaria ha agito in profondità, partendo da questioni legate alla salute, su tutto il sistema economico, sociale, culturale.

Le conseguenze, a medio e lungo termine, di quanto avvenuto influenzeranno a lungo la struttura delle relazioni umane, dei comportamenti individuali, delle forme politiche di Stati nazionali e di organismi internazionali.

Il futuro sarà diverso, assumendo forme inedite e, in gran parte, difficili da prevedere nella loro specificità. Il processo sviluppatosi sarà condizionato da scelte che saranno operate e da sviluppi che potranno essere solo in parte guidati, ma che, comunque, possono essere accompagnati.

È questo il compito di ogni progetto educativo che agisce nel presente pensando al futuro, alle generazioni e alla società del domani. Nella situazione attuale si pongono, peraltro, problemi che non hanno precedenti.

Popolazioni diverse, in varie parti del mondo hanno dovuto seguire, per fermare il virus, direttive provenienti dalle istituzioni competenti. Queste, per ridurre i contagi, hanno operato in forme differenziate: da modalità di controllo rigide ad azioni di informazione e responsabilizzazione dei cittadini. Al di là delle sfumature tra le due opzioni indicate, è emersa con chiarezza una prospettiva per il futuro, tra *paesi a forte controllo*, al limite totalitario, e *paesi in cui la componente partecipativa costituisce l'asse portante*.

Tale situazione ha delle implicazioni decisive sulle modalità con le quali va, oggi, affrontato, in forme parzialmente inedite, il tema educativo nei suoi aspetti di educazione civica, orientamenti di valore, democrazia.

La questione va affrontata tenendo conto, tra l'altro, delle politiche pubbliche, nazionali e internazionali, che possono essere guidate da un *isolamento nazionalista* o, al contrario, da una *solidarietà internazionale*.

L'epidemia si è configurata come un problema tale da poter essere risolto solo agendo, in ogni luogo possibile, per isolarlo e sconfiggerlo. Analogamente le sue conseguenze economiche, sia immediate sia future, hanno un'ampiezza mondiale. La soluzione di ogni pandemia dipende da una cooperazione di tutti i paesi. Per sconfiggere

il virus è necessario condividere le informazioni a livello complessivo. Si pone il problema della collaborazione e della fiducia tra paesi.

La collaborazione internazionale è e sarà decisiva anche sul fronte economico. Vista la natura pervasiva dell'economia, se ogni Stato, a cominciare da quelli dell'Unione europea, farà per conto proprio, la crisi di alcuni paesi si estenderà agli altri, solo nell'immediato più forti. Ogni crisi può essere anche un'opportunità, se ci si rende conto del pericolo connesso con l'assenza di una unità e di una solidarietà condivisa, per ciò che attiene alla sanità e all'ambiente, ai diritti del lavoro e della convivenza civile, alla formazione e costruzione della coscienza democratica.

Come ciò debba avvenire è oggetto di un confronto con i dati della politica e dell'economia, oltre che della indispensabile comprensione della fase storica che stiamo attraversando. In forma diversa, ma analoga a quella di anni passati, le categorie «sociali» appaiono confuse e lasciano in ombra gran parte del nostro vissuto e abbiamo bisogno di un diverso paradigma che consenta una complessiva riformulazione del pensiero sociale e di un possibile progetto politico.

La discussione su tali aspetti della nostra società presente e futura impongono una relazione e un confronto tra le persone, con un approccio teso a incidere sui modi di essere e di ragionare. Sono questi aspetti che riguardano le dimensioni affettive e sociali delle persone e che non sono trasmissibili attraverso lezioni rigidamente e formalmente programmate. Per questo l'uso, attualmente enfatizzato, delle tecnologie didattiche è una risorsa utile nell'immediato ma non sostitutiva di una didattica fondata sul confronto e sullo scambio.

Il progetto *Prevenire il pregiudizio, educare alla convivenza* è nato prima che l'insieme dei temi indicati emergesse con tale evidenza. L'obiettivo era quello di studiare le forme di una didattica tesa alla costruzione di identità chiare nella propria essenza e aperte al dialogo e al confronto. Il problema è, tuttora, inalterato, ma al suo fianco si evidenziano le questioni legate alla salute e all'ambiente, alla base di un rapporto intergenerazionale che chiama alla responsabilità di tutti rispetto al futuro.

I saggi proposti nel volume sono stati predisposti quale premessa necessaria e utile al fine di una sperimentazione didattica orientata verso la convivenza e la collaborazione tra le persone.

La sperimentazione affronta tale dilemma riflettendo sulle implicazioni psicopedagogiche di una formazione che deve vedere la complementarità di un rapporto diretto tra le persone e una comunicazione mediata dalla tecnologia. Di questa si darà conto in parte on line in parte nell'ultimo capitolo del presente volume, nel quale sono proposti tutti i contributi preparatori del lavoro sul campo e della formazione degli insegnanti.

Il primo saggio, di Saul Meghnagi, pone il problema delle tradizioni, delle relazioni, delle fedi di coloro che oggi sono nella scuola. Si sofferma sul fatto che la globalizzazione e l'individualismo hanno annullato movimenti aggregativi importanti e reso inadeguate precedenti categorie analitiche necessarie per comprendere la società odierna. Hanno posto l'esigenza di trovare modalità, inedite, per decodificare i tratti costitutivi del mondo nel quale ci troviamo a vivere, imponendo, al sistema educativo, una maggiore attenzione alle diverse sensibilità e appartenenze, elementi di ricchezza ma, nel contempo, di potenziale conflitto.

Il secondo saggio, di Giorgio Sacerdoti e Graziella Romeo, offre un quadro delle definizioni che la Costituzione italiana ha dato ai principi dell'*uguaglianza* tra i cittadini, della *diversità*, della *parità*, del *rispetto*. La necessaria riflessione su tali termini ha una specifica sua attualità, ma ha accentuato la sua complessità: appare difficile situarsi

all'interno di un quadro chiaro, per poter definire gli attori e capire i conflitti in essere e quelli potenziali, individuare possibili prospettive, cogliere i diversi segnali dei contesti sociali. La Costituzione è ritenuta ed è stata scelta quale riferimento privilegiato ai fini del ragionamento complessivo.

La dimensione del problema da affrontare, per ciò che attiene alla situazione sociodemografica del nostro paese – dove diverse culture, etnie, religioni presenti nella scuola tendono a crescere – è fornita dai saggi di Enzo Campelli, che descrive in modo rigoroso la situazione e le tendenze complessive della popolazione italiana, e di Marida Cevoli, che, nel fornire i dati sugli studenti, pone il tema identitario al centro di un'analisi suscettibile di utili approfondimenti.

I cambiamenti dei quali abbiamo inizialmente parlato costringono, infatti, a porsi molti interrogativi, per capire le ragioni di un malessere che siamo impreparati ad affrontare per la sua ampiezza e per il suo contenuto, modificatosi, forse in misura significativa, in ragione degli ultimi eventi. Siamo di fronte a una situazione in cui i bisogni sono accentuati e richieste legittime possono essere frustrate. Una dolorosa incertezza attraversa le generazioni e colpisce maggiormente i giovani. Il senso di vulnerabilità colpisce anche categorie e classi sociali che si ritenevano meno esposte al rischio di fragilità sociale. A ciò, va tra l'altro collegato un quadro politico e istituzionale nel quale istanze rappresentative e istituzionali non appaiono in grado di dare una risposta adeguata all'insoddisfazione diffusa.

Anche per questo, le diverse culture religiose si sono fatte portatrici, in forma rinnovata rispetto a fasi precedenti, di un'idea di società e di relazione tra le persone e le comunità. Hanno cercato di fornire – con i propri sistemi concettuali e loro specifici strumenti – delle risposte al bisogno di ridefinire identità sociali e individuali. Si sono fatte interpreti del desiderio di comprendere ciò che sta mutando, percepito come incerto e preoccupante. Si sono candidate a rappresentare tale bisogno e a dare a esso risposte e indirizzi d'azione.

I saggi di Daniele Garrone, di Adnane Mokrani, di Gad Fernando Piperno presentano le proposte di diverse confessioni religiose su temi e parole chiave, come quelle indicate in relazione al saggio sulla Costituzione italiana, dell'*uguaglianza*, della *diversità*, della *parità*, del *rispetto*. Si intende infatti mantenere inalterata la scelta di considerare la formazione civile quale compito di un sistema educativo laico e democratico, al quale possa essere fornito un legittimo contributo delle diverse fedi.

La trasformazione delle forme comunicative, la difficoltà di rapporti diretti tra le persone, un possibile indebolimento dei legami sociali può essere l'esito negativo di quanto è accaduto nell'anno della pandemia. Sul versante opposto, è possibile che si manifesti un più elevato grado di riflessività, di libertà e una maggiore autocoscienza. Parte delle nuove generazioni hanno mostrato, negli anni passati, forme identitarie deboli, dai confini incerti, tese ad affermare ed esercitare la libertà delle proprie scelte, senza operare scelte stabili e durevoli. Questa condizione è sembrata una risposta alle difficoltà e all'incertezza verso il futuro, reso ancora più complicato da un cambiamento sociodemografico che moltiplica le forme di identità e identificazione collettiva. Per questo, affrontare i temi indicati – dell'*uguaglianza*, della *parità*, della *diversità*, del *rispetto* quali valori fondanti – è parso essenziale.

Le modalità con le quali avviare un percorso innovativo di educazione a tali categorie di pensiero e di azione è dato dal saggio di Cristina Zuccheromaglio che analizza gli aspetti psicopedagogici della formazione ai valori, prefigurando una sperimentazione educativa con bambini e adolescenti. Odelia Liberanome dà conto delle

diverse tappe del processo formativo realizzato sul tema, rinviando, come accennato, al web i dettagli della sperimentazione stessa, nella sua progettazione, attuazione, valutazione.

PARTE PRIMA

LA DIVERSITÀ COME TEMA EDUCATIVO

L'accettazione di identità multiple: un obiettivo formativo complesso

Saul Meghnagi

1. Il processo del conoscere

La conoscenza è l'esito di una trasmissione legata a processi di trasformazione, elaborazione, acquisizione del sapere. Dipende dal modo con cui determinati contenuti o argomenti sono recepiti, in relazione con le esperienze pregresse. È legata alle situazioni e alle modalità con le quali ci si confronta con il presente, si ricorda il passato, si pensa il futuro. Ciò che si vive riveste una doppia funzione di offrire delle cognizioni e di costruzione di una propria identità, frutti di ogni esperienza variamente assimilata e formalizzata.

La persona, di qualunque età, opera sempre utilizzando risorse cognitive che derivano dal passato e procede mediante procedimenti di analisi, elaborazione, trasformazione degli oggetti dell'esperienza. L'acquisizione di nuovi modi di pensare, al pari delle conoscenze, si configura come l'esito di una costruzione graduale in cui crescono sia la sofisticazione del loro trattamento, sia la coscienza di ciò che si sa, di come è possibile affrontare problemi, prendere decisioni, sviluppare il proprio sapere, in ragione dei fini e dei mezzi possibili.

La cultura, le modalità di comportamento, i giudizi, le abilità operanti in un contesto, assumono, di fatto, una specifica consistenza nello stretto rapporto tra contenuti di conoscenza, loro utilizzo, loro controllo, loro elaborazione e rielaborazione. La connotazione di una società – rispetto alle forme di condivisione collettiva di usi, consuetudini, valori – risulta storicamente determinata. Il sapere è sottoposto a un'evoluzione permanente, data dal mutamento della società civile e delle sue strutture politiche.

L'identità, individuale e collettiva, si configura come insieme di valori e di saperi in un tempo dato e in una società determinata.

Ogni persona, per tale ragione, affronta problemi e tenta di risolverli ogni qual volta si proponga di raggiungere un obiettivo e cerchi di individuare le procedure e i mezzi per farlo. In questo quadro, si colloca una distinzione tra problemi «ben definiti», problemi «ben strutturati» e problemi «mal definiti». Sono «ben definiti» i problemi chiaramente formulati e formulabili, problemi che hanno una soluzione univoca. Sono «ben strutturati» i problemi che richiedono il pensiero produttivo, rispetto ai quali esiste un'unica soluzione. La distinzione, tra i problemi del primo e del secondo tipo, non è sempre netta. Sono «mal definiti» i problemi in cui non tutte le variabili in campo possono essere date in forma univoca, rispetto ai quali non sono possibili criteri oggettivi per valutare la correttezza delle procedure da adottare; su cui non esiste un criterio preciso di soluzione né, a volte, si può affermare che lo stesso problema sia «risolto». ¹

¹ Cfr., anche per i riferimenti, S. Meghnagi, *Il sapere che serve*, Donzelli, Roma, 2012.

Un contributo importante, su questo terreno, è venuto, da cinquant'anni circa, dai lavori pionieristici di Newell e Simon e da quelli successivi di Simon.² Centrati sui processi euristici generali connessi con la soluzione di problemi, i lavori citati hanno mostrato una stretta relazione tra strutture della conoscenza, processi di ragionamento e soluzione dei problemi, con implicazioni evidenti con il sapere e la cultura. Se nell'ambito di problemi di carattere scientifico, per esempio di matematica o di fisica, c'è in genere un accordo tra gli esperti rispetto alle «soluzioni», nel caso di questioni sociali gli orientamenti e le opinioni possono non concordare. Di fatto, gli stessi problemi, nel secondo caso, sono formulati mediante l'utilizzo di espressioni quali «cause» e «vincoli», e si caratterizzano per la presenza di dati ed elementi qualitativi, tali da consentire non tanto risposte schematiche e univoche quanto delle argomentazioni.

Tali acquisizioni, sul piano educativo hanno determinato sviluppi straordinari nell'ambito della psicologia dell'apprendimento, della pedagogia e di discipline connesse. In particolare, hanno contribuito a legare la conoscenza a dimensioni emotive, affettive e relazionali, che interagiscono in un processo nel quale le informazioni esplicite sono solo una parte degli elementi in gioco.

Il problema si pone oggi e si porrà in misura sempre maggiore in futuro con i cambiamenti sociodemografici e i processi migratori in atto. Popolazioni diverse si muovono e si muoveranno da una parte all'altra della terra portando con sé il bisogno, il rispetto o, al contrario, un fondamentalismo integrale. Ed essi stessi potranno incontrare gruppi intolleranti e analogamente fondamentalisti in nazioni democratiche, in parte scettiche e relativiste nei valori, ma certamente fondate su norme regolatrici della convivenza civile.

Il tema delle identità emerge conseguentemente, con forza: le identità risultano essere «multiple» e, nel tempo e nei luoghi diversi, assumono un diverso peso; componenti diverse, in ragione delle possibili appartenenze (di genere, di professione, di religione e di molte altre dimensioni) e forme di reciproco rispetto. Rispettare vuol dire, preliminarmente, *riconoscere*. Il riconoscimento è strettamente legato all'identità di entrambe le entità che entrano in relazione e che aspirano a salvaguardare il proprio modo di essere e di pensare, il proprio sistema di valori, le proprie consuetudini, il proprio *rispetto di sé*.³

Per gli immigrati, ciò riguarda in particolare l'identità religiosa e nazionale di origine nel confronto con luoghi e situazioni inedite e comunque lontane da quelle di provenienza. Ma questa è la condizione di chiunque, immigrato o indigeno, nell'evoluzione continua e mutevole dell'identità che i diversi integralismi vorrebbero legata solo a valori «puri», di religione, di razza o di nazione.⁴

Da ciò, un percorso che assume il tema delle identità individuali e collettive come ambito di riferimento nella costruzione del curriculum formativo da proporre alle scuole, dando una specifica attenzione a come diverse tradizioni religiose si pongono nel rispetto dell'«altro».

² A. Newell, H. A. Simon, *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972; e sugli sviluppi successivi in relazione anche con altri studi, cfr. H. A. Simon, *Modelli per la mia vita*, Rizzoli, Milano, [1991] 1992.

³ D. Della Porta, M. Greco, A. Szokolczai, *Identità, riconoscimento, scambio*, Laterza, Bari, 2000.

⁴ Cfr., su questo tema, I. Buruma e A. Margalit, *Occidentalismo*, Einaudi, Torino, 2004.

Il tema educativo, per le ragioni esposte, lega strettamente educazione e identità.

L'identità è una risorsa straordinaria e nel contempo il riferimento a cui sono riconducibili preoccupazioni, ansie e timori ogni qual volta mutamenti strutturali e culturali interagiscono fortemente tra loro.

L'identità dipende dai legami, dalle storie e dalle esperienze personali, dalle condizioni esistenziali nel tempo e nello spazio, da processi complessi di mobilità fisica e intellettuale, dai sistemi normativi e regolativi del lavoro e della vita di singoli e collettività. Assume rilevanza in relazione allo sviluppo della democrazia, alla definizione delle regole di convivenza civile, allo sviluppo, alla crescita di relazioni interculturali fondate o meno sul reciproco rispetto.⁵

Per buona parte degli anni ottanta e novanta i riflettori sono stati puntati sul volto economico della globalizzazione: sull'interdipendenza tra le diverse parti del mondo nel commercio, negli investimenti, nella finanza e nella organizzazione della produzione. Contestualmente è, peraltro, cresciuta un'analogia interdipendenza sociale e politica che ha coinvolto tutti i paesi sia a livello generale sia di singoli individui.⁶

Ragionare su quanto è oggi in atto nelle società occidentali implica, per questo, la comprensione della crescente ostilità verso un sistema di regole, di istituzioni, di forme dello Stato e, in particolare, dello stato sociale, da parte di coloro che ne sono tagliati fuori o che – all'estremo opposto – ritengono di pagarne eccessivamente il costo.

Il sistema delle appartenenze e dei riferimenti consente di assumere posizioni molteplici, di sentirsi parte di più gruppi e di collettività variamente estese e coese, di partecipare contemporaneamente ad aggregazioni di tipo religioso, politico, professionale; può essere addirittura fondato su relazioni virtuali, attraverso comunicazioni di tipo informatico.

In questo quadro, la dimensione educativa assume un rilievo particolare e, dopo una fase storica nella quale le dimensioni legate alla formazione professionale e alla competenza hanno avuto un ruolo centrale, la questione della conoscenza della storia e delle leggi che regolano una data società assumono un rinnovato rilievo. Di fatto, «le scuole non esistono in un vuoto politico e sociale... I diritti costituzionali sono baluardi per le minoranze contro l'allarmismo e gli eccessi delle maggioranze...».⁷

Data tale premessa, le conseguenze educative non sono semplici: «apprendere il passato non è autoevidente e ovvio... deve essere faticosamente ricostruito attraverso materiali che devono essere interpretati... non tutte le narrative si equivalgono... alcune sono terribili distorsioni o scappatoie... l'ideologia non è la stessa cosa della paziente ricostruzione storica».⁸

È necessario che tutto questo entri a pieno titolo nell'ambito dei curricoli educativi, non quale elemento aggiuntivo o «di disturbo» rispetto al «regolare svolgimento del programma», ma come parte costitutiva dello stesso.

⁵ Cfr. V. Fargion, *Introduzione. La dimensione sociale della globalizzazione*, in "La rivista di politiche sociali", n. 1, 2008, pp. 11-41.

⁶ Cfr., su questo aspetto, T. Judt, *Quando i fatti (ci) cambiano*, Laterza, Bari, 2020.

⁷ M. C. Nussbaum, *Emozioni politiche*, il Mulino, Bologna, (2013) 2014, p. 309.

⁸ *Ibidem*, p. 307.

2. Tra appartenenza e differenza

La sfida della democrazia è quella di regolare la convivenza tra sensibilità diverse tra loro: la cultura, la tradizione, l'elaborazione del passato, la memoria si configurano come materie di confronto e, a volte, di conflitto per la definizione di progetti e di modelli di società.⁹

La cultura della popolazione di ogni paese è il risultato di un costante confronto con la storia e con altri gruppi umani con cui hanno convissuto. È l'esito di un processo di ibridazione, rimescolamento, riscrittura dei propri modi di essere e di pensare.

La presenza di comunità che, nel corso del tempo, hanno vissuto in contesti diversi, ha prodotto, su una base culturale unitaria, una pluralità di forme di elaborazione, costruzione, identificazione. Il sapere originario del gruppo si è confrontato e arricchito, ha acquistato valore e spessore, si è rafforzato e modificato. Si sono così precisate le caratteristiche etiche e pratiche di quella cultura nazionale che risulta difficile se non impossibile analizzare e descrivere nella sua interezza.

La riflessione che segue si propone di chiarire complessità e caratteristiche di questa particolare dinamica su un aspetto specifico che parte dal progressivo mutamento della composizione sociodemografica della popolazione italiana. A tal fine, propone, una puntualizzazione legata a due termini:

– *Nazionalità*, quale termine con il quale si indica un «complesso di persone accomunate da tradizioni storiche, lingua, cultura, origine e dalla consapevolezza di appartenere a un'unità, indipendentemente dalla realizzazione in unità politica...»;¹⁰

– *Cittadinanza*, quale «vincolo di appartenenza di un individuo a uno stato, che comporta un insieme di diritti e doveri...».¹¹

La dinamica tra tali termini investe la cultura, il sapere, il sentimento, le forme, le risorse di cui ogni collettività si dota. Tale condizione, legata ai diritti propri della cittadinanza, consente a singoli e comunità di mantenere la propria identità e, nel contempo di condividere, in diversi paesi e contesti, la storia, le esperienze, gli usi, la lingua e tutto ciò che attiene una propria elaborazione culturale. A tali due termini è legato un complesso percorso di elaborazione culturale e giuridica che ha avuto, nel corso della nostra storia fasi complesse e tragiche. Le richiamiamo, sia pure in estrema sintesi, partendo da un evento cruciale della nostra storia recente.

Nel 1938, in Italia, furono adottati una serie di decreti, il d.l. 5 settembre 1938, n. 1390 introduceva i *Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*, tra i quali vi era, tra l'altro, l'espulsione degli insegnanti di «razza» ebraica e il divieto di iscrizione a scuole di qualsiasi ordine e grado per gli studenti ebrei. Il successivo d.l. 17 novembre 1938, n. 1728 stabiliva i criteri per individuare gli appartenenti alla «razza» ebraica e tracciava una netta distinzione con gli altri cittadini, definiti di razza

⁹ Cfr. i recenti lavori tesi a definire le tappe mnemoniche della cultura nazionale ed europea da parte di A. Portelli (a cura di), *Calendario Civile, Per una memoria laica, popolare e democratica degli italiani*, Donzelli, Roma, 2017 e A. Bolaffi, G. Crainz, *Calendario civile europeo. I nodi storici di una costruzione difficile*, Donzelli, Roma, 2018.

¹⁰ T. De Mauro, *Il dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino, 2000.

¹¹ *Ibidem*.

«ariana». Venivano anche dichiarati nulli i matrimoni tra i cittadini di razza ariana e le persone appartenenti ad altre «razze» (cittadini italiani ebrei, i sudditi delle colonie e i cittadini coloniali). Parallelamente, si rafforzava in Germania l'ideologia e il potere di quel nazismo e razzismo che avrebbero portato alla morte di milioni di persone, in Europa. Tra queste, sei milioni sono ebrei.

Una delle cose sconvolgenti è che l'idea delle discriminazioni e dell'annientamento del popolo ebraico, nel ventesimo secolo, si sia sviluppata in Europa, nel continente dell'Illuminismo, dei valori di «libertà, uguaglianza, fratellanza», dell'autodeterminazione dei popoli, dello Stato di diritto, cioè nel continente che ascrive a sé i valori fondamentali della democrazia. La Shoah ha trovato la sua realizzazione concreta in un continente che ha contribuito in modo decisivo alla filosofia, alla letteratura, alla musica, all'arte che hanno fatto e fanno dell'Europa un luogo unico di studio, di ricerca, di elaborazione sulle forme della convivenza culturale. L'applicazione programmata della scienza, dalla quale si attendeva un decisivo sviluppo delle condizioni di vita e di lavoro di molte popolazioni ha consentito uno sterminio di massa. Ad esso hanno collaborato, non solo gli autori materiali del crimine, ma ingegneri, medici, biologi, tecnici, progettisti, impegnati nel fornire ai carnefici i mezzi più raffinati per lo svolgimento del loro compito.¹²

I quesiti che pone questo passaggio doloroso sono importanti rispetto all'oggi, non solo perché, dopo settant'anni dall'apertura dei cancelli di Auschwitz, la possibilità di nuove tragedie non è esaurita. È necessario che si continui a riflettere sui termini di «nazione» e di «cittadinanza». È indispensabile che queste parole entrino nella scuola e in tutta la formazione dove venga inequivocabilmente chiarito che la «nazione», nella sua dimensione identitaria, è l'esito di un processo continuo. In esso, i popoli arrivano a condividere lingua, storie e destini, senza escludere la possibilità di affiancare a tali elementi identitari anche altri riferimenti di lingua, cultura, valori. La «cittadinanza», che definisce le condizioni giuridiche di un'appartenenza e dell'imprescindibile rispetto di diritti e doveri, non può né deve annullare il possibile riferimento da parte di ogni cittadino a una pluralità di elementi culturali.

Lo sviluppo dell'idea di nazione, nel senso moderno del termine, trae, peraltro, la sua origine nella dinamica, fortemente antireligiosa e anticlericale,¹³ che aveva accompagnato, poco prima e durante l'Illuminismo, lo sviluppo di una coscienza politica indipendente dalle forme diverse di identità religiosa, e, successivamente, l'affermarsi dell'idea della separazione politico-istituzionale tra Stato e chiese. Tale processo ha dato origine a due sviluppi che si sono caratterizzati, erroneamente, come antitetici: l'affermazione dello Stato di diritto, laico, secolarizzato, garante dei principi di uguaglianza e parità dei diritti; l'interrogativo su chi dovessero essere i destinatari di tali diritti, i «cittadini» definiti eventualmente in base alla religione, ma anche in base ad altre caratteristiche culturali o fisiche, come abbiamo visto con le leggi razziali del 1938.

Forme identitarie «nazionali» e cittadinanza formale, in realtà, interagiscono in un processo di *nation building* che deve regolare la dinamica tra Stato laico e comunità religiose, valori di fede e principi democratici. Il processo di secolarizzazione si lega alla realtà di un paese nel quale la componente religiosa, quale fonte di valori, contri-

¹² Per un'attenzione specifica a tale problematica e agli interrogativi connessi, cfr. S. Meghnagi (a cura di), *Memoria della Shoah*, Donzelli, Roma, 2007.

¹³ S. Berti (a cura di), *Trattato dei tre impostori*, op. cit., 1994.

buisce alla natura e alla forma dello Stato a ai modi di convivenza civile. In condizioni di democrazia, la vita di ogni minoranza è intimamente connessa alle vicende della collettività più ampia, pur mantenendo una propria specificità, legata alle proprie radici religiose o, nel caso di immigrati, a quelle di un paese di origine.

I problemi connessi con la cultura e le relazioni interculturali si configurano come il risultato di interpretazioni del passato, visioni del presente, esperienze pratiche, specializzazioni specifiche, su cui fonda una rappresentazione sociale, comprensiva di valori, inferenze, conoscenze.

La costruzione della cultura di singoli e di comunità, di fatto, si sviluppa in forme diverse da persona a persona e da gruppi a gruppi, in relazione alle condizioni storiche e sociali, ai contesti di vita e di lavoro, ai tempi e ai luoghi. È l'esito di un'elaborazione di saperi volutamente trasmessi e accolti, di idee, di informazioni, di abilità acquisite in via informale o attraverso l'esperienza. È il risultato di percorsi non lineari, nel corso dei quali, si costruisce e ricostruisce un modo di porsi di fronte alla realtà, si assumono riferimenti di valore, si tracciano legami di appartenenza, si definiscono identità, suscettibili di modificarsi nel tempo, in ragione delle condizioni e valutazioni di carattere, storico, civile, etnico, di genere e di classe.

La scuola ha il compito di contribuire da un lato alla trasmissione storicizzata dei diritti fondamentali della cittadinanza, in occidente formalizzati in genere da Costituzioni, dall'altro chiarire la pluralità delle fonti, consuetudinarie, esperienziali, religiose, dei valori costitutivi di una società e della sintesi che del tutto si realizza negli Stati laici. Deve contribuire alla certezza di diritti giuridici nella libertà delle forme identitarie legate a esperienze di religione, di gruppo, di comunità.

3. Di fronte alle sensibilità culturali

L'esperienza di vita si delinea come un processo in cui le persone attraverso rapporti diretti con la realtà, i propri simili, gli oggetti, gli affetti, la ragione costruiscono e ricostruiscono il proprio peculiare modo di essere e di pensare. Ogni percorso di costruzione culturale è l'esito di dinamiche molteplici di trasmissione, di trasformazione e di elaborazione delle idee, condizionato dal modo con cui determinati contenuti o argomenti sono recepiti in relazione alle esperienze pregresse. Il sistema di valori si lega al sapere in misura limitata e scaturisce da percorsi lunghi di definizione e sviluppo, dalla condizione del contesto, economico e sociale, dalle caratterizzazioni di classe e di genere, dalle diversità linguistiche, etniche, demografiche, generazionali. La persona vive nel proprio ambiente in un processo di «transazione» continua.¹⁴

I modi di essere e di pensare dipendono da molte variabili ed evolvono in forme dipendenti dai margini di autonomia e di libertà consentite, dai modelli di autorità, dai livelli di responsabilità in un tempo dato e in una condizione sociale determinata. Si tratta di aprire, oggi come in fasi remote del nostro passato, la «scatola nera»¹⁵ che, sul piano individuale e sul piano collettivo raccoglie l'insieme dei dati connessi con le azioni e le ragioni loro sottostanti, con le cause e gli effetti delle stesse, con i sentimenti e le emozioni.

¹⁴ A. B. Bentley, J. Dewey, *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston, 1949.

¹⁵ Anche questa posizione, come la precedente, permane importante ancora oggi. Cfr. A. Pizzorno, *Il velo della diversità*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 134.

Il nodo che lega la cultura con i sistemi di valore può essere sciolto solo chiarendo la dinamica tra modi di essere e di pensare e il complesso delle esperienze in situazioni di vita in cui si fanno proprie sensibilità e conoscenze.

Il dibattito, nel nostro paese, sui temi della sicurezza in relazione con la crescita di lavoratori immigrati e delle loro famiglie, ha posto in evidenza la necessità di chiarire le modalità con cui affrontare un rapporto non facile con persone diverse di cultura e provenienza. Appare per questo utile, in questa sede, una riflessione sui rischi di incomprendimento e intolleranza, che possono dare vita a forme inedite di razzismo.

Il razzismo esiste quando la differenza, tra persone e gruppi, è usata come base per manifestazioni ostili nei confronti dell'altro.¹⁶ Il razzista in senso stretto è colui che afferma l'esistenza di differenze biologiche tra le persone: colore della pelle, forma del naso, odore, composizione del sangue, o anche maniera di atteggiarsi, di camminare, di guardare. Per il razzista queste sono evidenze. Spesso è facile mostrare che si tratta di differenze presunte, inventate o interpretate: il razzista opera come se esse esistessero, nel suo discorso e nel suo comportamento. Da qui una conseguenza «logica»: questi tratti dell'altro hanno sempre un coefficiente negativo, sono significativamente cattivi. Essi indicano, allo stesso tempo, che quelli del razzista sono buoni.

Sono molte le forme per aggredire il diverso: la psicologia, la cultura, i costumi, le istituzioni.¹⁷ Si può, per esempio, sostituire il rifiuto fondato sulla carnagione scura o la fisionomia levantina, per attaccare la religione, il cibo, il rapporto tra uomini e donne, la solidarietà reale o presunta del gruppo. L'accusa biologica, malgrado la sua ampiezza, non sembra essere, oggi, l'essenziale del razzismo.

Esiste, certo, il razzista in senso stretto, quello che, riferendosi alle differenze fisiche tra sé e l'altro, se ne serve per prefigurare una discriminazione di quest'ultimo; che crede di poter riunire questi tratti differenziali in configurazioni coerenti che definisce razze: quella altrui detestabile, la sua apprezzabile; che, autorizzandosi con questa superiorità particolare, pretende di godere legittimamente di vantaggi di altro ordine: economici, ad esempio, o politici, o semplicemente di prestigio.

Il discorso del razzista, in definitiva, non è sicuro nelle sue basi, non è coerente nel suo sviluppo, non è giustificato nelle sue conclusioni: è una scelta passionale o deliberata, che non si riconosce come tale per il timore di non essere più credibile; è anche una concezione dell'uomo e dei rapporti umani in cui il conflitto è esaltato e la vittoria del più forte giustificata.

Il razzismo è un discorso efficace e insieme ingenuo: per capirlo bisogna chiedersi a cosa mira e da dove ha origine. Non essendo una teoria, ma una pseudoteoria, non basta denunciare l'incoerenza razionale di tesi palesemente prive di ragione, né ridicolizzare né confutare l'argomentazione formale del razzista.

Il razzismo è un dato culturale, sociale e storico. Ogni collettività a contatto con un gruppo diverso, o poco familiare, reagisce in un modo che può preludere al rifiuto e all'intolleranza. Si rischia un comportamento razzista ogni volta che ci si sente minacciati nei propri privilegi, nei propri beni o nella propria sicurezza. Ci si comporta da razzisti per ristabilire un equilibrio che si crede perduto o in procinto di esserlo. La tentazione è frequente e il razzismo è sicuramente una delle risposte più diffuse di fronte alla paura e a minacce il più delle volte illusorie.

¹⁶ Cfr., anche per la bibliografia, A. Memmi, *Le Racisme: description, définition, traitement*, Gallimard, Parigi, 1982 (trad. it. Costa e Nolan, Genova, 1989).

¹⁷ Cfr. M. Wieviorka, *Lo spazio del razzismo*, Il Saggiatore, Milano, 1993.

Il funzionamento di ogni società presuppone una dipendenza reciproca tra i suoi membri. Il razzismo è una deficienza nella relazione con gli altri, ma è una deficienza, in un certo senso, abituale. L'incontro con il diverso o con lo straniero, fosse pure un vicino, provoca una messa in guardia più o meno grande a seconda della distanza delle rispettive appartenenze. La differenza sconcerta, perché è l'ignoto, e l'ignoto genera incertezza. La differenza preoccupa anche se, a volte, seduce. La seduzione, del resto, non è in contrasto con l'apprensione e l'inquietudine di fronte a un fenomeno non conosciuto.

Il razzismo non è un'emozione pura: vissuto concretamente è una relazione tra l'esperienza propria e quella dell'altro, con le sue ricchezze inquietanti. È contemporaneamente un conflitto tra appartenenze, che forniscono mediazioni, generalizzazioni, immagini e argomenti a sostegno e a conforto degli alibi e dei miti. Il razzismo è per questo un dato culturale, sociale e storico. Si collega alle norme relazionali, ma anche giuridiche e di tutela. Dipende dalla fase temporale in cui si situa e dal sistema di rapporti in essa vigente.

La «differenza» è il perno del procedimento razzista. Il «diritto alla differenza» è legittimamente il vessillo per numerose battaglie rivendicatrici. Il che non semplifica il dibattito, in quanto non è tanto importante la differenza quanto il significato che le si attribuisce.

Le differenze possono esistere o non esistere e non sono né buone né cattive di per se stesse. Non si è razzisti, o antirazzisti, segnalando, o negando, le differenze, ma usandole contro qualcuno, in proprio favore.

La finalità del razzismo sta nella dominanza: il razzismo illustra e simboleggia l'oppressione. Il razzismo è, nello stesso tempo, l'ideologia e la manifestazione attiva di presunta supremazia culturale.

Il razzismo presenta due caratteri costanti: la globalizzazione e la tendenza all'assoluto. Queste due caratteristiche della valorizzazione razzista non sono sempre evidenti. Può sembrare che il razzista si accontenti, a volte, di indicare all'ignominia un dato individuo senza riferimenti al suo gruppo e alla durata: la generalizzazione è in questo caso sottintesa. L'accusa si riferisce quasi sempre, almeno implicitamente, alla quasi totalità dei membri del gruppo, di modo che ogni altro membro cade ugualmente sotto la minaccia della stessa accusa. D'altra parte, l'accusa è illimitata nel tempo; nessun avvenimento previsto metterà mai fine a un tale processo.

Accusare una donna di avere «i capelli lunghi e le idee corte» perché donna, indica che tutte le donne sono così. Il razzismo ha radici emozionali e affettive ma la sua formulazione è sociale: il razzismo è una proposta culturale, è concretamente un linguaggio collettivo al servizio delle emozioni di ciascuno. Il procedimento razzista è anche doppiamente socializzato: nel suo discorso e nel suo bersaglio. È un discorso formulato da un gruppo e che si rivolge a un gruppo.

La funzione del razzismo si chiarisce ancora di più attraverso questa totalizzazione. L'individuo non è più considerato per se stesso, ma come membro di un gruppo sociale di cui deve possedere a priori i caratteri. Quando il razzista riconosce delle qualità di una persona di un gruppo giudicato inferiore, è con stupore che afferma: «ci sono brave persone dappertutto», o, più chiaramente: «non sei come gli altri», oppure «ho un amico ebreo che...». Del resto, anche per queste «eccezioni che confermano», la sospensione del giudizio è solo provvisoria. Il sospetto non scompare mai del tutto, è semplicemente ridotto al minimo, mascherato da un'indulgenza provvisoria.

L'altro tipo di totalizzazione è l'estensione nel tempo. Il razzista vede nell'etichetta che mette sul viso della sua vittima i suoi tratti definitivi: «il nero non è padrone della

tecnica» significa che non ha mai potuto esserlo e non lo potrà essere mai. Si potrà dire che lo si era visto per il colonizzato: non avrebbe mai capito niente dell'industrializzazione, della scienza, del progresso.

La vittima del razzista è predisposta a esserlo e votata a restarlo fino alla fine dei tempi. La totalizzazione sociale e temporale si trasforma in sicurezza metafisica. È un passaggio all'assoluto: l'ebreo, il nero, l'arabo, il gitano, persino la donna diventano figure negative.

Il razzismo consiste in una messa in risalto di differenze esprimendo un giudizio di valore negativo a priori di queste differenze.

La negazione del diritto per ciascuno di continuare a vivere a modo proprio, nel rispetto degli altri e delle regole stabilite di convivenza e democrazia è razzismo in quanto rifiuta ciò che è legittimo.

Il razzismo è per questo definibile come un giudizio sulle diversità, generalizzato e definitivo, al di là di differenze reali o immaginarie.

Il razzismo è l'esito finale di un percorso che si fonda sull'intolleranza e sul fanatismo, la cui essenza sta «nel desiderio di costringere gli altri a cambiare». ¹⁸ Su ciò fonda un'intolleranza che riemerge con virulenza di fronte a un quadro sociale e demografico che pone ogni cultura e società al confronto con le diversità e alla necessità di prefigurare un futuro che ne salvaguardi la natura e le conquiste.

Da ciò, la necessità di affrontare oggi il tema educativo, prevedendo un'attenzione specifica alla dimensione storica e geografica delle dinamiche storiche e sociali, con una esplicita disamina dei processi di integrazione tra collettività diverse, nel corso dei secoli e nella condizione attuale, caratterizzata da forme di comunicazione e di scambio fortemente accelerati. In particolare, risulta essenziale riflettere sulle relazioni tra ciò che è stato costruito sul piano dei diritti e dei doveri del cittadino, formalizzato nelle norme di ciascun paese e le grandi fonti dei valori, quali sono anche le religioni. Parallelamente va mostrato come l'exasperazione dei riferimenti valoriali di carattere religioso, per estenderli ad altri, è stata in passato la premessa per azioni offensive e conflitti tragici.

4. Il contributo delle religioni

La società politica italiana appare confusa nel complesso gioco delle alleanze e degli interessi. Due sono oggi i problemi di maggiore rilievo e di potenziale conflitto: quello delle forme di controllo, da parte delle istituzioni, su materie che non c'entrano con la fede, ma con la gestione della cosa pubblica, da parte di soggetti privati, religiosi o laici, che partecipano all'erogazione di servizi; quello delle scelte normative e regolative di tutte le questioni «eticamente» sensibili, dall'aborto alla procreazione assistita, dalle cellule staminali a ogni altra questione analoga. ¹⁹

L'idea del rispetto per la coscienza di ogni persona o comunità è per questo caratterizzato da una dinamica, non sempre chiara, tra interessi particolari e la ricerca di una visione condivisa delle relazioni sociali e delle funzioni dello Stato. Il rispetto stesso si fonda sul riconoscimento della comune ricerca delle basi etiche della vita e del suo

¹⁸ A. Oz, *Contro il fanatismo*, Feltrinelli, Milano, [2002] 2004, p. 45.

¹⁹ Per ciò che attiene il nostro paese, cfr. la recente ricerca di F. Garelli, *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, il Mulino, Bologna, 2020.

significato ultimo, e richiede un ampio e delicato margine d'azione affinché ciascuno possa seguire i propri impegni morali, senza che la supremazia di un credo sovrasti gli altri, sul piano sia giuridico sia nella definizione delle regole comuni della convivenza. Un'insospettabile studiosa liberale, quale Martha Nussbaum, arriva a criticare la laicità stessa, nelle sue forme estreme, dichiarando in un'intervista: «la laicità mi colpisce sfavorevolmente perché mette troppa pressione sui cittadini religiosi affinché facciano o subordinino i loro impegni religiosi. Quanto alla separazione, ritengo che essa sia un valore derivato, non primario...».²⁰

La disciplina complessa tra istituzioni e confessioni religiose, evolutasi nelle sue implicazioni politiche appare, in questa logica, suscettibile di interessanti sviluppi e, soprattutto tale da considerare superata l'idea di uno «scontro di civiltà», che avrebbe nelle religioni origine e significato. Lo Stato ha il compito di garantire l'uguaglianza dei cittadini, contribuire a far sì che non si crei un «tipo» di cultura fondato sull'atteggiamento della difesa, incapace di rendere operativi i principi di una legislazione inequivocabile. L'educazione ha in questo un ruolo importantissimo: se si vuole che i principi della democrazia abbiano valore per tutti se ne deve costruire l'acquisizione, l'accettazione, attraverso il dialogo e il confronto.

Il postulato della interazione, come modalità di rapporto, implica la capacità delle culture di entrare in rapporto tra loro – definendo e riflettendo su se stesse – per costruire insieme ed eventualmente imparando l'una dall'altra quanto è utile per interpretare, affrontare, migliorare le condizioni di vita sociale di tutti; per rinnovarsi confrontandosi, senza che questo implichi ibridazione o meticcio; per un reciproco riconoscimento del diritto di esistenza e di acculturazione, senza posizioni dominanti. Affinché tale interazione si realizzi, occorre che ciascuna parte riconosca le altre in una relazione orientata alla ricerca di soluzioni giuste ai problemi della convivenza, senza richiedere rinunce aprioristiche ai propri ideali e valori. Nessuno, per questo, deve assumere il monopolio di verità possedute una volta per sempre, né confondere le «certezze» delle fedi dalle norme che regolano i rapporti civili.²¹

La distinzione tra la coscienza dei singoli (e delle loro comunità), di carattere particolare, e la norma giuridica, di carattere universale, comporta rischi e opportunità. I rischi sono dati dalla tentazione di superare la distinzione tra sfera pubblica e privata, utilizzando contenuti etici forti e vincolanti, propri delle fedi, per affermare una supremazia e determinare le linee di una strategia economica e sociale. Le opportunità sono date, viceversa, dal riconoscimento delle chiese – non di una chiesa – del pieno diritto di intervenire sull'intreccio tra etica e diritto. La cosa non è semplice poiché impone alle chiese stesse una «relatività» – che non riguarda la fede specifica, ma il rispetto di regole date a tutti – al di là di quanto potrà legittimamente essere proposto ai propri fedeli quale verità assoluta e norma ineludibile di comportamento. Ciò non significa la rinuncia a costruire un consenso attorno a valori religiosi, ma separare la dimensione spirituale da quella politica.

La tenuta dei sistemi democratici dipende – al di là degli ineludibili aspetti economici e strutturali – dalla capacità di rispondere, oggi, a un disagio esistenziale, una

²⁰ M. Nussbaum, intervista a cura di A. Ambrosi, *I diritti di chi crede*, in “La Repubblica” 24 aprile 2008, p. 47.

²¹ È questa la tesi di G. Zagrebelski, *La virtù e il dubbio*, Laterza, Bari, 2007. Per un quadro più recente della dinamica politico culturale nazionale, vedi anche N. Urbinati, *Io e il popolo. Come il populismo cambia la democrazia*, il Mulino, Bologna, 2020.

miscela di fede, nostalgia, sessuofobia, pregiudizio antiscientifico su cui si fondano tutti gli integralismi. Da ciò un ruolo chiaro del sistema educativo che deve favorire il confronto in una cornice di regole pubbliche, nella quale trovino pari cittadinanza, senza distinzione di fedi e sensibilità diverse. Perché ciò avvenga proficuamente va preservata la laicità, in un sistema democratico in grado di dare spazio, senza distinzione a credenti, non credenti, diversamente credenti.

Il discrimine appare quello tra chi accetta, prevede e valorizza una mutua contaminazione tra le diverse culture e chi (indipendentemente dalla fede o dalla nazionalità) vorrebbe perseguire una purezza impossibile e irrealistica.²²

La democrazia ha, nella neutralità dello Stato e nel rispetto per tutte le credenze, religiose e non, un presupposto indispensabile: non si limita ad accettare il pluralismo ma lo richiede come sua condizione. Il pluralismo è espressione di una molteplicità di punti di vista e deriva necessariamente dall'uso libero della ragione, entro la cornice di libere istituzioni. La laicità e la tolleranza, il pluralismo non sono semplicemente un *modus vivendi*, ma un'adesione profonda a un regime di libertà e ai suoi principi.

Il pluralismo, costitutivo della tradizione liberale, ritiene auspicabile che la comunità politica non si identifichi in una sola concezione etica. Per questo, la laicità – la neutralità dello Stato tra le diverse concezioni, l'indipendenza delle istituzioni politiche da qualunque dottrina – non è un'opzione, ma una condizione ineliminabile della democrazia.²³

5. Ragionare sui contenuti curricolari

Nella sua *Logica, teoria dell'indagine* Dewey scrive che, nel processo di adattamento e di reazione all'ambiente, le persone devono affrontare problemi che non sono isolabili rispetto al contesto: «le condizioni fisiche vengono modificate da un complesso di costumi, tradizioni, occupazioni, interessi e finalità in cui sono come conglobate». ²⁴ Dewey designa l'ambiente in cui le persone sono direttamente coinvolte come ambiente di senso comune o «mondo» e le indagini che vi hanno luogo, al fine di operare rettifiche di comportamento, come indagini di senso comune. Il termine «comune» definisce così «le concezioni e le credenze che sono comunemente accettate da un dato gruppo o dall'umanità in generale. Esse sono comuni in quanto largamente, se non universalmente, accettate... hanno per un gruppo lo stesso carattere di immediatezza e di indiscutibilità che hanno la “sensazione” e il “sentimento” per un individuo nel suo contatto con gli oggetti circostanti... Perciò... assumono funzioni regolative e “normative” rispetto alle credenze e ai giudizi specifici». ²⁵ Conseguentemente consentono di «giudicare circa la significanza delle cose e dei fatti, circa ciò che bisogna fare». ²⁶

Tale approccio lega il sapere alle trasformazioni dei modi di pensare propri del «senso comune» ed entrambi a possibili estrapolazioni, generalizzazioni, censure su temi, problemi e situazioni che la realtà pone.

²² Cfr., su questa distinzione, K. A. Appiah, *Cosmopolitismo. L'etica in un mondo di estranei*, Laterza, Bari, 2007.

²³ Cfr. G. Pasquino, *Minima politica. Sei lezioni di democrazia*, Utet, Milano, 2020.

²⁴ J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, [1939] 1949, p. 102.

²⁵ *Ibidem*, pp.105-106.

²⁶ *Ibidem*, p.106.

In questo quadro, si colloca la *continuità nello spazio e nel tempo* del mutamento e della costruzione dell'identità culturale, legata ai contesti della vita produttiva e residenziale, esito delle dinamiche sociali e dei processi nei quali si elaborano, si confrontano, si assumono riferimenti di valore e si ridefiniscono i confini delle relazioni tra singoli, gruppi e comunità.

Da ciò, due esigenze diverse, ma complementari: la necessità di costruire un'educazione civica che preveda un'informazione puntuale su come diverse tradizioni religiose si pongano nei confronti della realtà sociale e dei temi eticamente sensibili, in ragione anche degli sviluppi scientifici; il rilievo, assolutamente imprescindibile di prevedere a fianco degli obiettivi cognitivi propri di ogni curriculum educativo, degli obiettivi «affettivo – disposizionali» legati cioè alla dimensione emotiva e valoriale, con particolare riferimento al rispetto reciproco nell'ambito di un paese e di una collettività della quale si è parte.

Il problema ha dei cardini concettuali ineludibili posti dalla tradizione religiosa in forme diverse l'una dall'altra, ma studiate nel pensiero occidentale in ragione del processo di secolarizzazione. Si tratta dei temi dell'«uguaglianza», della «diversità», della «parità», del «rispetto». Non storia delle religioni quindi, ma esame e studio dei diritti e doveri del cittadino nella Costituzione complementari rispetto alle conoscenze della declinazione e dell'interpretazione positiva che le religioni danno delle stesse.

La Costituzione, una fonte a cui attingere:
uguaglianza, diversità, parità, rispetto
Giorgio Sacerdoti e Graziella Romeo

1. Una democrazia costituzionale pluralista

I lemmi «uguaglianza», «diversità», «parità» e «rispetto» rimandano a un universo di significati legati a due concetti di natura giuridica e a uno di natura politica. Si tratta, rispettivamente, di: «dignità», «diritti» e «democrazia». Con ciò si intende dire che i quattro lemmi possiedono un significato specifico nel linguaggio giuridico-costituzionale, il quale deve essere chiarito alla luce del rapporto che essi intrattengono con il mondo del diritto, almeno nelle democrazie pluraliste. Per chiarire questa affermazione, procediamo con ordine esaminando sommariamente ciascuno dei quattro termini indicati e, prima ancora, chiarendo cosa si intende per democrazia costituzionale pluralista.

La democrazia costituzionale pluralista è un *tipo* di forma di Stato, caratterizzato dalla garanzia dei diritti (civili, sociali e politici) e dal più ampio riconoscimento del *pluralismo*, ovvero della molteplicità delle istanze e cioè delle manifestazioni dell'esistenza umana, meritevoli di protezione e tutela, che abitano le società contemporanee. La democrazia, nel senso della volontà della maggioranza, si salda così con l'idea della necessità di limitazione del potere al fine della garanzia dei diritti (costituzionalità dell'ordinamento) di ciascuno, persino di coloro che non appartengono alla maggioranza legittimata a governare (pluralismo).

Ponendo mente alla cornice costituzionale e democratico-pluralista, occorre ora definire i quattro lemmi che compongono il titolo di questo capitolo. L'«uguaglianza», declinata nel suo senso giuridico, non è la semplice constatazione dell'identità di qualità e attributi generali tra tutti coloro che appartengono al genere umano. Essa rappresenta piuttosto l'indicazione di come la comunità politica, in uno Stato che intenda qualificarsi come democratico, *deve essere*: un luogo in cui ciascun individuo deve essere considerato alla stessa stregua di tutti gli altri e cioè ugualmente dotato di diritti e doveri fondamentali. L'uguaglianza così intesa è la condizione esistenziale di un sistema democratico, ove ciascuno contribuisce, in posizione appunto di eguaglianza, alla definizione dell'indirizzo politico generale e allo sviluppo materiale e spirituale della comunità politica.

Il termine «diversità» deve essere compreso in questo contesto e, dunque, non come un mero contrario linguistico dell'eguaglianza. La diversità è, nell'universo giuridico-costituzionale, un concetto che si apprezza, per così dire, in due tempi: 1) la constatazione dell'esistenza di elementi di differenza tra gli esseri umani, di tipo culturale (appartenenza religiosa e/o politica, origine geografica), genetico (genere, condizioni di salute), esistenziale e sociale (condizioni materiali di vita e loro conse-

guenze nell'interazione con la comunità sociale e politica); 2) l'indicazione, rivolta alla comunità politica, di rilevare la differenza con l'obiettivo di riconoscerla, rispettarla e impedire che essa divenga un ostacolo all'integrazione sociale tra gli individui. In altri termini, la diversità non è l'opposto dell'eguaglianza. Essa è l'osservazione razionale della complessità dell'esperienza umana alla quale si accompagna l'intenzione di avere cura di tale complessità, con la finalità ultima non già di cancellarla, bensì di renderla irrilevante ai fini del riconoscimento della *pari dignità* di ciascun individuale e singolare contributo alla vita della comunità politica e sociale. Così ragionando, anche il termine «parità» si colora di un significato più preciso. Parità indica, infatti, il *rapporto di eguaglianza* tra due individui o, per meglio dire, tra le condizioni giuridiche di due individui che pure esibiscono tratti di differenza, teoricamente individuabili ma praticamente irrilevanti ai fini del riconoscimento di diritti e di dignità. Ecco infine che anche il termine «rispetto», di per sé privo di un significato tecnico nel linguaggio giuridico, si fa più chiaro e viene a designare, in un ordinamento democratico, la manifestazione dell'intenzione di riconoscere la dignità e i diritti dell'individuo, a prescindere da ogni qualità specifica possa essere a egli attribuita in ragione dell'osservazione concreta del suo modo di esistere al mondo.

La ricostruzione di questi significati è stata possibile a partire dalla contestualizzazione dei termini eguaglianza, diversità, parità e rispetto nell'ambito delle democrazie pluraliste contemporanee. Cionondimeno, ciò che tiene assieme questi significati ricostruendoli in un rapporto armonico e coerente è il richiamo del valore della dignità umana, il quale si atteggia a fondamento dello Stato costituzionale, retto cioè da una costituzione che limita l'esercizio del potere al fine della garanzia dei diritti. La dignità è un valore presupposto, talvolta cioè non espressamente richiamato nei principi fondamentali di un testo costituzionale (costituisce significativa eccezione la legge fondamentale tedesca, il cui art. 1 afferma che la dignità umana è intangibile ed è dovere di ogni potere pubblico rispettarla), eppure esso è implicito in molte delle sue clausole. E ciò perché la dignità umana è presente nell'idea di democrazia costituzionale e pluralista per come teorizzata a partire dalla fine del secondo conflitto mondiale. Diversamente detto, la democrazia costituzionale pluralista poggia sulla centralità della persona umana: è la sua partecipazione – in qualità di individuo singolo e in qualità di individuo che vive una molteplicità di relazioni sociali – alla vita organizzata in comunità politica a definire la natura democratica, costituzionale e pluralista dello Stato.

In questa prospettiva, ciascuno dei quattro termini può essere posto in relazione, per meglio comprenderne la natura, con il concetto di cittadinanza, ossia con l'iscrizione formale di un individuo a una comunità politica. Tale iscrizione comporta il riconoscimento di diritti e di doveri e, soprattutto, reca con sé una certa idea di eguaglianza. Le costituzioni, infatti, contengono spesso clausole come «tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge», così dotando la cittadinanza di una funzione di veicolo per il riconoscimento dei diritti o, per meglio dire, dell'eguale titolo di appartenenza alla società organizzata e, dunque, dell'eguale titolo a essere riconosciuto come membro a pieno titolo della comunità politica. Questa piena appartenenza, poi, costituisce il collante per l'istituzione di una serie di legami sociali, di solidarietà e di riconoscimento reciproco, fondati proprio sull'idea che la cittadinanza conferisca eguali diritti di partecipazione politica e di godimento di tutto ciò che è bene collettivo. Questa connessione tra la cittadinanza e il riconoscimento dell'esistenza politica di un individuo e, dunque, dei suoi diritti è stata ampiamente discussa da Hannah Arendt ne *Le origini del totalitarismo*. Hannah Arendt, nella sua opera sulle origini dello Stato totalitario e le condizioni del suo sviluppo, constatava che proprio la privazione della

cittadinanza e la conseguente de-politicizzazione dell'individuo (cioè la sua esclusione formale e sostanziale dalla vita della comunità politica) aveva rappresentato lo strumento giuridico per il tramite del quale era stato possibile affermare una diversità di condizione giuridica dei cittadini ebrei e, in ultima analisi, la violazione sistematica della loro dignità, libertà e diritti. In questo senso, Arendt stabiliva un legame di fatto tra la cittadinanza e i diritti sino a qualificarla come «il diritto di avere diritti». All'indomani della seconda guerra mondiale, infatti, molte costituzioni – e soprattutto quelle italiana (art. 22) e tedesca (art. 16) – stabiliscono che nessuno può essere privato della cittadinanza per motivi politici, proprio a voler sancire che le tutele cui dà accesso la cittadinanza non possono essere rimosse per intenti discriminatori, più o meno palesi. La teorizzazione dello Stato democratico-costituzionale, almeno nell'Europa continentale, è dunque inseparabile dall'idea della cittadinanza come veicolo di eguaglianza, riconoscimento, diritti.

Giunti a questo punto occorre però procedere con qualche cautela e precisare ulteriormente in quale senso la cittadinanza entra in gioco nel discorso sull'uguaglianza e la diversità. Infatti, legare troppo strettamente eguaglianza, riconoscimento (della differenza, della parità e del rispetto) e cittadinanza può determinare il rischio di incorrere in una logica escludente. Infatti, qualora si ammettesse che la cittadinanza fosse, in qualche misura, il presupposto dell'eguaglianza giuridica, si dovrebbe concludere che l'inesistenza di un legame di cittadinanza legittimi o giustifichi l'ineguaglianza. Ne è ben consapevole la Corte costituzionale italiana, la quale infatti interpreta l'art. 3 Cost., il quale stabilisce che tutti i cittadini sono eguali di fronte alla legge, non come norma isolata, ma in relazione all'art. 2 Cost., il quale riferisce il riconoscimento dei diritti inalienabili a tutti gli uomini. Ne consegue che, per la Corte costituzionale, il principio di eguaglianza deve valere anche nei confronti dello straniero quando si tratti del riconoscimento dei diritti fondamentali (v. sent. Corte cost. n. 120 del 1967). Questo ragionamento della Corte prova la rilevanza di un linguaggio giuridico-costituzionale. I termini eguaglianza e cittadinanza, pertanto, non vanno letti nell'isolamento, ma all'interno del sistema democratico-costituzionale. In una parola, essi devono essere *contestualizzati* al fine di porre in luce la loro dimensione costituzionale.

È vero, insomma, che cittadinanza = eguaglianza dei diritti, cionondimeno il contrario, ovvero assenza di legame di cittadinanza = assenza di eguaglianza dei diritti non è sostenibile in un sistema democratico-costituzionale. Questa equazione infatti scunterebbe il difetto della decontestualizzazione ossia della sottovalutazione di tutti gli altri elementi che concorrono a rendere il principio di eguaglianza e le sue varie manifestazioni un principio *universale*.

Prova di quanto qui sostenuto è che la comunità internazionale procedeva all'adozione di dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo, proprio mentre le costituzioni dell'Europa continentale postbellica enfatizzavano il legame di cittadinanza come tendenzialmente indissolubile e, dunque, l'impegno dello Stato a proteggere i propri cittadini e i loro eguali diritti. Il riferimento è alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo delle Nazioni Unite, datata 1948, e alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo, di due anni successiva e adottata in seno al Consiglio d'Europa. Questi documenti segnano l'avvio di una stagione di codificazione dei diritti al livello internazionale, la quale possiede una doppia valenza nello Stato democratico costituzionale. In primo luogo, segnala che la comunità internazionale ha raggiunto un consenso su un certo numero di diritti, che rappresentano uno standard minimo di tutele che ciascuno Stato è tenuto a garantire a tutti gli esseri umani. In secondo luogo, evidenzia che la responsabilità di tutelare i diritti poggia innanzitutto sugli stati e, in via sussidiaria,

sulla comunità internazionale, secondo formule diverse e non necessariamente legate all'intervento diretto e attivo negli affari domestici dello Stato.

Insomma, nello stesso momento in cui gli stati stabilivano sistemi costituzionali retti sull'uguaglianza, in quanto elemento che garantisce la partecipazione effettiva dei singoli alla comunità politica, il diritto internazionale codifica una *thin morality* (una moralità minima), al cui rispetto sono tenuti tutti i membri della comunità internazionale. In questa *thin morality*, il principio di eguaglianza è sempre incluso nella sua dimensione appunto di *principio* cioè di affermazione che è capace di permeare e influenzare l'applicazione di tutte le altre statuizioni delle dichiarazioni dei diritti. L'eguaglianza insomma non è un diritto, ma un principio informatore: essa può sempre essere attivata per pretendere il riconoscimento di un diritto o per chiedere l'estensione di una situazione giuridica a chi originariamente non era destinatario. Così, il principio di eguaglianza può essere invocato dallo straniero per chiedere che lo Stato ove risieda riconosca *anche* a lui i diritti fondamentali che garantisce ai propri cittadini. Per lo Stato democratico costituzionale, questa *thin morality* è di estremo rilievo poiché si tratta di un tipo di Stato sinteticamente definito come «aperto al diritto internazionale» ovvero che sceglie di esercitare il proprio potere sovrano non nell'isolamento, ma nel dialogo con la comunità internazionale. Pertanto, le indicazioni che provengono dal diritto internazionale diventano diritto anche statale proprio in virtù dell'impegno assunto dallo Stato di partecipare allo sviluppo di rapporti pacifici nell'ambito della comunità degli stati (v. art. 11 Cost. italiana).

Ancora una volta emerge, dunque, che l'eguaglianza, in tutte le sue manifestazioni concrete, può essere compresa solo nella contestualizzazione di questo concetto nella costellazione dei concetti di cui si compone la democrazia costituzionale pluralista.

2. L'uguaglianza tra diritto costituzionale e diritto internazionale

Il principio di uguaglianza è, si è detto, una pietra miliare dello Stato democratico costituzionale. La Costituzione italiana lo riconosce all'art. 3, collocato all'interno dei principi fondamentali. L'articolo in parola recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

L'art. 3 è una disposizione apparentemente semplice, ma a ben guardare piuttosto complessa. Essa deve essere analizzata tenendo separati i due commi di cui si compone. Il primo comma infatti prescrive l'eguaglianza *in senso formale* ossia richiede che lo Stato tratti tutti i cittadini egualmente, dotandoli di pari capacità giuridica, ignorando gli elementi di distinzione che pure possono sussistere tra di loro. Tutti i cittadini sono dunque egualmente soggetti alla potestà legislativa.

C'è però anche una lettura forte del comma 1 dell'art. 3. In particolare, la disposizione disegna un «nocciolo duro» dell'eguaglianza che rende talune differenze (quelle fondate su: sesso, razza, lingua, religione, opinione politica e condizioni personali e sociali) particolarmente irrilevanti ai fini del riconoscimento dei diritti. Che tali diffe-

renze siano irrilevanti significa che il legislatore non può impiegare questi tratti distintivi per introdurre discriminazioni a scapito di una certa classe di soggetti, individuati proprio applicando, per esempio, il criterio distintivo della razza o della religione. Ciò significa che la Corte costituzionale, di fronte a una legge che optasse per distinzioni fondate su uno degli elementi menzionati nel primo comma dell'art. 3, è legittimata a sindacare la scelta politica del legislatore ai fini di valutarne la corrispondenza alla Costituzione (v. per esempio le sent. 53 e 56 del 1958).

L'elenco delle discriminazioni sulle quali insiste il divieto assoluto (e una corrispondente presunzione di illegittimità) si radica nell'esperienza storica dell'Italia pre-repubblicana. Deve essere ricordato, infatti, che il suffragio universale è stata acquisizione recentissima, essendo stato per la prima volta esercitato in occasione dell'elezione dell'Assemblea costituente nel giugno del 1946. Il periodo fascista, poi, aveva portato al varo delle leggi razziali e antisemite e, dunque, era chiaro nei costituenti l'intento di evitare il ripetersi delle violazioni della dignità umana perpetrate da quel regime. Sempre all'esperienza autoritaria è legato il riconoscimento della necessità di tutelare le diversità di lingua, di religione e di opinione politica, posto che l'autoritarismo fascista aveva invece spinto nella direzione della negazione della pluralità e della complessità dell'esperienza umana puntando invece a un'artificiale omologazione della società civile.

Ad ogni modo, disposizioni come quella contenuta nell'art. 3, comma 1 erano comuni anche nelle costituzioni che hanno preceduto quella italiana del 1948, ossia in quelle costituzioni cosiddette *octroyée* (o *ottriate*) frutto cioè di concessioni del re ai propri sudditi e, pertanto, non espressive di una volontà costituente e non fondative dei valori essenziali elaborati e condivisi dalla comunità politica. L'eguaglianza formale, infatti, è un prodotto del costituzionalismo liberale e, ancora prima, del razionalismo illuminista. Essa esprime la pretesa di superare il sistema dei privilegi di ceto e, in questa prospettiva, fornisce uno dei pilastri di un sistema costituzionale di limitazione del potere proprio perché impedisce che la costruzione delle relazioni, di rilievo pubblico, avvenga per il tramite di arbitrarie discriminazioni ed esclusioni di soggetti potenzialmente legittimati a godere della pienezza dei diritti.

Solo che l'eguaglianza formale ha un valore prescrittivo (indica cioè un dover essere) forte, ma un significato descrittivo debole, cioè nulla ci dice rispetto alla realtà della vita di una comunità politica e, dunque, alle diverse situazioni in cui si può fare esperienza di differenze di fatto tra gli esseri umani. E infatti l'eguaglianza formale è stata riconosciuta dalle costituzioni liberali ottocentesche che pure non riconoscevano il suffragio universale, ma anzi disegnavano un'eguaglianza circoscritta a una classe di individui, di sesso maschile e proprietari, tanto da fondare uno Stato monoclasse e restio a qualunque forma di intervento pubblico nelle dinamiche economiche e sociali.

I padri costituenti italiani ne erano consapevoli e, infatti, l'art. 3 della Costituzione italiana non si esaurisce nel suo primo comma, ma prosegue con una disposizione, quella contenuta nel comma 2, che riconoscendo l'esistenza di differenze di fatto tra gli esseri umani assegna allo Stato il compito di rimuovere le diversità di condizione materiale che impediscono l'effettività del principio di eguaglianza così come espresso nel comma 1. È questa l'eguaglianza in senso sostanziale, ossia la constatazione dell'esistenza di situazioni di fatto che impediscono a taluni di godere pienamente delle possibilità dischiuse dal riconoscimento della piena eguaglianza tra gli esseri umani.

I due commi devono dunque essere letti congiuntamente nella consapevolezza di una diversità di natura: il primo descrive il mondo ideale ossia il dover essere della Re-

pubblica italiana, il secondo invece affronta il mondo reale e propone un superamento delle differenze materiali ai fini della realizzazione del modello descritto nella prima parte dell'articolo. In ultima analisi, la constatazione della diversità tra gli esseri umani deve indurre la Repubblica a farsi carico del dovere di rimuovere le situazioni che divengano condizioni impeditive della realizzazione personale. Si badi bene che rimuovere gli ostacoli non implica annullare le differenze in sé, bensì le conseguenze che le differenze possono produrre al piano delle condizioni materiali di vita degli individui. Così, l'art. 3, comma 2 copre situazioni diverse che possono essere così esemplificate: 1) la situazione di una persona priva di mezzi che non potrebbe accedere a cure mediche o all'istruzione superiore; 2) la situazione di una persona che, per esempio per il fatto di essere di colore, è discriminata in certe circostanze. Dunque, la Repubblica non si pone l'obiettivo di eliminare la differenza, che talvolta non è eliminabile, bensì di rimuovere la conseguenza negativa della differenza.

Questi esempi chiariscono che le differenze tra gli esseri umani non sono... tutte uguali. Talune, come le condizioni materiali o sociali, possono essere in sé negative (condizione di povertà o di assenza di mezzi) e, rispetto a esse, l'obiettivo espresso dal testo costituzionale è l'emancipazione dalla situazione di partenza. Talaltre, come il sesso, il colore della pelle o l'appartenenza a un certo gruppo etnico, sono differenze di fatto, prive di una connotazione negativa, rispetto alle quali l'obiettivo non è, né può essere la rimozione, ma solo l'annullamento dell'effetto negativo che, qualche volta, quella specifica differenza produce in ragione della reazione della maggioranza che non la condivide. Dunque, per esempio, se le donne subiscono una discriminazione sul luogo di lavoro in ragione del sesso di appartenenza, l'obiettivo della Repubblica è di porre in essere misure tali da evitare che la condizione di essere di sesso femminile rechi con sé una conseguenza impeditiva della piena realizzazione della persona.

L'eguaglianza descritta dalla Costituzione italiana è ispirata non all'obiettivo del raggiungimento di un mero egualitarismo, ma all'approssimazione della situazione di eguaglianza delle chances di partenza. E, infatti, dalla lettura dell'art. 3 della Costituzione emerge che l'eguaglianza ha un significato non statico, ma dinamico o, diversamente detto, emancipativo. Infatti, non si tratta di una mera aspirazione all'identità delle condizioni personali o, ancora, all'uniformazione del *tipo ideale dell'individuo-cittadino*, astrattamente considerato. Al contrario, il principio di uguaglianza dialoga con le condizioni materiali di vita dell'individuo e mira a suscitare l'intervento della Repubblica che, con misure emancipative, deve realizzare uguali condizioni di sviluppo della personalità umana, nella comprensione e nel riconoscimento delle differenze di fatto.

Il contenuto normativo sia del primo che del secondo comma dell'art. 3 è poi specificato in una serie di disposizioni costituzionali che mirano a rafforzare la tutela dell'individuo, in quanto singolo e nelle formazioni sociali nelle quali si svolge la sua personalità. Così, per esempio, gli art. 29, 37 e 51 contengono norme specialmente riferite alle donne (v. *infra* para. 4), al fine di valorizzarne il ruolo nella dimensione familiare, nell'ambiente lavorativo e al fine di garantire l'effettiva partecipazione nel più ampio ambito della comunità politica. Similmente, gli art. 8 e 19 specificano che tutte le confessioni religiose sono libere e che tutti hanno diritto di professare liberamente la loro fede religiosa, in forma individuale o collettiva. L'art. 3, pertanto, disegna un perimetro concettuale, ma poi l'eguaglianza si realizza in una serie di fattispecie più puntuali, individuate e protette nel resto del testo costituzionale.

Il principio di uguaglianza ha una storia antica e articolata anche nel diritto dell'Unione europea. Dall'istituzione delle Comunità economiche europee al Trattato di Amsterdam del 1997, la normativa si è orientata verso il superamento di possibili discrimi-

nazioni fondate sulla nazionalità e dunque specificamente indirizzata alla creazione di un mercato unico delle imprese operanti in regime di libera concorrenza. A partire dal Trattato di Amsterdam, il principio di eguaglianza è divenuto un importante elemento di integrazione tra i sistemi nazionali. L'art. 13 del Trattato attribuisce alle istituzioni europee il potere di prendere «i provvedimenti opportuni per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali». In questo modo, la tutela dell'eguaglianza è un'attribuzione delle istituzioni tendenzialmente svincolata dal raggiungimento di finalità puntuali, per esempio di tipo economico. Essa si atteggia dunque a obiettivo generale delle politiche dell'Unione. L'adozione della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, proclamata a Nizza il 7 dicembre 2000 e dotata dello stesso valore dei trattati fondativi dal Trattato di Lisbona del 2007, rappresenta un ulteriore tassello della definizione dei valori sui quali si poggia l'edificio europeo. Il principio di eguaglianza è ivi riconosciuto al capo III e si sostanzia non soltanto nella classica statuizione dell'eguaglianza di tutte le persone di fronte alla legge (art. 20), ma anche in una serie di puntuali divieti di discriminazione sulla base del sesso, della razza, del colore della pelle o dell'origine etnica o sociale, delle caratteristiche genetiche, della lingua, della religione o delle convinzioni personali, delle opinioni politiche o di qualsiasi altra natura, dell'appartenenza a una minoranza nazionale, del patrimonio, della nascita, degli handicap, dell'età o delle tendenze sessuali (art. 21, comma 1). Di più, la Carta specifica che le istituzioni europee rispettano le diversità culturali, religiose e linguistiche (art. 22), nonché le esigenze di protezione specifiche degli anziani, dei bambini e dei disabili (art. 24, 25 e 26). Una disposizione è specificamente dedicata alla parità di uomo e donna in tutti i campi, compreso il lavoro e la retribuzione (art. 23). La Carta assicura la tutela del principio di eguaglianza a tutti i campi di competenza dell'Unione europea. Si tratta pertanto di un principio che, benché esteso e articolato, possiede un raggio di azione più ristretto rispetto a quello contenuto nell'art. 3 della Costituzione. Nondimeno, di questo principio la Corte di giustizia dell'Unione europea, l'istituzione preposta all'interpretazione del diritto dell'Unione, può fare ampio uso anche tenendo conto delle influenze che possono pervenirle dalle corti costituzionali dei paesi membri dell'UE.

Nell'ambito del sistema della Convenzione europea dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1950, promossa dal Consiglio d'Europa che accomuna 47 paesi del continente europeo, il principio di eguaglianza è sancito dall'art. 14 nella forma del divieto di discriminazione. L'art. in questione stabilisce:

Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella presente Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione.

Si tratta di una formulazione assai più scarna se paragonata alla ricchezza della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Ciò è dovuto soprattutto al diverso contesto storico in cui è avvenuta l'adozione della Convenzione: gli stati reduci dal secondo conflitto mondiale erano infatti soprattutto preoccupati di trovare un accordo sui contenuti minimi di protezione di alcune situazioni giuridiche fondamentali. A dispetto della sua essenzialità, l'art. 14 ha avuto un ruolo assai significativo nell'evoluzione del sistema della Convenzione europea dei diritti dell'uomo. Questa disposizione, per

giurisprudenza costante della Corte europea dei diritti dell'uomo, non riconosce un diritto soggettivo all'eguaglianza. Ciò implica che non è possibile invocare, di fronte a un giudice, la violazione generica del divieto di discriminazione. L'art. 14 deve sempre essere invocato assieme a un altro diritto contenuto nella Convenzione diventando così il motore per il riconoscimento di una situazione giuridica prima negata. Per esempio, l'art. 14 può essere attivato assieme all'art. 11 dallo straniero per ottenere il riconoscimento della libertà di associazione sindacale garantita invece ai cittadini. In questo modo, l'art. 14 produce l'effetto di estendere la platea dei beneficiari dei diritti garantiti dalla Convenzione, in modo sostanzialmente simile a quanto si è rilevato in precedenza rispetto all'art. 3 della Costituzione italiana.

Infine, in ambito internazionale, il principio di eguaglianza trova espressione sia nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo (e, in particolare, all'art. 7) che nelle altre convenzioni «tematiche», dedicate cioè alla specificazione delle tutele dei diritti rispetto a particolari situazioni soggettive, quali per esempio la convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti della donna, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 18 dicembre 1979, entrata in vigore il 3 settembre 1981, firmata dall'Italia il 17 luglio 1980 e ratificata con legge n. 132/1985, o la Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti a minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche, adottata dall'Assemblea generale il 18 dicembre 1992. Tali documenti internazionali contemplano sistematicamente clausole sul divieto di discriminazione, il che implica che i criteri indicati come discriminatori non possono essere impiegati per giustificare una differenza di trattamento nell'ambito del regime istituito dalla convenzione. Infine, merita di essere menzionata la Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale, aperta alla firma a New York nel 1966 e resa esecutiva in Italia con legge n. 654/1975.

3. La diversità: ragionevolezza e antidiscriminazione

Il principio di eguaglianza richiede, nello Stato democratico costituzionale, una lettura articolata. Non si tratta infatti di un principio che postula la totale identità tra gli esseri umani. Al contrario, l'eguaglianza nel linguaggio giuridico costituzionale contempla l'esistenza di differenze in due sensi: 1) le differenze esistono ma sono irrilevanti ai fini del riconoscimento dei diritti; 2) ciascuno possiede un diritto a essere «diverso», cioè a esprimere caratteristiche diverse da quelle della maggioranza che governa una certa comunità politica, senza che ciò lo renda vittima di discriminazione. L'eguaglianza insomma non deve significare uniformazione.

Occorre qui subito chiarire i termini della diversità. Infatti, diversità può essere intesa in un senso particolarmente ampio ovvero non appartenenza agli indirizzi della maggioranza o, meglio, impossibilità di essere incluso nell'insieme maggioritario con conseguenze sulla mortificazione del proprio individuale bisogno di tutela o, più banalmente, del proprio interesse.

Ciò è particolarmente rilevante in una democrazia costituzionale pluralista poiché la regola della decisione a maggioranza è temperata dalla necessità di tutelare anche le minoranze, la cui voce non può essere ignorata né all'interno del sistema rappresentativo, né nel momento della rivendicazione dei diritti. In questo senso, la costituzionalità di un ordinamento, e cioè la scelta di limitare il potere al fine della garanzia dei diritti, richiede che la capacità della maggioranza di imporre la sua volontà e la sua visione delle finalità e delle priorità della comunità politica trovi un limite nei poteri *contro-*

maggioritari (es. le corti). Questi ultimi possono, in nome della garanzia dei diritti, tutelare interessi non espressi dalla maggioranza e persino interessi che la maggioranza non intende proteggere o, ancora, ignora volutamente. Interessi, insomma, della minoranza o di chi non accede alla rappresentanza politica, per esempio perché non ha il diritto di voto (i non-cittadini) oppure perché manifesta orientamenti minoritari eppure meritevoli di tutela costituzionale.

Diversità può essere intesa anche in modo più preciso come possesso di caratteristiche che distinguono la condizione di un soggetto all'interno di specifiche situazioni rilevanti per il diritto. Per esempio, essere donna, madre e lavoratrice, essere minore di età, appartenere a un'etnia oppure a un gruppo religioso oggetto di discriminazione o di persecuzione.

Il principio di eguaglianza viene in rilievo in questo contesto perché, per lo Stato costituzionale, esso postula, come si è visto, che l'eguaglianza non si realizzi nell'uniformazione e che, dunque, vi sia un equilibrio costante tra diversità ed eguaglianza. Diversamente detto, il principio in parola implica anche che le situazioni eguali devono essere trattate in modo eguale e le situazioni diverse devono ricevere un diverso trattamento (secondo la nota formula impiegata dalla Corte costituzionale nella sent. n. 3 del 1957). Ricorre in questa precisazione del significato dell'eguaglianza quanto è stato affermato in precedenza ossia che questo principio impone sempre al diritto (nel senso del sistema delle norme) di dialogare con la complessità dei dati di realtà.

Ora, bisogna chiarire in quale modo sia possibile tutelare la diversità impiegando come base giuridica, e cioè come strumento legale, proprio il principio per cui tutti sono eguali davanti alla legge. A spiegare questo passaggio logico, dall'uguaglianza alla diversità, è proprio la Corte costituzionale che offre una lettura dell'art. 3, comma 1 volta a evidenziare tre profili: 1) l'esistenza di differenze di fatto è irrilevante ai fini dell'accesso ai diritti fondamentali; 2) la legge non può ignorare le differenze di fatto, e dunque trattare in modo eguale situazioni diverse, se ciò ha come conseguenza un risultato discriminatorio; 3) una legge che ignorasse le differenze di fatto istituendo situazioni discriminatorie è *irragionevole* poiché fa derivare dall'eguaglianza una fittizia identità di condizioni e circostanza che meriterebbero un trattamento distinto. Per comprendere queste tre derivazioni logiche del principio di eguaglianza, è utile procedere a qualche esemplificazione. Immaginiamo una legge che disciplina l'accesso ai servizi pubblici di trasporto prevedendo un'esenzione dal pagamento del biglietto per i soggetti anziani che siano anche cittadini italiani. Ora, questa legge istituisce una differenza di trattamento tra coloro (individuati per il tramite del requisito anagrafico) che usufruiscono gratuitamente del servizio e coloro (tutti gli altri) che invece sono tenuti ad acquistare il titolo di viaggio. Questa forma di diversità di trattamento è pienamente legittima in quanto il legislatore sta semplicemente trattando diversamente situazioni appunto diverse con l'obiettivo di favorire la circolazione dei soggetti anziani, tipicamente meno economicamente attivi degli altri. Fino a qui il legislatore si sta muovendo, dunque, nell'ambito del costituzionalmente consentito e nel rispetto dell'art. 3 Cost. Sennonché la legge contempla un altro requisito ossia la cittadinanza. Questa ulteriore distinzione rappresenterebbe, invece, una forma di discriminazione sulla base della nazionalità e, pertanto, una violazione dell'art. 3, comma 1. Per quale motivo questa differenza, tra gli anziani cittadini e gli anziani non cittadini è costituzionalmente problematica? Ebbene, perché se il legislatore ha inteso istituire una differenza di trattamento ai fini della maggior tutela di soggetti in qualche misura deboli, allora le uniche discriminazioni legittime sono quelle che hanno a che fare con la presenza o meno della condizione di debolezza (e cioè l'età avanzata). Il possesso o meno della cittadinanza è irrilevante

rispetto al problema dell'anzianità, i non cittadini anziani esibiscono la stessa esigenza di tutela dei cittadini anziani e, pertanto, devono poter accedere alle medesime misure di protezione. In altri termini, se l'obiettivo della legge è la tutela di una certa categoria, i mezzi prescelti devono essere congrui rispetto al fine che intendono perseguire. Sulla base di questo ragionamento la Corte costituzionale ha sanzionato una legge della Regione Lombardia che, ai fini dell'accesso gratuito degli over sessantacinque anni ai servizi di trasporto pubblico locale, richiedeva come requisito ulteriore il possesso della cittadinanza italiana (Corte cost., sent. 306/2006).

Tuttavia, la Corte non è del tutto libera di valutare l'operato del legislatore e, per questa ragione, il principio di eguaglianza deve essere applicato secondo uno schema logico chiaro, onde evitare che i giudici costituzionali vestano l'abito del legislatore e si intromettano nelle scelte discrezionali del Parlamento. E infatti i giudizi costituzionali impiegano sempre il cosiddetto canone della ragionevolezza ossia verificano che la diversità di trattamento istituita dalla legge sia *ragionevole* o diversamente detto giustificabile alla luce di ragioni che tutti possono comprendere. Per vagliare la ragionevolezza, poi, la Corte costituzionale verificherà che la diversità di trattamento sia coerente rispetto alla finalità che il legislatore intende realizzare. Così, il legislatore può distinguere la condizione del lavoratore con impegni familiari (perché, ad esempio, genitore) da quella del lavoratore che non ha tali impegni, ma lo può fare con strumenti che siano coerenti al fine, per esempio prevedendo dei periodi di congedo specificamente dedicati alla famiglia, mentre non potrebbe farlo con strumenti incongrui, come sarebbe il caso di una legge che consentisse la discriminazione retributiva tra lavoratori con e senza famiglia. Ancora, il legislatore non può nemmeno istituire con legge differenze di trattamento *apparentemente* finalizzate a tutelare una certa categoria di persone, ma *di fatto* discriminatorie. Pensiamo a una legge che, con il fine di tutelare la specificità culturale di un gruppo etnico, imponga l'obbligo per tutti i membri di quel gruppo di frequentare *solo* le scuole istituite e organizzate dalla loro comunità. Sebbene la legge formalmente intenda proteggere la cultura di una certa etnia, nella sostanza essa diventa discriminatoria perché separa quel gruppo dal resto dei membri della comunità politica e viola la libertà individuale.

Ma la questione del rapporto tra eguaglianza e differenza può essere anche più complessa di così. Immaginiamo una legge che, in nome dell'assoluta eguaglianza di trattamento, non intenda operare alcuna distinzione tra cittadini privi di mezzi e cittadini abbienti rispetto all'accesso ai diritti sociali, quali istruzione e salute. Una legge di questo tipo si limiterebbe a dire che tutti devono essere trattati egualmente e dunque soggetti alla medesima forma di compartecipazione alla spesa pubblica. Ebbene, questa legge è neutrale, ma sostanzialmente discriminatoria perché è chiaro che i cittadini privi di mezzi non potranno accedere a quei servizi pubblici non essendo in grado di sostenere la spesa, seppur modesta, a essi associata. Questa legge violerebbe il principio di eguaglianza perché dietro un apparente trattamento eguale si nasconde una discriminazione di fatto. Negli Stati Uniti le leggi di questo tipo sono definite *facially neutral statutes* proprio perché a una prima occhiata egualitarie, ma nei fatti produttive di discriminazione. La circostanza è interessante da notare perché il diritto dell'Europa continentale ha assorbito molto dall'esperienza americana del diritto antidiscriminatorio. Infatti, negli Stati Uniti il problema della discriminazione ai danni dei cittadini afroamericani è stato affrontato anche smantellando una serie di legislazioni apparentemente neutrali, ma sostanzialmente gravemente impeditive della realizzazione degli individui. Sulla base delle sofisticate elaborazioni delle corti americane, il diritto antidiscriminatorio ha realizzato importanti obiettivi, quali la distinzione tra la

discriminazione intenzionale e gli *effetti concretamente* discriminatori di una legge o di un provvedimento che pure è neutrale.

La medesima attenzione alla dimensione concreta dell'eguaglianza, vero tratto di modernità dell'art. 3 della Costituzione, è presente nella giurisprudenza della Corte di giustizia dell'Unione europea. In una sentenza risalente al 1963, infatti, la Corte avvertiva che la discriminazione consiste sovente nel trattare in modo diverso situazioni simili e in modo identico circostanze differenti (sent. Corte di giustizia delle Comunità europee, 17 luglio 1963, *Commissione c. Italia*). Una lettura dell'uguaglianza in senso materiale è, dunque, l'unica a garantire un'effettiva realizzazione del dettato del principio di eguaglianza, diversamente esso rimarrebbe una pure espressione di ossequio formale all'identità di fronte alla legge.

4. La parità

Nel paragrafo introduttivo si è detto che il concetto di parità indica il *rapporto di eguaglianza* tra due individui ai quali, nonostante le irriducibili differenze, debbono essere riconosciuti pari diritti e pari dignità. E infatti, il valore della dignità umana non è creato *ex nihilo* dallo Stato o dalla sua costituzione, ma è riconosciuto come presupposto di esistenza delle odierne democrazie pluraliste.

Per questa ragione, l'obbligo negativo, che cioè impone semplicemente al legislatore un dovere di astensione dalla discriminazione attiva, non è sufficiente a realizzare la piena eguaglianza nel senso della garanzia di parità di diritti e dignità. È infatti necessario che, talvolta, il legislatore o più generalmente lo Stato si adoperino per creare le condizioni perché un rapporto di eguaglianza si stabilisca tra due situazioni di parenza che vedono una parte non uguale, nella concretezza dei diritti garantiti, all'altra. Il linguaggio giuridico ha un nome per questo dovere di intervento del legislatore: sono, infatti, *azioni affermative* (o *positive*) tutte quelle misure legislative atte a ristabilire un equilibrio egualitario tra due situazioni, una delle quali di svantaggio.

Le azioni affermative sono talvolta richieste direttamente dalla Costituzione. È questo il caso dell'art. 6, dedicato alle minoranze linguistiche. In particolare, l'art. in questione prescrive che: «la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche». Questa disposizione completa la protezione delle minoranze linguistiche prevista, come obbligo negativo, dall'art. 3, comma 1. Infatti, mentre quest'ultima disposizione stabilisce un dovere di non discriminazione in ragione dell'appartenenza a una certa minoranza, l'art. 6 fonda la tutela di situazioni collettive che meritano protezione al fine di salvaguardare il patrimonio storico e linguistico di una certa comunità (Caretti, 172). Tutela della minoranza, quindi, significa anche protezione dell'identità culturale del gruppo minoritario, obiettivo fondamentale di uno Stato democratico che intenda essere pluralista e, pertanto, aperto anche a coloro che non si riconoscono nell'identità storico-culturale della maggioranza. In concreto, la tutela delle minoranze linguistiche riconosciute (nelle regioni della Valle d'Aosta e del Trentino Alto Adige), in Italia, comprende la parificazione delle lingue nella pubblica amministrazione e nelle scuole proprio con la finalità di garantire agli appartenenti alla minoranza di impiegare la propria lingua nelle attività quotidiane e di trasmetterla alle generazioni future. La disciplina generale della tutela delle minoranze linguistiche è ora contenuta nella legge n. 482/1999, la cui adozione ha seguito la ratifica e l'esecuzione, con legge n. 302 del 1997, della convenzione-quadro del Consiglio d'Europa per la protezione delle minoranze nazionali.

L'art. 51 Cost. si muove sempre nell'ambito delle azioni affermative. La disposizione in parola prevede che:

Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge. A tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini. La legge può, per l'ammissione ai pubblici uffici e alle cariche elettive, parificare ai cittadini gli italiani non appartenenti alla Repubblica.

Chi è chiamato a funzioni pubbliche elettive ha diritto di disporre del tempo necessario al loro adempimento e di conservare il suo posto di lavoro.

Il dettato dell'art. 51, in applicazione dell'art. 3 della Carta costituzionale che proclama l'uguaglianza «[...] senza distinzioni di sesso», si erge a garanzia della parità di accesso fra uomini e donne ai pubblici uffici e alle cariche elettive.

Per comprendere la genesi di questo articolo si deve far riferimento alla storia pre-repubblicana, nella cui sfera pubblica nessun ruolo era accordato alle donne. Il diritto di voto – poi cristallizzato nell'art. 48 per il quale i Costituenti preferirono l'inciso «uomini e donne» al generico lemma «cittadini» – venne riconosciuto alle donne solo con il *referendum* del 1946, momento di svolta in quanto foriero di un successivo processo costituente che, anche in ragione del carattere di precettività accordato alle norme costituzionali, ha contribuito poi alla realizzazione di un'eguaglianza sostanziale, non solo formale, fra i due sessi. Nonostante la modesta rappresentanza del genere femminile nell'Assemblea costituente (su 556 deputati solo 21 erano donne), il loro contributo fu significativo anche (e soprattutto) con riguardo all'art. 51 affinché non venisse esplicitamente vietata la possibilità di accesso per le donne alle cariche pubbliche in generale e in magistratura (si vedano gli interventi di Maria Federici e di Maria Maddalena Rossi che garantirono la non apposizione di esplicito divieto all'accesso alla magistratura; tuttavia, solo con la legge n. 66 del 1963, fu concesso alle donne di partecipare al concorso in magistratura).

Sul punto, i giudici della Corte costituzionale inizialmente salvarono la norma che fissava la rappresentanza maschile delle Corti d'assise ad almeno tre membri su sei (sent. n. 56 del 1958). Successivamente, la Corte costituzionale dichiarò l'illegittimità costituzionale della norma che, in ragione di una presunta inattitudine, estrometteva le donne da alcuni uffici pubblici (sent. n. 33 del 1960). Lo stesso articolo è utilizzato poi dalla stessa Corte per bocciare quelle norme che tentavano di promuovere la rappresentanza femminile nel Parlamento e nelle altre assemblee elettive (sent. n. 422 del 1995).

Inoltre, solo nel 2003 l'art. 51 del testo costituzionale è stato integrato con la seguente precisazione «la Repubblica promuove con appositi provvedimenti la pari opportunità tra donne e uomini», rendendo ancora più chiara la finalità del dettato costituzionale di istituire un obbligo di azioni positive a tutela della parità tra uomo e donna.

Il tema della parità è poi declinato non soltanto come obbligo del legislatore statale, ma anche regionale. E infatti la riforma costituzionale del 2001, con il quale è stato rivisto il regionalismo italiano nel senso di un maggiore decentramento, si è premurata di inserire all'art. 117 (anche) il comma 7, il quale prevede:

Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive.

Questa disposizione è divenuta la base giuridica per l'approvazione di una serie di leggi regionali finalizzate alla creazione delle cosiddette «quote rosa», ossia di una riserva alle donne nelle istituzioni elettive. In taluni casi, l'art. 117, comma 7 ha giustificato l'adozione di una legislazione elettorale che, per esempio, impone a ciascun partito politico al momento della presentazione delle liste elettorali di alternare il nominativo di una donna a quello di un uomo, proprio al fine di valorizzare la partecipazione delle donne e impedire che vengano in qualche misura marginalizzate dalla preponderante presenza maschile.

Anche al di là del tema delle cariche pubbliche, la Costituzione dedica numerosi articoli a garantire l'eguaglianza tra uomini e donne: si pensi all'art. 29 «sull'uguaglianza morale e giuridica tra i coniugi» o, ancora, all'art. 37 sull'uguaglianza, a parità di lavoro, di diritti e retribuzione per le donne lavoratrici rispetto al lavoratore. In questo senso, i costituenti si sono mostrati consapevoli della differenza della posizione dell'uomo e della donna nei momenti chiave della realizzazione personale: la vita familiare, il lavoro e la partecipazione politica. La modernità di questa prospettiva si apprezza ove si ponga mente alla circostanza per cui la parità in ambito lavorativo è argomento sul quale interviene di frequente la Corte di giustizia dell'Unione europea. Quest'ultima ha potuto contare sulla solida base giuridica dell'art. 157 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione europea, il quale stabilisce il principio della parità retributiva. È utile notare poi che, di recente, la Corte di giustizia ha inteso rafforzare la tutela in caso di discriminazione fondata sul sesso precisando che un lavoratore, intervenuto a favore di una persona vittima di una discriminazione fondata sul sesso, deve essere sempre protetto contro le misure di ritorsione adottate dal datore di lavoro anche se non è intervenuto in qualità di testimone nell'istruttoria del reclamo presentato dalla lavoratrice (sent. del 20 giugno 2019 nella causa n. C-404/18). Questa decisione merita di essere menzionata perché sembra evidenziare come la Corte di giustizia intenda promuovere una cultura della parità di genere, un'intuizione che i costituenti avevano avuto alla fine degli anni quaranta del secolo scorso, potendo contare però su elaborazioni dottrinali e giurisprudenziali meno sofisticate di quelle dell'epoca contemporanea.

Ad ogni modo, la parità è un concetto molto più ricco di quanto espresso sin qui. Nell'architettura costituzionale vi sono, infatti, anche altre disposizioni che danno concretezza al concetto di parità. In primo luogo, viene in rilievo la parità tra le confessioni religiose e, in particolare, delle religioni diverse da quella cattolica, la quale gode di statuto particolare così come previsto dai Patti Lateranensi ossia dagli accordi tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica (artt. 7 e 8). Per comprendere in quale senso è declinata la parità delle confessioni religiose, occorre muovere dal testo degli articoli 7 e 8 della Costituzione, i quali recitano:

Art. 7

Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti Lateranensi. Le modificazioni dei Patti, accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale.

Art. 8

Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge. Le confessioni religiose diverse dalla cattolica hanno diritto di organizzarsi secondo i propri statuti, in quanto non contrastino con l'ordinamento giuridico italiano. I loro rapporti con lo Stato sono regolati per legge sulla base di intese con le relative rappresentanze.

Gli articoli 7 e 8 del testo costituzionale disciplinano, dunque, il rapporto tra lo Stato e le confessioni religiose. In ragione del ruolo del cattolicesimo nella storia italiana e della prossimità geografica tra lo Stato della Chiesa (Città del Vaticano) e lo Stato italiano, l'art. 7 è interamente dedicato a regolare i rapporti tra lo Stato e questa confessione religiosa. Bisogna precisare, tuttavia, che non si tratta affatto di un rapporto esclusivo, come peraltro si può evincere anche ponendo mente alla natura laica e non confessionale della Repubblica. Di più, l'articolato costituzionale intende superare la distinzione, propria dello Statuto Albertino e cioè della costituzione flessibile in vigore tra il 1848 e l'avvento della costituzione repubblicana. Lo Statuto Albertino, infatti, distingueva tra la religione di Stato (cattolica) e i culti «tollerati». In questo contesto, il senso dell'art. 7 della Costituzione non è quello di riservare condizioni di privilegio alla religione cattolica, quanto piuttosto di regolare i rapporti reciproci con uno strumento giuridico, il concordato, idoneo a disciplinare i rapporti tra due ordinamenti sovrani, quali quello statale e quello vaticano. Il concordato è uno strumento utilizzato proprio per riconoscere la natura di soggetto sovrano della Chiesa cattolica e, di conseguenza, per regolarne i rapporti non diversamente da quanto si farebbe con un altro soggetto della comunità internazionale.

L'art. 8 si premura subito di sancire il principio del pluralismo religioso, chiarendo l'eguale libertà di tutte le confessioni religiose dinanzi alla legge e, dunque, la loro parità nel rapporto con lo Stato. Lo strumento utilizzato per regolare i rapporti tra lo Stato italiano e le altre confessioni religiose è l'«intesa» poiché a tali confessioni la Repubblica si relaziona non in quanto stati sovrani, ma in quanto associazioni, dotate di autonomia organizzativa, regolata da statuti che non possono contrastare con l'ordinamento giuridico italiano. L'intesa è un accordo poi sancito con l'approvazione di una legge di identico contenuto.

Ora, per molto tempo e a dispetto del disegno costituzionale, si è perpetrata una situazione di sostanziale maggior privilegio della religione cattolica, anche a seguito di enormi ritardi nella stipulazione delle intese con le confessioni religiose. Tale situazione si è avviata a una soluzione con la cosiddetta stagione delle intese, nella prima metà degli anni novanta, durante la quale si è provveduti a riequilibrare la situazione e riportare le confessioni religiose in una posizione di parità rispetto alla religione cattolica.

Sul punto, è intervenuta a più riprese la Corte Costituzionale in un (lento) percorso verso il raggiungimento della concretizzazione dell'eguaglianza «senza distinzione di religione». Inizialmente la Corte, chiamata a sindacare la diversità di trattamento penale dei membri della Chiesa, aveva giustificato la specialità dell'ordinamento religioso cattolico sulla base dell'idea per cui il cattolicesimo era la religione nella quale si riconosceva la maggioranza degli italiani. Successivamente, la Corte si è orientata in senso opposto (a partire dalla sent. n. 117 del 1979) e, in particolare, verso una sempre maggiore valorizzazione del principio di uguaglianza delle confessioni religiose e del principio di laicità dello Stato italiano.

Anche in ambito europeo – e cioè in seno sia al Consiglio d'Europa che all'Unione Europea – si è assistito alla medesima evoluzione, attraverso il richiamo, da un lato, dell'art. 14 della CEDU e, dall'altro, dell'art. 22 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea che sancisce il principio della diversità (e dunque del pluralismo) culturale, *religiosa* e linguistica.

Infine, occorre menzionare un'altra forma di parità che lo Stato italiano intende garantire. Il riferimento è alla parità delle istituzioni scolastiche diverse da quelle statali, garantita dall'art. 33 della Costituzione. In dettaglio, l'art. 33 sancisce che:

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

La disposizione esaminata è articolata in modo eterogeneo e contempla, fra le altre, la libertà di insegnamento, la competenza dello Stato nel dettare norme volte ad informare l'insegnamento, l'obbligo in capo allo Stato di istituire un sistema scolastico per tutti gli ordini e gradi e la libertà dei privati di istituire scuole non statali. L'articolo è dunque redatto nel senso di sottolineare l'essenzialità del pluralismo ideologico, carattere connaturato alle odierne democrazie pluraliste, che deve essere garantito e tutelato anche nelle istituzioni scolastiche attraverso la libertà di insegnamento, cui deve essere accostata la libertà della scuola, ossia la libertà accordata a privati di istituire scuole che si distinguono per un particolare progetto educativo.

Con la legge n. 62/2000, recante «Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione», si è disegnato un nuovo sistema scolastico nazionale composto da scuole statali e scuole paritarie. Queste ultime a talune condizioni – *i.e.* possesso dei requisiti previsti *ex lege* e in particolare il piano dell'offerta formativa conforme a regole vigenti, l'inserimento, se da essi richiesto, di studenti con disabilità ecc. – ottengono la parità e, posta la coerenza del progetto formativo ai principi costituzionali, godono di ampia libertà circa l'orientamento religioso e/o culturale, nonché circa l'indirizzo didattico. Dunque, anche in questo caso parità nonostante le diversità; anzi, parità proprio in ragione di queste diversità. In altre parole, le istituzioni scolastiche, nel rispetto dei principi di libertà che informano il nostro testo costituzionale, possono ispirare i propri programmi a una tendenza ideologico-culturale precisa (sent. n. 195 del 1972).

La libertà della scuola è dunque funzionale a preservare e garantire talune differenze, espressione di peculiarità culturali, ideologiche e di tradizione. Coloro che esprimono queste differenze rispetto a un orientamento di maggioranza non devono uniformarsi e perdere identità nello Stato democratico pluralista, ma trovare modi per convivere e integrarsi a pieno titolo con le altre componenti della comunità politica.

5. Il rispetto

Come è stato rilevato in apertura, «rispetto» non è un termine dotato di un significato autonomo nel linguaggio tecnico-giuridico. Appare talvolta nella Costituzione e nelle leggi per segnalare l'intenzione di attribuire rilievo a una certa situazione in quanto meritevole di attenzione. Così, per esempio, il termine appare all'ultimo comma dell'art. 32 della Cost. nella formula «rispetto della persona umana» con riferimento ai trattamenti sanitari obbligatori al fine di richiamare il limite della dignità

della persona in qualunque contesto si tratti di interferire con la sua libera autodeterminazione.

Alla luce delle considerazioni svolte sinora, ad ogni modo, è possibile ricostruire in quale senso il rispetto dell'uguaglianza *nella* diversità sia il presupposto necessario della convivenza nello Stato costituzionale pluralista. Infatti, il termine rispetto nel suo significato corrente di «manifestazione di un atteggiamento di riguardo» (come suggerisce il dizionario enciclopedico Treccani) serve a chiarire che nello Stato costituzionale democratico pluralista le diversità, che alimentano il pluralismo e arricchiscono le esperienze di vita, sono oggetto di rispetto ossia non sono individuate con la finalità di eliminarle, bensì con l'intento di valorizzarle. È vero che vi sono circostanze in cui il termine diversità è riferito a una condizione di minorità, per esempio di tipo reddituale e sociale. Ebbene, in questo caso tale condizione è oggetto di rispetto nel senso che la rimozione delle cause si pone un obiettivo di emancipazione e non di stigmatizzazione sociale. In questo senso, il termine rispetto risulta essere particolarmente utile a cogliere il significato dell'agire dei poteri nello Stato costituzionale che intenda qualificarsi come pluralista. È infatti l'assenza di finalità rigidamente assimilazioniste che qualifica il pluralismo. Quest'ultimo si radica nel rispetto dell'eguale contributo che la diversità offre alla costruzione della convivenza.

Il rispetto è, da questa prospettiva, comprensione, accoglienza, tolleranza del diverso e dei suoi «usi e costumi», per esempio del suo abbigliamento o delle sue abitudini alimentari, in un'ottica di solidarietà e comunità. Tali usi e costumi incontrano un limite giuridico che è l'ordine pubblico e il buon costume, due concetti elastici (nel senso di soggetti a interpretazioni evolutive) che essenzialmente richiamano la tutela dell'ordinata convivenza e del pudore altrui. Così, alcune religioni prevedono che taluni procedimenti rituali debbano essere seguiti per rendere alcuni alimenti, per esempio le carni, commestibili ai fedeli. Nel rispetto della libertà di religione, così come stabilita nella Costituzione (art. 19), nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, sia il diritto europeo (regolamento 1099/2009 (CE) che la legge italiana (art. 4, comma 4 REG 1099/2009) consentono la macellazione rituale ovvero che l'abbattimento dell'animale avvenga, anche in deroga alla disciplina prevista normalmente, secondo le regole religiose, a patto che essa sia perpetrata in macelli autorizzati e sotto controllo delle autorità sanitarie locali. Questi requisiti realizzano un bilanciamento tra l'ordine pubblico e il buon costume, da una parte, e la tutela della libertà religiosa dall'altra.

Anche da questo esempio emerge come rispetto deve, dunque, essere inteso come promozione di una cultura di educazione alla conoscenza dell'altro, allo scambio culturale, come un modo di stare al mondo alternativo all'ignoranza del diverso, al disprezzo per le sue caratteristiche e, soprattutto, all'odio. È, in altri termini, inammissibile il razzismo come atteggiamento di disprezzo e chiusura nei confronti del «diverso». La cultura del rispetto poi opera in primo luogo a livello «orizzontale» e cioè tra coloro che abitano il paese, e poi per il tramite dell'azione «verticale» delle autorità pubbliche. Nell'ultimo discorso alla nazione, il Presidente della Repubblica italiana ha espresso proprio questo doppio orientamento del rispetto, orizzontale e verticale, quando ha affermato: «È una virtù da coltivare insieme, quella del civismo, del rispetto delle esigenze degli altri, del rispetto della cosa pubblica. Argina aggressività, prepotenze, meschinità, lacerazioni delle regole della convivenza».¹

¹ Il testo integrale del discorso di fine anno 2019 del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella è disponibile all'indirizzo Internet <https://www.quirinale.it/elementi/42667>.

Questa lezione è particolarmente importante nella comunità scolastica, a livello educativo e di convivenza quotidiana.

Ma vi è un altro significato implicito nell'impiego della parola «rispetto» nel contesto di un rapporto di eguaglianza/diversità. Infatti, il termine «rispetto» consente di illuminare un altro punto, potenzialmente oscuro, della coppia uguaglianza-diversità. In parole più chiare, «rispetto» è una parola che potrebbe essere associata a un atteggiamento di passiva accettazione di una realtà altra e cioè diversa da quella che ci si sarebbe aspettati. Ebbene, questa declinazione del termine non è del tutto corretta nel quadro di una democrazia pluralista retta da una costituzione come quella italiana. In questo contesto, al rispetto non può essere associata (riduttivamente) solo un'attitudine di riconoscimento di una diversità che non può essere rimossa. La Costituzione repubblicana chiede qualcosa di più ovvero un atteggiamento positivo, non semplicemente un «non-fare» o «non interferire», ma un «fare» ossia l'attivazione di misure che promuovano l'uguaglianza nella e della diversità. Dunque, sinteticamente, rispetto implica: a) riconoscimento di una diversità; b) astensione da tentativi di cancellare le diversità identitarie; c) avviamento di iniziative per il raggiungimento di un'uguaglianza sostanziale a dispetto delle diversità, eventualmente anche attraverso il ricorso a misure affermative per realizzare la parità. Questi tre passaggi sono possibili solo ove l'atteggiamento di partenza di fronte alla diversità è quello del rispetto, come osservazione attiva e partecipe della pluralità delle esperienze e delle condizioni di vita del mondo.

6. Conclusioni

Questo capitolo si è posto come obiettivo la ricostruzione del significato della coppia concettuale uguaglianza/diversità nell'ambito dello Stato costituzionale democratico pluralista. In apertura si è detto che uguaglianza è un termine che richiama e implica diversità. Questi due poli concettuali interagiscono continuamente, disegnando percorsi apparentemente incompatibili. Uguaglianza non significa sempre che tutti sono uguali. Diversità non significa sempre che coloro che sono diversi possono ricevere un uguale trattamento solo quando la loro condizione si libera dalla diversità.

Infatti, la diversità nello Stato costituzionale è una ricchezza che va preservata e che pertanto non può mettere in discussione, per chi la possiede, il diritto a ricevere un trattamento eguale agli altri.

Diversamente detto, l'uguaglianza si applica a prescindere dalle diversità perché uguaglianza non significa identità tra ogni essere umano. Essa indica piuttosto l'eguale diritto a godere di diritti, della partecipazione collettiva, delle risorse di uno Stato a prescindere dall'esistenza di elementi che distinguono il singolo dalla maggioranza. Questo profilo è importante perché «diversità» è un termine relazionale, che si utilizza cioè semplicemente per riferirsi all'esistenza di caratteristiche peculiari che non si riscontrano nella maggioranza. Quelle stesse caratteristiche sarebbero maggioranza altrove e, dunque, diversità non è un termine che nasce con una connotazione negativa, bensì per esprimere una singolarità che nell'ordinamento costituzionale non deve essere perduta.

Com'è stato accennato in precedenza, esistono anche diversità che non sono in sé desiderabili, come per esempio una condizione di disabilità fisica. Cionondimeno, il compito dell'ordinamento non è di annullare la diversità con strumenti che neghino l'assoluto rilievo della personalità umana, nelle circostanze in cui vive la sua vita. La diversità deve essere sempre rispettata come espressione di un'identità unica e oggetto di valorizzazione. Compito della Repubblica sarà quello di rimuovere, come ci ricorda

l'art. 3, comma 2, gli ostacoli che impediscono la piena realizzazione della persona, sul presupposto che ciascun individuo nella sua irriducibile singolarità ha diritto a raggiungere la realizzazione del sé e cioè della personalità che sviluppa nell'interazione tra sé stesso e l'ambiente circostante. Del resto, solo in questo senso si spiega perché sia così frequente nella Costituzione italiana il tema della parità. Parità implica, come è stato più volte ribadito, la ricostruzione di un rapporto di eguaglianza che ha come presupposto l'irrelevanza della differenza, ossia la possibilità dell'eguaglianza nonostante la differenza. Di più, talvolta la diversità è specifico oggetto di conservazione e di cura.

Questa complessa storia dell'eguaglianza è tutta racchiusa nell'art. 3 della Costituzione italiana, che rimane una disposizione straordinariamente ricca e moderna per il suo tentativo di dialogare con la realtà della vita umana e, cioè, per il suo non accontentarsi della formulazione giuridica dell'eguaglianza. I costituenti si sono mostrati consapevoli che l'eguaglianza va soprattutto praticata, nella consapevolezza che non esistono le caratteristiche del cittadino/a ideale, ma che il diritto deve applicarsi alle persone in carne e ossa nella complessità delle relazioni e delle condizioni materiali e sociali ove si trovano a vivere. Questa consapevolezza non può che partire dalle aule scolastiche e trovare veicoli di comunicazione nel momento dell'elaborazione del progetto educativo e della trasmissione della conoscenza e dei valori di una convivenza informata.

Bibliografia essenziale

- J. Andriantsimbazovina, H. Gaudin, J.-P. Marguénaud, S. Rials, F. Sudre (dir.), *Dictionnaire des Droits de l'Homme*, PUF, Paris, 2008.
- H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, [introduzione di A. Martinelli e S. Forti], Einaudi, Torino, 2009.
- A. Barbera (a cura di), *Le basi filosofiche del costituzionalismo*, il Mulino, Bologna, 2006.
- P. Caretti, *I diritti fondamentali*, Giappichelli, Torino, 2005.
- M. Fioravanti, *Costituzione*, il Mulino, Bologna, 1999.
- L. Mezzetti, A. Morrone (a cura di), *Lo strumento costituzionale dell'ordine pubblico europeo*, Giappichelli, Torino, 2011.
- R. Nania, P. Ridola (a cura di), *I diritti costituzionali*, Vol. I, Giappichelli, Torino, 2006.
- A. Pace, *Problematica delle libertà costituzionali*, Giuffré, Milano, 2001.
- N. Urbinati, *Uguaglianza*, il Mulino, Bologna, 2000.

PARTE SECONDA

LE DIMENSIONI DEL PROBLEMA DA AFFRONTARE

La popolazione italiana: composizione e specificità

Enzo Campelli

1. Informazioni generali e distribuzione nel territorio

Assai più che in passato affrontare il problema della descrizione di una popolazione è compito tale da comportare importanti difficoltà: il suo oggetto – la *popolazione*, appunto – è infatti sempre meno un elemento semplicemente «naturale», tema relativamente tranquillo dell'analisi demografica, statistica o geografica, per assumere invece i tratti di un fenomeno culturale complesso e multiforme, in cui hanno parte più attori, più influenze e più processi di quanto non fosse plausibile attendersi in passato. Anche in ragione di questa ormai essenziale e irreversibile complessità strutturale – in cui processi di mutamento culturale quanto mai accelerati stanno cambiando e ridefinendo le appartenenze e le cittadinanze tradizionali – risulterà assai difficile, nelle pagine che seguono, separare sul piano dell'analisi tratti ed elementi nella realtà non separabili e anzi spesso profondamente intrecciati. Per questa ragione – nonché evidentemente per gli obiettivi e l'ispirazione di fondo del progetto in cui queste pagine si inseriscono – condizioni e processi relativi alla popolazione del paese saranno considerati con riferimento costante alle diverse componenti di essa: i residenti italiani e non italiani, i titolari di permesso di soggiorno e, laddove sarà possibile, anche il piccolo gruppo dei richiedenti asilo. È peraltro necessario chiarire immediatamente – come si avrà occasione di ribadire in più occasioni – che neppure questo sforzo analitico sarà in grado di restituire il quadro della popolazione effettivamente presente nel territorio, che non potrà essere altro che oggetto di stime, più o meno documentate e prudenti.

Tav. 1.1 – Popolazione residente in Italia.

Anno	Popolazione residente	I_{tot}	di cui non italiani	I_{imm}	%
2003	57.321.070	100	1.549.373	100	2,7
2004	57.888.245	101	1.990.159	128	3,4
2005	58.462.375	102	2.402.157	155	4,1
2006	58.751.711	102	2.670.514	172	4,5
2007	59.131.287	103	2.938.922	190	5,0
2008	59.619.290	104	3.432.651	222	5,8
2009	60.045.068	104	3.891.295	251	6,5
2010	60.340.328	105	4.235.059	273	7,0
2011	60.626442	105	4.570.317	295	7,5

2012	59.394.207	103	4.052.081	262	6,8
2013	59.685.227	104	4.387.721	283	7,4
2014	60.782.668	106	4.922.085	318	8,1
2015	60.795.612	106	5.014.437	324	8,2
2016	60.665.551	105	5.026.153	324	8,3
2017	60.589.445	105	5.047.028	326	8,3
2018	60.483.973	105	5.144.440	332	8,5
2019	60.359.546	105	5.255.503	339	8,7

Al 1° gennaio 2019 la popolazione residente in Italia assommava a poco più di sessanta milioni di persone ¹ (precisamente 60.359.546 individui), in prosecuzione di un trend discendente iniziato alcuni anni prima. La popolazione non italiana residente, in particolare, era costituita da 5.255.503 persone, pari all'8,7% del totale. Rispetto all'anno precedente, in cui questo valore si era attestato intorno al 8,5%, si segnala un certo incremento, ma la tav. 1.1 mostra che nel complesso il fenomeno mostra evidenti segni di rallentamento. Mentre infatti la quota di non italiani residenti si triplica fra il 2003 e il 2011, solo poco più di un solo punto percentuale separa il dato del 2007 rispetto a quello del 2019, anche a fronte della già rilevata flessione, a partire dal 2015, del totale della popolazione residente. Nella tav. 1.1. i numeri indice delle colonne I_{tot} e I_{imm} – relativi rispettivamente alla popolazione residente e alla popolazione residente non italiana – illustrano con evidenza le rispettive dinamiche. Posti uguale a 100 i valori del 2003 assunto come anno di riferimento, i corrispondenti valori si attestano nel 2019 rispettivamente su 105 e 339. Per quanto ciò non valga evidentemente come confronto puntuale la differenza di velocità dei due processi ne rimane a sufficienza chiarita.

Gli italiani residenti si distribuiscono per aree geografiche e regioni secondo gli andamenti indicati dalla tav. 1.2, con una prevalenza relativa delle regioni nord-occidentali del paese, seguite da quelle meridionali. La popolazione non italiana residente, da parte sua, si distribuisce secondo quanto indicato dalla tav. 1.3. Risulta con evidenza – dato questo, peraltro, ben noto – una distribuzione evidentemente diseguale, da diversi punti di vista. Innanzitutto in termini comparativi fra aree, con oltre il 33% di non italiani residenti nell'area nord-occidentale rispetto al 12% circa nell'Italia meridionale. Un secondo elemento di disomogeneità riguarda poi la proporzione rispetto alla rispettiva quota di popolazione totale. Da questo secondo punto di vista, i non italiani residenti in Lombardia, ad esempio, costituiscono quasi il 12% della popolazione residente nella regione, laddove la quota si riduce a meno del 4% in Puglia.

Tav. 1.2 – Popolazione italiana residente per regioni e aree geografiche.

	N	%
Piemonte	3.928.495	7,1
Valle d'Aosta	117.372	0,2
Liguria	1.404.312	2,5
Lombardia	8.878.802	16,1
Italia nord-occidentale	14.328.981	26,0

¹ Ove non diversamente specificato, le informazioni presentate derivano da elaborazioni su dati Istat.

Trentino Alto Adige	974.550	1,8
Veneto	4.404.769	8,0
Friuli Venezia Giulia	1.105.027	2,0
Emilia Romagna	3.911.940	7,1
Italia nord-orientale	10.396.286	18,9
Marche	1.388.335	2,5
Toscana	3.312.259	6,0
Umbria	784.474	1,4
Lazio	5.195.673	9,4
Italia centrale	10.680.741	19,4
Campania	5.536.529	10,0
Abruzzo	1.222.282	2,2
Molise	291.717	0,5
Puglia	3.890.242	7,1
Basilicata	539.652	1,0
Calabria	1.834.053	3,3
Italia meridionale	13.314.475	24,2
Sicilia	4.799.869	8,7
Sardegna	1.583.691	2,9
Italia insulare	6.383.560	11,6
Totale	55.104.043	100,0

In terzo luogo, si rileva che mentre nell'area nord-occidentale è concentrato, come si è detto, circa il 33% della popolazione non italiana, la quota totale di popolazione – rispetto a quella totale – che risiede nell'area non supera il 26,7%. Al contrario, mentre nell'Italia meridionale vive il 23,1% del totale della popolazione residente, gli immigrati superano di poco il 12,2%. In altri termini, la distribuzione territoriale risulta squilibrata sia internamente, sia rispetto alla composizione della popolazione totale delle aree, sia – infine – al totale della distribuzione residente. Naturalmente è il caso di ricordare, come sarà necessario ripetere ancora più volte in avanti, che questi dati si riferiscono alla popolazione *residente*, non a quella effettivamente *presente*,² per la quale non è possibile altro che ricorrere a stime. In particolare non è giustificato ipotizzare che la quota di non italiani non residenti risulti costante nelle diverse aree del paese: al contrario è del tutto plausibile ritenere che – soprattutto nelle zone agricole dell'Italia meridionale – esistano «sacche» relativamente consistenti di immigrati non-residenti, tendenzialmente occupati, come accade ad esempio in ampie zone della Calabria, nei lavori stagionali di raccolta in agricoltura.

Un criterio interessante, e generalmente poco considerato, per valutare la dispersione territoriale della popolazione non italiana consiste nel fare riferimento, per ciascuna regione, alla frazione di popolazione residente nei soli comuni capoluogo, e successivamente di porre a confronto la quota percentuale della popolazione totale con la quota della popolazione non italiana. La tav. 1.3, relativa a questi andamenti mostra che – con l'eccezione di tre regioni meridionali: Abruzzo, Molise e Basilicata – la quota di popolazione non italiana residente nei comuni capoluogo è sistematica-

² La quale, oltre alla popolazione residente, deve includere almeno anche i titolari di permesso di soggiorno, i richiedenti asilo e gli immigrati irregolari.

mente maggiore (in diversi casi – Piemonte, Friuli, Liguria – molto maggiore) della corrispondente quota di popolazione totale. Anche nei tre casi discordanti va comunque notato che la differenza a vantaggio della quota di popolazione totale risulta assai limitato.

Tav. 1.3 – Popolazione non italiana residente per regioni e aree geografiche.

	N	% rispetto al totale della popolazione non italiana residente in Italia	% rispetto al totale della popolazione residente nell'area
Piemonte	427.911	8,1	9,8
Valle d'Aosta	8.294	0,2	6,6
Liguria	146.328	2,8	9,4
Lombardia	1.181.772	22,5	11,7
Italia nord-occidentale	1.764.305	33,6	
Trentino Alto Adige	97.726	1,9	9,1
Veneto	501.085	9,5	10,2
Friuli Venezia Giulia	110.193	2,1	9,1
Emilia Romagna	547.537	10,4	12,3
Italia nord-orientale	1.256.541	23,9	
Marche	136.936	2,6	9,0
Toscana	417.382	7,9	11,2
Umbria	97.541	1,9	11,1
Lazio	683.409	13,0	11,6
Italia centrale	1.335.268	25,4	
Campania	265.163	5,0	4,6
Abruzzo	89.298	1,7	6,8
Molise	13.900	0,3	4,5
Puglia	138.811	2,6	3,5
Basilicata	23.217	0,4	4,1
Calabria	113.078	2,2	5,8
Italia meridionale	643.467	12,2	
Sicilia	200.022	3,8	4,0
Sardegna	55.900	1,1	3,4
Italia insulare	255.922	4,9	
Totale	5.255.503	100,0	

Con l'esigenza di tenere ben presenti le specifiche caratteristiche del mercato del lavoro nelle aree considerate e le relative possibilità occupazionali, un andamento di questo genere può essere forse interpretato nei termini di una non (ancora?) compiuta penetrazione dei processi di immigrazione nel tessuto «profondo» della distribuzione della popolazione nel territorio: tali processi sembrano in altri termini mostrare la tendenza a «fermarsi» preferibilmente nei capoluoghi piuttosto che avanzare verso una distribuzione più capillare verso i comuni di minori dimensioni.

Tav. 1.4 – Cittadini extra-comunitari con permesso di soggiorno, per tipo di permesso e genere.

	Di cui con scadenza		Di cui di lungo periodo		Totale	
	n	%	n	%	n	%
M	774.109	40,2	1.149.010	59,8	1.923.119	100,0
F	628.481	35,0	1.165.086	65,0	1.794.287	100,0
Totale	1.402.590	37,8	2.314.816	62,2	3.717.406	100,0

Con riferimento ancora al 1° gennaio 1919 risulta in Italia la presenza di un numero consistente di cittadini extra-comunitari aventi permesso di soggiorno. Si tratta di 3.717.406 persone, il 62,2% delle quali con permesso di lungo periodo ed il 37,8% soggetto a scadenza (tav. 1.4).

A sua volta questa frazione di popolazione si distribuisce nel territorio secondo quanto indicato dalla tav. 1.5. Risultano andamenti del tutto analoghi a quelli già visti per la popolazione residente non italiana, con circa il sessanta per cento dei casi concentrati in entrambi i casi nelle regioni dell'Italia settentrionale, circa un quarto nell'Italia centrale e la relativamente piccola quota rimanente dispersa nelle regioni meridionali (soprattutto in Campania) e, in misura ancora minore, nell'Italia insulare (soprattutto in Sicilia). Si tratta di andamenti legati evidentemente, da un lato, alle dinamiche del mercato del lavoro e delle forme di accoglienza, dall'altro alle caratteristiche delle reti nazionali, parentali e amicali – soprattutto di quelle di più consolidato insediamento – che esercitano forme selettive di attrazione.

Tav. 1.5 – Popolazione residente nei capoluoghi di provincia.

Regione	% Popolazione residente	% Popolazione residente immigrata
Italia nord-occidentale		
Piemonte	30,5	44,6
Valle d'Aosta	27,6	34,6
Liguria	49,9	56,4
Lombardia	22,8	34,6
Italia nord-orientale		
Trentino Alto Adige	21,1	30,0
Veneto	20,6	29,1
Friuli Venezia Giulia	32,1	52,1
Emilia Romagna	38,2	45,0
Italia centrale		
Marche	22,1	24,3
Toscana	36,6	42,7
Umbria	31,4	35,6
Lazio	53,4	59,8
Italia meridionale		
Campania	22,1	27,9
Abruzzo	23,4	20,2
Molise	23,2	22,0
Puglia	27,3	30,0
Basilicata	22,6	20,1
Calabria	22,3	24,8

Italia insulare		
Sicilia	32,3	36,3
Sardegna	21,3	28,7

Va anche considerato, a questo proposito, che anche specificità territoriali – del tipo economico e socio-culturale appena indicato – possono operare con diversa efficacia per quanto riguarda i processi e le dinamiche di acquisizione della cittadinanza, ma non è evidentemente possibile, in questa sede, soffermarsi analiticamente sul punto.

È d'altra parte importante distinguere analiticamente i due gruppi – gli stranieri residenti e gli stranieri con permesso di soggiorno – in ragione del diverso tipo di radicamento cui essi rispettivamente rinviano, tanto in riferimento alla struttura economico-produttiva, che per quanto attiene all'accesso e alla fruizione dei servizi, quanto ancora alla relazione con i tratti caratterizzanti della tradizione socio-culturale di maggioranza. Quest'ultimo aspetto – di cruciale importanza – va inoltre tenuto presente nella sua doppia processualità: da un lato, come si è detto, rispetto al rapporto con la cultura di maggioranza, e dall'altro rispetto al rapporto con lo specifico bagaglio culturale personale e familiare «di partenza».

Tav. 1.6 – Permessi di soggiorno per tipo, regioni e aree geografiche.

	Con scadenza		Di lungo periodo		Totale	
	n	%	n	%	n	%
Piemonte	103.168	7,4	130.446	5,6	233.614	6,3
Valle d'Aosta	2.594	0,2	2.548	0,1	5.142	0,1
Liguria	39.324	2,8	75856	3,3	115.180	3,1
Lombardia	341.455	24,3	620.431	26,8	961.886	25,9
Italia nord-occidentale	486.541	34,7	829281	35,8	1.315.822	35,4
Trentino Alto Adige	21.011	1,5	46.169	2,0	67.180	1,8
Veneto	111.545	8,0	273.949	11,8	385.494	10,4
Friuli Venezia Giulia	34.323	2,4	49.572	2,1	83.895	2,3
Emilia Romagna	133.067	9,5	287.245	12,4	420.312	11,3
Italia nord-orientale	299.946	21,4	656.935	28,4	956.881	25,7
Marche	36.738	2,6	72200	3,1	108.938	2,9
Toscana	113.987	8,1	202.036	8,7	316.023	8,5
Umbria	20.406	1,5	41.835	1,8	62.241	1,7
Lazio	184.167	13,1	231.323	10,0	415.490	11,2
Italia centrale	355.298	25,3	547.394	23,6	902.692	24,3
Campania	79.585	5,7	97.312	4,2	176.897	4,8
Abruzzo	22.955	1,6	35.070	1,5	58.025	1,6
Molise	5.900	0,4	3.312	0,1	9.212	0,2
Puglia	42.457	3,0	46.263	2,0	88.720	2,4
Basilicata	6.667	0,5	5.309	0,2	11.976	0,3
Calabria	27.350	1,9	25.075	1,1	52.425	1,4
Italia meridionale	184.914	13,2	212341	9,2	397.255	10,7

Sicilia	63010	4,5	54.699	2,4	117.709	3,2
Sardegna	12881	0,9	14.166	0,6	27.047	0,7
Italia insulare	75.891	5,4	68.865	3,0	144.756	3,9
Totale %		100,0		100,0		100,0
Totale n.	1.402.590		2.314.816		3.717.406	

Sebbene si tratti evidentemente di un problema completamente diverso, per caratteristiche ed impatto sociale sul territorio, è forse interessante menzionare anche il caso dei richiedenti asilo. A questo proposito i dati del Ministero dell'Interno segnalavano nell'ottobre 2019 circa quattromila casi – in forte aumento rispetto al mese precedente – pendenti al momento presso l'apposita Commissione. La tav. 1.7 ne mostra l'andamento per paesi di provenienza.

Tav. 1.7 – Richiedenti asilo (ottobre 2019).

Provenienza	N	Provenienza	N	Provenienza	N
Pakistan	1.009	India	120	Siria	53
Nigeria	293	Ucraina	113	Afghanistan	52
Bangladesh	253	Egitto	101	Mali	52
El Salvador	195	Costa d'Avorio	99	Turchia	46
Perù	165	Gambia	91	Cina	42
Senegal	153	Georgia	84	Ghana	41
Marocco	132	Colombia	76	Sudan	41
Albania	129	Tunisia	73	Altri paesi	526
Venezuela	129	Iraq	71		
Tot.	4.139				

Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Interno

Emergono con tutta evidenza, a questo proposito, complessi problemi di natura identitaria particolarmente rilevanti – ormai anche nel nostro paese, come si registra da tempo in altri paesi europei di più antica immigrazione – nel caso di immigrati di seconda e di terza generazione. I titolari di permesso di soggiorno inoltre, in Italia da meno tempo, dall'inserimento più precario, dalle competenze linguistiche minime o nulle e dalle condizioni di vita spesso drammatiche, costituiscono il gruppo dei due comparativamente più esposto a forme di pregiudizio, di intolleranza e di razzismo. La particolare «visibilità» di questi immigrati, tipicamente rilevabile nei «non-luoghi» del tessuto urbano, costituisce un fenomeno ben noto e frequente, e spesso il territorio di elezione dei molti imprenditori dell'odio che puntano a capitalizzare in termini politici e di consenso le vicende certamente difficili che di questo territorio costituiscono certamente un tratto stabile.

2. Distribuzione per età e genere

L'Italia attraversa da alcuni anni, come è noto, una fase di declino demografico, che risulta chiaramente dall'andamento dei nuovi nati rispetto alla popolazione residente (tav. 2.1).

Tav. 2.1 – Nuovi nati e popolazione residente.

	N	% popolazione residente
2013	514.308	8,62
2014	502.596	8,27
2015	485.780	7,99
2016	473.438	7,80
2017	458.151	7,56
2018	439.747	7,27

I dati mostrano infatti una flessione ordinatamente decrescente della quota di nuovi nati rispetto alla popolazione residente: dall'8,62% del 2013 al 7,7% del 2018. Una delle implicazioni consiste evidentemente nella tendenziale sovra-rappresentazione delle classi di età più elevata. La tav. 2.2 mostra sinteticamente il processo, attraverso il calcolo dell'età media ponderata, che risulta decisamente più elevata per la popolazione italiana rispetto a quella non italiana. Nel 2019 l'età media tende ai 46 anni nel primo caso mentre supera di poco i 34 nel secondo – con uno scarto certamente significativo sul piano statistico – e in tutto l'arco di tempo considerato essa mostra di mantenersi stabilmente al di sopra dei 10-11 punti.

Tav. 2.2 – Età media ponderata della popolazione residente.

	2003			2010			2019		
	M	F	Tot	M	F	Tot	M	F	Tot
Residenti italiani	39,2	43,5	42,0	39,1	45,2	43,7	44,5	47,3	45,9
Residenti non italiani	30,1	29,9	30,0	30,1	32,0	31,1	32,4	36,2	34,3
In totale	40,1	43,2	41,7	41,3	44,3	42,8	43,4	46,3	44,9

È interessante osservare, inoltre, la stabile persistenza di un margine di circa quattro anni, che segnala la maggiore longevità delle donne rispetto agli uomini nella popolazione italiana. Un andamento dello stesso genere non si osserva invece fra la popolazione non italiana, a causa probabilmente dei processi di selezione legati al trasferimento in Italia, che tende a favorire in partenza individui di più giovane età.

Le tavv. 2.3 e 2.4 presentano invece la distribuzione per classi di età nelle diverse aree del paese, rispettivamente per la popolazione italiana e per quella non italiana.

Tav. 2.3 – Popolazione italiana residente, per classi di età e aree (%).

	Italia nord-occidentale	Italia nord-orientale	Italia centrale	Italia meridionale	Italia insulare	Totale
fino a 5 anni	4,3	4,4	4,4	4,8	4,7	4,5
da 6 a 11	5,3	5,4	5,4	5,6	5,5	5,4
da 12 a 17	5,5	5,6	5,4	6,2	5,9	5,7
da 18 a 24	6,3	6,4	6,3	7,7	7,3	6,8
da 25 a 29	4,5	4,5	4,7	5,9	5,7	5,0
da 30 a 34	4,7	4,6	4,8	5,7	5,7	5,0

da 35 a 39	5,3	5,3	5,5	6,1	6,0	5,6
da 40 a 44	6,9	7,0	7,0	7,0	7,1	7,0
da 45 a 49	8,1	8,2	8,0	7,5	7,6	7,9
da 50 a 54	8,6	8,6	8,4	7,9	7,9	8,3
da 55 a 59	7,6	7,7	7,6	7,3	7,4	7,5
da 60 a 65	7,9	7,9	7,9	7,7	7,9	7,9
66 e oltre	25,2	24,5	24,6	20,5	21,3	23,4
Totale%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale n	14.328.981	10.396.286	10.680.741	13.314.475	6.383.560	55.104.043

Tav. 2.4 – Popolazione non italiana residente, per classi di età e aree (%).

	Italia nord-occidentale	Italia nord-orientale	Italia centrale	Italia meridionale	Italia insulare	Totale
fino a 5 anni	8,5	8,5	6,8	6,3	6,5	7,7
da 6 a 11	7,8	7,4	6,6	5,7	5,9	7,1
da 12 a 17	5,8	5,4	5,3	4,7	5,5	5,4
da 18 a 24	8,3	8,3	7,7	9,8	10,7	8,4
da 25 a 29	8,4	8,8	8,0	9,3	8,9	8,5
da 30 a 34	11,0	11,2	10,9	12,0	11,7	11,2
da 35 a 39	11,6	11,4	11,6	12,0	11,7	11,6
da 40 a 44	10,7	10,4	11,0	10,8	10,5	10,7
da 45 a 49	8,7	8,5	9,4	8,9	8,5	8,8
da 50 a 54	6,8	6,7	7,7	7,2	7,2	7,1
da 55 a 59	4,9	5,2	5,8	5,6	5,5	5,3
da 60 a 65	3,8	4,3	4,7	4,3	4,1	4,2
66 e oltre	3,7	4,0	4,5	3,3	3,4	3,9
Totale%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale n	1.764.305	1.256.541	1.335.268	643.467	255.922	5.255.503

Risulta con evidenza (tav. 2.3) una sostanziale stabilità della struttura per età nelle diverse aree del paese, se si eccettua qualche oscillazione in riferimento alle classi di età più elevate, per le quali le regioni meridionali e insulari sembrano relativamente sfavorite. La popolazione straniera residente – organizzando le informazioni secondo il medesimo modello (tav. 2.4) – mostra anch'essa una certa stabilità nelle diverse aree, seppure in presenza di oscillazioni alquanto più marcate, dovute probabilmente non solo alle diverse opportunità in tema di mercato del lavoro, ma anche, in qualche misura, alla forza trainante dei connazionali già insediati.

Se, come si è detto, la popolazione non italiana residente è significativamente assai più giovane della popolazione residente italiana, questa diversa articolazione della struttura per età può essere colta in modo analitico, appunto attraverso i dati delle tav. 2.3 e 2.4, dalle quali risulta – per la popolazione non italiana rispetto a quella italiana – una quota proporzionalmente maggiore di persone in età scolare e prescolare, di persone che si trovano nelle fasce centrali di età e, inversamente, una quota assai minore di anziani.

Un altro interessante indicatore di questa diversa «velocità» può essere colto tornando alle informazioni sui nuovi nati considerate all'inizio del paragrafo.

Tav. 2.5 – Popolazione residente non italiana: nuovi nati (2013-2018).

	N	% rispetto al totale dei nuovi nati	% popolazione non italiana sul totale della popolazione residente
2013	77.705	15,1	7,4
2014	75.067	14,9	8,1
2015	72.096	14,8	8,2
2016	69.379	14,7	8,3
2017	67.933	14,8	8,3
2018	65.444	14,9	8,5

Risulta infatti (tav. 2.5) che, pur mostrando anch'essa una flessione in termini di cifre assolute, la quota di nuovi nati della popolazione non italiana si è saldamente attestata – in questi anni – tra il 14 e il 15% dei nuovi nati, per quanto tale popolazione non costituisca che l'8% circa della popolazione totale.

Tav. 2.6 – Popolazione residente e dei titolari di permesso di soggiorno per classi di età (%).

	Popolazione residente		Totale	Permessi di soggiorno
	Italiani	Non italiani		
Fino a 5 anni	4,5	7,7	4,8	21,8
Da 6 a 11	5,4	7,1	5,6	
Da 12 a 17	5,7	5,4	5,7	
Da 18 a 24	6,8	8,4	6,9	9,8
Da 25 a 29	5,0	8,5	5,3	8,8
Da 30 a 34	5,0	11,2	5,6	10,6
Da 35 a 39	5,6	11,6	6,1	11,1
Da 40 a 44	7,0	10,7	7,3	10,1
Da 45 a 49	7,9	8,8	8,0	8,2
Da 50 a 54	8,3	7,1	8,2	6,4
Da 55 a 59	7,5	5,3	7,3	4,9
Da 60 a 65	7,9	4,2	7,5	8,2
66 e oltre	23,4	3,9	21,7	
	100,0	100,0	100,0	100,0

Tornando al tema della struttura per età, la tav. 2.6 consente poi di completare sistematicamente il confronto inserendo anche la distribuzione relativa ai titolari di permesso di soggiorno. Risulta come già osservato che mentre quasi un quarto dei residenti italiani si colloca nella fascia degli ultrasessantacinquenni, solo il 3,9% dei residenti stranieri occupa una posizione analoga, mentre il gruppo dei titolari di permesso di soggiorno mostra da parte sua la prevedibile tendenza ad allinearsi con gli andamenti rilevati per i residenti stranieri, fatta salva una quota leggermente maggiore di persone che si collocano nelle fasce centrali di età.

Ancora a proposito dei titolari di permesso di soggiorno, che costituiscono l'area più esposta della popolazione non italiana, è utile prendere brevemente in considerazione il rapporto fra età e tipo di permesso di soggiorno, se di lungo periodo o soggetto a scadenza.

Tav. 2.7 – Titolari di permessi di soggiorno per fasce di età, tipo di permesso e genere (2019).

	N (M+F)	% totale dei permessi di lungo periodo	N dei permessi di lungo periodo rilasciati a donne	% dei permessi di lungo periodo rilasciati a donne
fino a 17 anni	809.779	69,9	271.894	70,4
18-24 anni	362.449	39,6	64.858	47,1
25-29 anni	326.981	42,2	65.459	44,5
30-34 anni	395.826	49,8	99.412	54,0
35-39 anni	413.375	60,4	120.370	63,3
40-44 anni	376.109	67,9	120.118	68,8
45-49 anni	306.513	71,8	107.808	72,0
50-54 anni	239.426	75,1	91.883	74,6
55-59 anni	183.305	76,8	80.790	75,8
60 anni e più	303.643	73,7	14.3214	73,3
Totale	3.717.406	62,3	1.165.806	65,0

Si tratta di una distribuzione sostanzialmente stabile negli ultimi anni, sia per quanto riguarda le cifre assolute, nel quinquennio 2015-2019 fanno registrar scarti di lieve entità. La tav. 2.7 mostra che – a parte il caso dei più giovani che assume un profilo autonomo – la quota di permessi di lungo periodo tende a crescere con l'età, e anche in questo caso si tratta di un andamento decisamente stabile nel quinquennio. Quanto al genere, l'ultima colonna della tav. 2.7 mostra un andamento sostanzialmente coerente con la media complessiva, e tanto più vicina a essa al crescere dell'età.

Tav. 2.8 – Popolazione residente per genere e aree geografiche.

	Pop. italiana		Pop. non italiana		Totale	
	N	di cui % F	N	di cui % F	N	di cui % F
Italia nord-occidentale	14.328.981	51,2	1.764.305	51,5	16.093.286	51,3
Italia nord-orientale	10.396.286	51,0	1.256.541	52,6	11.652.827	51,2
Italia centrale	10.680.741	51,6	1.335.268	52,7	12.016.009	51,7
Italia meridionale	13.314.475	51,3	643.467	50,1	13.957.942	51,2
Italia insulare	6.383.560	51,3	255.922	48,3	6.639.482	51,2
Totale	55.104.043	51,3	5.255.503	51,7	60.359.546	51,3

Dal punto di vista della distribuzione di genere in relazione alle aree territoriali la popolazione femminile residente è pari al 51,3 del totale, con fluttuazioni davvero molto contenute (cfr. tav. 2.8). Il confronto fra la popolazione femminile italiana e quella immigrata mostra, in riferimento a quest'ultima, qualche oscillazione di maggior rilievo – dal 52,7% dell'Italia centrale al 48,3% dell'Italia insulare – ma nel complesso si attesta su valori analoghi (51,7% vs 51,3%) rispetto alla corrispondente popolazione maschile.

Peraltro, precisamente questo dato sull'incidenza percentuale di donne nella popolazione immigrata va considerato con grande attenzione, poiché costituisce un valore medio che livella e occulta situazioni in realtà ampiamente differenziate. Se infatti, anticipando un tema che sarà sviluppato più avanti, si considerano gli andamenti in riferimento alle comunità nazionali di appartenenza, emergono specificità del tutto particolari.

Tav. 2.9 – Percentuali di popolazione femminile nelle venti comunità nazionali più presenti nel paese.

Paese di provenienza	N	di cui %F
Ucraina	239.424	77,6
Polonia	94.200	73,8
Moldavia	128.979	66,2
Bulgaria	60.129	62,8
Perù	97.128	58,0
Romania	1.206.938	57,5
Ecuador	79.249	56,8
Filippine	168.292	56,7
Cina	299.823	49,7
Albania	441.027	48,9
Macedonia	63.561	48,1
Sri Lanka	111.056	47,0
Marocco	422.980	46,7
India	157.965	41,5
Nigeria	117.358	40,6
Tunisia	95.071	38,2
Egitto	126.733	33,5
Pakistan	122.308	30,4
Bangladesh	139.953	27,6
Senegal	110.242	25,6

La tav. 2.9 mostra le venti comunità nazionali più presenti nel paese, ordinando le secondo la quota decrescente di popolazione femminile, con il risultato di rendere evidente, ad esempio, la distanza che separa da questo punto di vista la comunità senegalese immigrata, nella quale le donne costituiscono non più del 25,6% del totale, dalle comunità caratterizzate invece da una tradizionale emigrazione femminile, come nel caso dell'Ucraina, della Polonia o della Moldavia, nelle quali la quota percentuale supera di gran lunga il valore «medio» del 51,7%. Né si tratta, in questi casi, dei valori in assoluto più alti, dal momento che comunità nazionali meno presenti risultano ancor più nettamente caratterizzate dalla preponderante popolazione femminile, come è il caso della Thailandia (90,1%), dell'Indonesia (83,95%), della Russia (81,35%) della Georgia (81,15%), o anche di Cuba (72,1%). È appena il caso di notare, evidentemente, come a questi differenziati andamenti corrispondano non solo destini personali ampiamente diversificati, ma anche una pluralità di forme di inserimento nella nuova realtà e di composizione rispetto a essa.

Tornando in termini generali al tema della distribuzione di genere, la tav. 2.10 ne mostra gli andamenti in relazione alle classi di età. Questa distribuzione, che vede – come in parte già osservato – una sovra-rappresentazione della popolazione femminile nelle classi di età più avanzata (24,0% vs 19,3%), si mantiene sostanzialmente costante nelle diverse aree del paese, con piccole oscillazioni a carico soprattutto – ancora – delle classi di età più avanzate, che risultano sotto-rappresentate nelle regioni meridionali (19,8% vs 21,7%).

Se dunque la distribuzione combinata per fasce di età e genere è soggetta solo a piccole variazioni nelle diverse aree del paese, gli andamenti si diversificano ampiamente se in tale distribuzione si introduce anche la variabile popolazione italiana/po-

popolazione non italiana. Non solo infatti, per ogni area territoriale, la quota di ultracinquantenni non italiane risulta assai minore della corrispondente quota di italiane (cfr. il confronto fra la prima e la seconda colonna di tav. 2.10), ma anche la distribuzione per fascia delle residenti immigrate mostra ampie fluttuazioni. Così ad esempio, le bambine immigrate in età prescolare – che costituiscono il 19,7% del totale della popolazione di quella fascia di età nell'Italia nord-occidentale – non superano il 6% nell'Italia meridionale e il 5,3% nelle Isole. Anche in questo caso si tratta evidentemente di prendere atto dell'esistenza di modelli di insediamento profondamente diversi, aventi ciascuno proprie caratteristiche e dinamiche.

Tav. 2.10 – Popolazione residente per classi di età e genere (%).

Popolazione residente			
	M	F	Tot.
Fino a 5 anni	5,0	4,5	4,8
Da 6 a 11	5,9	5,3	5,6
Da 12 a 17	6,0	5,4	5,7
Da 18 a 24	7,4	6,4	6,9
Da 25 a 29	5,6	5,1	5,3
Da 30 a 34	5,8	5,4	5,6
Da 35 a 39	6,3	6,0	6,1
Da 40 a 44	7,5	7,2	7,3
Da 45 a 49	8,1	7,9	8,0
Da 50 a 54	8,3	8,1	8,2
Da 55 a 59	7,3	7,3	7,3
Da 60 a 65	7,4	7,6	7,5
66 e oltre	19,3	24,0	21,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Per quanto riguarda invece i titolari di permesso di soggiorno, la relativa distribuzione di genere è già stata indicata nella tav. 1.4, dalla quale risulta fra l'altro qualche elemento di differenziazione – sia pure sfumato – in relazione al tipo di permesso. Fra i titolari di permessi di lungo periodo infatti, la popolazione femminile prevale alquanto su quella maschile, mentre l'inverso si osserva per i permessi con scadenza.

Tav. 2.11 – Popolazione femminile non italiana residente per classi età e area (%).

	Italia nord-occidentale		Italia nord-orientale		Italia centrale		Italia meridionale		Italia insulare	
	% F non it sul totale F della classe	% classe sul totale	% F non it sul totale F della classe	% classe sul totale	% F non it sul totale F della classe	% classe sul totale	% F non it sul totale F della classe	% classe sul totale	% F non it sul totale F della classe	% classe sul totale
Fino a 5 anni	19,7	4,5	19,1	4,6	16,2	4,4	6,0	4,6	5,3	4,5
Da 6 a 11	15,4	5,2	14,2	5,3	13,2	5,2	4,7	5,4	4,1	5,2

Da 12 a 17	11,3	5,2	10,1	5,3	10,7	5,1	3,4	5,8	3,4	5,5
Da 18 a 24	12,4	6,0	12,1	6,1	11,5	5,9	4,1	7,3	3,6	6,9
Da 25 a 29	19,3	4,7	19,6	4,7	17,6	4,7	6,2	5,8	5,2	5,6
Da 30 a 34	23,7	5,1	24,1	5,1	22,4	5,3	8,4	5,8	7,2	5,7
Da 35 a 39	21,7	5,8	21,3	5,8	20,7	6,0	8,2	6,2	6,9	6,1
Da 40 a 44	16,2	7,1	15,7	7,2	16,8	7,4	6,9	7,1	5,6	7,0
Da 45 a 49	12,2	7,9	11,9	8,0	14,0	8,1	6,0	7,6	4,6	7,6
Da 50 a 54	9,8	8,2	9,8	8,2	12,0	8,2	5,0	7,9	3,9	7,8
Da 55 a 59	8,8	7,3	9,5	7,4	10,7	7,4	4,6	7,3	3,3	7,4
Da 60 a 65	7,0	7,5	8,2	7,5	8,8	7,7	3,5	7,6	2,4	7,9
66 e oltre	2,0	25,5	2,3	24,8	2,6	24,7	0,9	21,6	0,6	22,8
Totale %		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0

Si tratta ora di valutare la distribuzione congiunta per fascia di età, genere e area di questa frazione di popolazione non italiana, in analogia con quanto indicato dalla tav. 2.11 per la popolazione residente.

Tav. 2.12 – Titolari di permessi di soggiorno per area, classi di età e genere.

	Italia nord-occidentale		Italia nord-orientale		Italia centrale		Italia meridionale		Italia insulare	
	% F classe di età sul totale	% F sul totale di area	% F classe di età sul totale	% F sul totale di area	% F classe di età sul totale	% F sul totale di area	% F classe di età sul totale	% F sul totale di area	% F classe di età sul totale	% F sul totale di area
Fino a 17 anni	48,0	23,3	47,8	22,5	47,4	19,1	47,4	18,2	46,1	22,4
Da 18 a 24	41,5	8,0	40,9	7,4	38,8	7,5	28,1	7,3	23,1	8,3
Da 25 a 29	48,0	8,4	47,0	8,2	44,3	7,9	36,2	8,0	36,1	8,2
Da 30 a 34	49,2	10,4	49,8	10,4	44,7	10,1	38,0	9,9	37,8	10,2
Da 35 a 39	47,9	10,7	48,5	10,6	44,1	10,4	39,9	10,3	40,6	10,9
Da 40 a 44	47,0	9,7	47,2	9,5	46,4	10,0	44,1	10,0	41,8	9,7
Da 45 a 49	48,6	7,9	47,9	7,9	50,2	9,0	49,7	9,3	46,3	8,8
Da 50 a 54	51,2	6,4	50,4	6,4	52,8	7,6	54,2	8,1	44,1	6,9
Da 55 a 59	57,4	5,3	58,5	5,8	58,0	6,4	63,0	7,6	47,6	5,9
60 e oltre	64,3	9,9	66,0	11,3	63,2	12,0	66,7	11,3	51,5	8,7
Totale%	49,3	100,0	49,6	100,0	48,2	100,0	44,7	100,0	40,3	100,0
Totale n	648.743		474.593		435.025		177.619		58.307	

Un primo criterio di lettura dei dati della tav. 2.12 consiste nel considerare la quota di presenza femminile in ciascuna classe di età nelle diverse aree (coll. 1, 3, 5, 7, 9). Ne risulta innanzitutto, che la presenza di giovani (fino ai 17 anni), pur mostrando oscillazioni sensibili, è consistente e prevalente in tutte le aree, comprese cioè le regioni meridionali e insulari, mentre la presenza proporzionale di donne sul totale dei titolari di permesso di soggiorno varia alquanto, dal 49,3% nell'Italia nord-occidentale al 40,3% delle Isole. Emerge poi il fatto che, in tutte le aree, le donne costituiscono la maggioranza fra gli immigrati ultracinquantenni, e più nettamente ancora per i più anziani, lad-

dove al contrario costituiscono la minoranza – talvolta molto nettamente – nelle classi di età più giovane. Dallo stesso tipo di lettura risulta anche, d'altra parte, che – a parte le trasversalità appena indicate – è comunque rilevabile una maggior prossimità fra gli andamenti delle regioni settentrionali e centrali da una parte, che non fra questi e le regioni meridionali e insulari. Queste ultime mostrano infatti proprie specificità, la cui origine va probabilmente cercata nella diversa provenienza geografica e culturale degli immigrati stessi. Rientra in tali specificità, ad esempio, l'andamento della quota delle donne appartenenti alla classe dei diciotto-ventenni, che costituiscono il 40% circa delle titolari di permesso di soggiorno nelle regioni dell'Italia nord-occidentale, ma solo il 23,1% nell'Italia insulare. Un secondo criterio consiste invece nel comparare piuttosto le colonne pari della tav. 2.9, in cerca di confronti fra la composizione per classi di età fra le diverse aree, ma in questo caso emergono fluttuazioni molto più sfumate

Un ulteriore criterio, per così dire esterno, consiste invece nel mettere a confronto le informazioni della tav. 2.12 con quelle della tav. 2.11, in particolare per quanto riguarda le rispettive colonne pari, che si riferiscono – area per area – alla composizione per età delle donne immigrate, titolari di permessi di soggiorno nel primo caso e residenti nel secondo. Risulta in modo del tutto evidente che le titolari di permesso di soggiorno sono notevolmente più giovani delle straniere residenti, in tutte le aree. Fra le non italiane residenti, infatti, il 30% circa si colloca fra le ultra-sessantenni, a fronte di una quota che non supera il 12% per le soggiornanti. Ancora, la popolazione fino ai 17 anni è senza eccezione più numerosa per le titolari di permesso di soggiorno, e la differenza percentuale residua interviene a rafforzare comparativamente, sempre per queste ultime, le classi centrali di età, dai venticinque ai quarantaquattro anni. Differenze quanto ad anzianità e a modelli di insediamenti valgono probabilmente a dar conto solo parzialmente di questi andamenti, sui quali influiscono in modo forse più significativo specificità legate a modalità e processi di acquisizione della cittadinanza.

3. Bilancio demografico

Se gli elementi fino a questo punto illustrati definiscono nei corrispondenti aspetti il profilo presente della popolazione residente, è interessante considerarne ora la dinamica dal punto di vista del bilancio demografico, con riferimento agli ultimi cinque anni.

Le tavv. 3.1 e 3.2 presentano la situazione della popolazione residente nel suo complesso, la prima attraverso i valori puntuali e la seconda, di più facile lettura, mediante l'andamento dei numeri indice. Risultano con evidenza fenomeni di grande rilievo: la stasi nello sviluppo della popolazione, il notevole calo nel numero di nuovi nati, un saldo naturale negativo nel quinquennio ($n_{\text{nati}} - n_{\text{morti}} = -783.678$), un numero medio di membri del nucleo familiare anch'esso in calo nel lungo periodo. Né mancano indicatori di processi – probabilmente dalle complesse ragioni non esplorabili in questa sede – ma che pure incidono significativamente sulla struttura della popolazione. Il riferimento è in questo caso all'aumento notevole della quota di popolazione residente in convivenza, rispetto a quella – invece sostanzialmente stabile – che risiede in famiglia. Si tratta evidentemente di un fenomeno di natura non solo demografica, ma dalle origini complesse che investono fattori diversi come la mediamente più tarda assunzione da parte dei giovani dei ruoli adulti e delle responsabilità genitoriali, la distribuzione del reddito e delle opportunità lavorative: senza poter affrontare in dettaglio il tema è sufficiente osservare che la quota di persone in convivenza e del numero delle convi-

venze sono appunto i parametri che fanno registrare il più forte incremento fra i numeri indice della tav. 3.1.

Tav. 3.1 – Bilancio demografico della popolazione residente (2014-2019). Valori puntuali.

	M + F	% F	M + F	% F	M + F	% F	M + F	% F	M + F	% F
Residenti al 1° gennaio	60.483.973	51,3	60.589.445	51,4	60.665.551	51,4	60.795.612	51,5	60.782.668	51,5
Residenti al 31 dicembre	60.359.546	51,3	60.483.973	51,3	60.589.445	51,4	60.665.551	51,4	60.795.612	51,5
Saldo % nell'anno	0,21		0,17		-0,13		-0,21		0,02	
Iscritti										
di cui per nascita	439.747	48,6	458.151	48,5	473.438	48,7	485.780	48,5	502.596	48,6
da estero	332.324	44,3	3434.40	41,8	300.823	43,8	280.078	46,1	277.631	49,9
cancellati										
di cui per morte	633.133	52,2	649.061	52,3	615.261	51,9	647.571	52,4	598.364	51,7
per estero	156.960	47,1	155.110	47,4	157.065	47,0	146.955	46,7	136.328	46,8
Popolazione resid. in famiglia	59.954.772	51,4	60.102.339	51,4	60.243.342	51,4	60.344.634	51,4	60.483.295	51,4
Popolazione resid. in convivenza	404.774	46,2	381.634	48,3	346.103	53,1	320.917	57,1	312.317	60,1
N. famiglie	26.081.199		25.981.996		25.937.723		2.585.3547		25.816.311	
N. convivenze	36.477		33.614		30.374		28.951		27.760	
N medio membri per famiglia	2,3		2,3		2,32		2,33		2,34	
Saldo % nei 5 anni	4,9									

Tav. 3.2 – Bilancio demografico della popolazione residente (2014-2019). Numeri indice.

	2018	2017	2016	2015	2014
Residenti al 1° gennaio	99,5	99,7	99,8	100,0	100
Residenti al 31 dicembre	99,3	99,5	99,7	99,8	100
Iscritti per nascita	87,5	91,2	94,2	96,7	100
Iscritti da estero	119,7	123,7	108,4	100,9	100
Cancellati per morte	105,8	108,5	102,8	108,2	100
Cancellati per estero	115,1	113,8	115,2	107,8	100
Popolazione residente in famiglia	99,1	99,4	99,6	99,8	100
Popolazione residente in convivenza	129,6	122,2	110,8	102,8	100
Numero famiglie	101,0	100,6	100,5	100,1	100
Numero convivenze	131,4	121,1	109,4	104,3	100

Tav. 3.3 – Bilancio demografico della popolazione residente italiana (2014-2019).

	2018		2017		2016		2015		2014	
	M + F	di cui % F	M + F	di cui % F	M + F	di cui % F	M + F	di cui % F	M + F	di cui % F
Residenti al 1° gennaio	55.339.533	51,3	55.542.417	51,3	55.639.398	51,3	55.781.175	51,4	55.860.583	51,4
Residenti al 31 dicembre	55.104.043	51,3	55.339.533	51,29	55.542.417	51,3	55.639.398	51,3	55.781.175	51,4
Saldo% nell'anno	-0,4	-0,4	-0,3	-0,4	-0,17	-0,2	-0,2	-0,3	-0,1	-0,2
Iscritti per nascita	374.303	48,6	390.218	48,5	404.059	48,7	413.684	48,6	427.529	48,6
% pop. al 31.12	0,68	0,64	0,71	0,67	0,73	0,69	0,74	0,70	0,77	0,72
Iscritti da estero	46.824	43,1	42.369	43,2	37.894	42,6	30.052	43,1	29.271	44,5
Morti	625.443	52,3	641.755	52,4	608.734	52,0	641.074	52,5	592.572	51,7
% pop. al 31.12	1,14	1,16	1,16	1,18	1,10	1,11	1,15	1,18	1,06	1,07
Saldo % nei 5 anni	-0,94	-1,1								

Tav. 3.4 – Bilancio demografico della popolazione residente straniera (2014-2019).

	2018		2017		2016		2015		2014	
	M + F	di cui % F	M + F	di cui % F	M + F	di cui % F	M +	di cui % F	M + F	di cui % F
Residenti al 1° gennaio	5.144.440	52,0	5.047.028	52,4	5.026.153	52,6	5.014.437	52,7	4.922.085	52,7
Residenti al 31 dicembre	5.255.503	51,7	5.144.440	52,0	5.047.028	52,4	5.026.153	52,6	5.014.437	52,7
Saldo % nell'anno	2,2	1,7	1,1	1,1	0,4	-0,1	0,2	0,1	1,9	1,9
iscritti	657.599	46,1	661.277	45,6	621.840	47,3	613.923	48,8	645.925	50,7
% pop. al 31.12	12,5		12,9		12,3		12,2		12,9	48,5
di cui per nascita	65.444	48,5	67.933	48,7	69.379	48,2	72.096	48,5	75.067	
% pop. al 31.12	1,25		1,32		1,37		1,43		1,50	
di cui da estero	285.500	44,6	301.071	41,6	262.929	44,0	250.026	46,4	248.360	50,5
Cancellati	546.536	47,0	563.865	48,2	600.965	49,2	602.207	49,2	553.573	50,2
di cui per morte	7.690	47,8	7.306	46,5	6.527	46,4	6.497	46,7	5.792	45,9
% pop. al 31.12	0,15		0,14		0,13		0,13		0,12	
di cui per estero	40.228	55,9	40.551	56,3	42.553	55,4	44.696	55,3	47.469	54,4
Saldo % nei 5 anni	4,3	3,1								

Si tratta comunque di andamenti «medi», che possono occultare specificità interessanti se osservati separatamente per la popolazione residente italiana e quella non italiana. A questo confronto si riferiscono dunque, nei limiti dei dati disponibili, le tav. 3.3 e 3.4: ne risulta in particolare, per la popolazione non italiana residente, un incremento significativo della popolazione nel quinquennio (+4,3% vs - 0,94%), una

percentuale di nuovi nati pressoché doppio di quello della popolazione italiana (anche se, come per quest'ultima, tendenzialmente in calo) e un robusto contingente di nuove iscrizioni per arrivi dall'estero ogni anno.

4. Stato civile, matrimoni e famiglia

Un ulteriore elemento per definire i termini essenziali del bilancio demografico è costituito dalla distribuzione per stato civile. In questo caso non sarà purtroppo possibile distinguere il profilo della popolazione residente italiana da quella non italiana, dal momento che i dati disponibili non contemplano distribuzioni differenziate.

La tav. 4.1 mostra gli andamenti relativi, separatamente – per comodità di lettura – per gli uomini e per le donne. È necessario ricordare, a questo proposito, che la condizione di separato/a (sia di fatto che con sentenza del Tribunale) non costituisce a rigore una classe di stato civile, e per questa ragione nelle classificazioni Istat tale condizione è ricompresa in quella di coniugato/a. Significative differenze ricorrono comunque nelle due distribuzioni relative al genere, con una quota di celibi notevolmente maggiore di quella delle nubili e, in ragione della maggiore longevità delle donne, una proporzione di vedove pressoché quadrupla dei vedovi. Estremamente ridotta, in entrambi i casi – prevedibilmente, dal momento che l'introduzione della relativa norma è molto recente – è infine la percentuale di unioni civili.³

Tav. 4.1.a – Popolazione residente per genere, età e stato civile 2019 (%).

Uomini

	Celibi	Coniugati	Divorziati	Vedovi	M uniti civilmente	M già uniti civilmente	Totale M
Fino a 5 anni	10,8	-	-	-	-	-	1.480.138
Da 6 a 11	12,6	-	-	-	-	-	1.728.140
Da 12 a 17	12,9	-	-	-	-	-	1.772.746
Da 18 a 24	15,8	0,1	-	-	0,9	2,7	2.183.691
Da 25 a 29	11,0	1,0	0,2	-	3,4	4,1	1.645.183
Da 30 a 34	8,7	3,5	1,1	-	7,6	5,0	1.701.202
Da 35 a 39	6,8	6,4	3,4	0,1	10,3	5,9	1.857.949
Da 40 a 44	6,1	9,2	8,2	0,4	13,6	9,5	2.203.460
Da 45 a 49	5,0	11,3	14,2	1,1	14,8	11,8	2.390.329
Da 50 a 54	3,6	12,5	19,0	2,2	15,5	14,5	2.430.424
Da 55 a 59	2,3	11,8	17,9	3,6	12,6	11,3	2.148.186
Da 60 a 65	1,7	12,6	15,7	6,9	9,8	9,5	2.185.464
66 e oltre	2,8	31,7	20,2	85,6	11,4	25,8	5.657.854
Totale%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
% Totale	46,758	48,195	2,444	2,563	0,040	0,001	100,00

³ L'Istat analiticamente distingue, a questo proposito, i casi di unioni civili esaurite per separazione da quelle esaurite per decesso di uno dei partner, che nelle tavv. 4.1 sono invece unificate nella classe di persone «già unite civilmente».

Tav. 4.1.b – Popolazione residente per genere, età e stato civile 2019 (%).

Donne

	Nubili	Coniugate	Divorziate	Vedove	F unite civilmente	F già unite civilmente	Totale F
Fino a 5 anni	11,8	-	-	-	-	-	1.400.545
Da 6 a 11	13,8	-	-	-	-	-	1.631.233
Da 12 a 17	14,1	-	-	-	-	-	1.666.332
Da 18 a 24	16,2	0,4	-	-	1,6	0,4	1.986.779
Da 25 a 29	10,5	2,2	0,4	-	5,9	3,9	1.565.842
Da 30 a 34	7,4	5,3	1,9	0,1	12,9	5,6	1.668.144
Da 35 a 39	5,5	7,9	4,7	0,2	15,2	8,2	1.846.923
Da 40 a 44	4,9	10,5	9,7	0,5	16,7	9,4	2.214.897
Da 45 a 49	4,1	12,2	14,9	1,0	15,5	6,4	2.433.968
Da 50 a 54	3,2	13,0	17,9	2,0	12,2	13,3	2.503.912
Da 55 a 59	2,2	11,9	16,0	3,4	8,7	7,7	2.269.709
Da 60 a 65	1,8	12,2	14,0	6,6	5,8	11,2	2.364.140
66 e oltre	4,4	24,3	20,6	86,3	5,5	33,9	7.422.359
Totale%	100	100	100	100	100	100	
Totale N	11.850.045	14.395.340	1.039.702	3.683.928	5.530	233	30.974.783
% Totale	38,257	46,474	3,357	11,893	0,018	0,001	100,000

Non è possibile isolare analiticamente la situazione dei residenti non italiani dal punto di vista dello stato civile, qualche informazione ulteriore – seppure in maniera decisamente sommaria – è disponibile invece per i titolari di permesso di soggiorno, che si distribuiscono come indicato dalla tav. 4.2.

Tav. 4.2 – Titolari di permessi di soggiorno, per stato civile a area (2019).

	Nubile/celibe	Coniugato/a	Separato/a – divorziato/a vedovo/a	Totale
Italia nord-occidentale	791.960	514.808	9054	1.315.822
Italia nord-orientale	546.652	400.553	9.676	956.881
Italia centrale	527.942	363.262	11.488	902.692
Italia meridionale	248.004	144.362	4.889	397.255
Italia insulare	88.049	55.246	1.461	144.756
Totale	2.202.607	1.478.231	36.568	3.717.406
%	59,3	39,8	1,0	100,0

Risultano chiaramente differenze importanti – seppure largamente prevedibili anche in relazione alla più giovane età – a carico della struttura per stato civile, con una quota assai più ampia di celibi e nubili, e la virtuale assenza di separati, divorziati e vedovi.

È ora necessario prendere in considerazione le informazioni relative ai matrimoni, dimensione evidentemente fondamentale dell'integrazione sociale. Secondo i dati Istat, nel 2018 sono stati celebrati in Italia, con riferimento alla popolazione residente, in totale 195.778 matrimoni, dunque circa 4.500 in più rispetto all'anno precedente

(+2,3%). Si tratta peraltro di un dato che non individua un trend definito, ma piuttosto un andamento alquanto oscillante, come mostrano le cifre dal 2010 in poi (tav. 4.3). Una quota importante dei matrimoni celebrati include almeno uno sposo non italiano: con riferimento al 2018 questo insieme – di quasi 34.000 matrimoni – costituisce infatti il 17,3% dei casi. Anche a questo proposito, peraltro, è difficile individuare un trend definito: dal 2010 ad oggi infatti questa quota si attesta mediamente intorno al 13% ed il dato relativo al 2018 sembra indicare un valore sensibilmente più alto.

Tav. 4.3 – Matrimoni: popolazione residente.

	Entrambi gli sposi italiani (N)	Almeno uno sposo non italiano		Totale (N)
		(N)	(%)	
2010	192.618	25.082	11,6	217.700
2011	178.213	26.617	13,0	204.830
2012	176.414	30.724	14,8	207.138
2013	167.977	26.080	13,4	194.057
2014	165.535	24.230	12,8	189.765
2015	170.359	24.018	12,4	194.377
2016	177.647	25.611	12,6	203.258
2017	163.543	27.744	14,5	191.287
2018	161.845	33.933	17,3	195.778

I dati della tav. 4.3 mostrano tra l'altro che l'aumento del numero di matrimoni celebrati nel 2018 – appena osservato – è da attribuire esclusivamente ai matrimoni fra italiani e non italiani, piuttosto che ai matrimoni fra residenti italiani: questi ultimi mostrano anzi una percepibile flessione percentuale, dal 88,5% del 2010 al 82,6% del 2018.

Tav. 4.4 – Matrimoni che includono almeno uno sposo non italiano.

	Sposo italiano/ sposa non italiana		Sposo non italiano/ sposa italiana		Entrambi gli sposi non italiani	
	N	% (*)	N	% (*)	N	% (*)
2010	14.215	7,0	2.954	1,5	7.913	3,9
2011	14.799	7,2	3.206	1,6	8.612	4,2
2012	16.340	7,9	4.424	2,1	9.960	4,8
2013	14.383	7,4	3.890	2,0	7.807	4,0
2014	13.661	7,2	3.845	2,0	6.724	3,5
2015	13.642	7,0	4.050	2,1	6.326	3,3
2016	14.442	7,1	4.430	2,2	6.739	3,3
2017	15.454	8,1	4.552	2,4	7.738	4,0
2018	17.789	9,1	6.127	3,1	10.017	5,1

(*)% sul totale dei matrimoni celebrati nell'anno.

Fra i matrimoni in cui almeno uno degli sposi è non italiano, la modalità sistematicamente prevalente è quella costituita dallo sposo italiano e dalla sposa non italiana

che, a parte l'incremento registrato negli ultimi due anni, si mantiene stabilmente intorno al 7% dei matrimoni celebrati nell'anno (tav. 4.4). Le coppie in cui è invece la sposa a essere di nazionalità italiana sono molto meno numerose, e – sebbene tendenzialmente in aumento – assommano a circa un terzo della combinazione precedente. I matrimoni fra residenti entrambi non italiani costituiscono infine una quota che non supera mediamente il 4% dei matrimoni celebrati. Per valutare appieno questo dato – che è tra l'altro internamente disomogeneo dal momento che non si identifica evidentemente con il numero di matrimoni fra connazionali – occorre naturalmente fare riferimento al totale della popolazione residente non italiana, ma un calcolo accettabilmente preciso supera gli obiettivi di queste note. Può essere di interesse solo indicativo (forse di un elemento di difficoltà, o di cambiamenti culturali in corso) osservare che – con riferimento al 2018 e alla popolazione maggiore di 18 anni – il numero di matrimoni celebrati fra sposi entrambi italiani è pari al 3,4‰ mentre fra sposi entrambi non italiani è assai minore, pari solo al 1,8‰.

Naturalmente, in molti casi la nazionalità della sposa o dello lo sposo non italiani non riguarda affatto contesti di tradizionale o recente immigrazione in Italia, bensì paesi affluenti come gli Stati Uniti, la Francia, la Spagna e la Germania, la Svizzera o i Paesi Bassi. Nel 2018, ad esempio, delle 17.789 coppie con il solo sposo italiano, oltre mille spose (il 6% circa) avevano la nazionalità di uno di questi paesi. Per le coppie con la sola sposa italiana questo aspetto è anche più pronunciato: in almeno il 15% di queste coppie, infatti, lo sposo è francese, o tedesco, o statunitense. Con riferimento invece ai paesi di tradizionale o recente immigrazione in Italia, le più frequenti nazionalità della sposa o dello sposo non italiano sono riportate nella tav. 4.5.

Tav. 4.5 – Nazionalità del coniuge non italiano.

Nazionalità della sposa non italiana		Nazionalità dello sposo non italiano	
Romania	3.302	Romania	2.176
Ucraina	2.666	Marocco	916
Brasile	1.198	Albania	615
Russia	1.091	Tunisia	318
Albania	892	Egitto	185
Marocco	664	Senegal	170
Polonia	657	Brasile	164
Moldavia	651	Nigeria	116
Bielorussia	208	Perù	110
Bulgaria	148	Kosovo	109

Si tratta di dati interessanti, che mostrano orientamenti significativamente diversi. A parte infatti il caso della Romania, che costituisce la nazionalità più frequente – sia quando è la sposa il coniuge non italiano della coppia sia quando è invece lo sposo – le spose non italiane sono in netta prevalenza provenienti dai paesi dell'est Europa – con l'eccezione rilevante del Brasile – mentre gli sposi non italiani sono più facilmente provenienti dai paesi africani, opzione – questa – pressoché assente nel caso delle spose. Anticipando in questa sede considerazioni che saranno in parte sviluppate più avanti, è anche il caso di notare che da questi orientamenti deriva anche il fatto che nelle coppie in cui è la donna il coniuge non italiano tenderanno a prefigurare

prevalentemente – dal punto di vista dell'appartenenza religiosa – una combinazione cattolico-ortodossa, mentre nelle coppie in cui è invece l'uomo il coniuge non italiano tenderanno piuttosto a una combinazione cattolico-musulmana, con problemi ovviamente reciprocamente diversi, in relazione all'ambiente circostante.

Altre indicazioni riguardanti ancora la sfera matrimoniale e il caso dei matrimoni in cui almeno un coniuge è non italiano, sono ricavabili infine dalla tav. 4.6, che – anticipando in parte un tema trattato più avanti – illustra, con riferimento al 2018, l'andamento dei matrimoni per ciascuna delle venti comunità nazionali non italiane più presenti nel paese. Risulta così, ad esempio, che dei 5.099 matrimoni che hanno interessato in quell'anno la comunità romena, circa il 30 per cento (29,8%) è costituito da coniugi entrambi non italiani (peraltro non necessariamente entrambi romeni), il 64,8% da donne romene che hanno sposato italiani e solo dal 5,4% da donne italiane che hanno sposato uomini romeni. Decisamente diversa è invece, ad esempio, la situazione della comunità del Bangladesh, in cui la quota di sposi italiani diminuisce fino al 3,4% dei casi, mentre la quota di donne italiane che hanno sposato uomini bangladesi sale al 63,8% dei casi. Tenendo presente queste differenze, è possibile calcolare una sorta di indice di nuzialità esterna, che – per ogni comunità – esprime la quota di matrimoni che hanno coinvolto italiani rispetto al totale dei matrimoni che hanno interessato la comunità. Per quanto assai poco raffinato dal punto di vista statistico, questa misura permette di cogliere visivamente situazioni assai eterogenee, dal 94,1% della Polonia al 32% della Nigeria.

Lo studio dell'instabilità matrimoniale è in parte ostacolato – se si vuole mantenere la distinzione fra coppie costituite da coniugi entrambi italiani e coppie in cui uno dei coniugi è non italiano – dalla disponibilità solo parziale di dati. Le tavv. 4.7 e 4.8 mostrano gli andamenti che emergono rispettivamente nel caso delle separazioni e dei divorzi.

Tav. 4.6 – Matrimoni di persone appartenenti alle venti comunità non italiane più presenti nel paese (2018).

	Solo lo sposo italiano	% sul totale dei matrimoni della comunità	Solo la sposa italiana	% sul totale dei matrimoni della comunità %	Indice di nuzialità esterna	Entrambi non italiani (ma almeno uno residente)	% sul totale dei matrimoni della comunità	Totale N
Romania	3.302	64,8	276	5,4	70,2	1.521	29,8	5.099
Albania	892	48,7	615	33,6	82,3	324	17,7	1.831
Marocco	664	36,4	916	50,2	86,6	245	13,4	1.825
Cina	307	59,0	43	8,3	67,3	170	32,7	520
Ucraina	2.266	83,7	32	1,2	84,9	408	15,1	2.706
Filippine	148	58,0	34	13,3	71,4	73	28,6	255
India	29	25,2	70	60,9	86,1	16	13,9	115
Bangladesh	2	3,4	37	63,8	67,2	19	32,8	58
Moldavia	651	66,8	23	2,4	69,2	300	30,8	974
Egitto	9	4,6	185	93,9	98,5	3	1,5	197
Pakistan	6	4,8	94	75,8	80,6	24	19,4	124

Nigeria	150	18,2	116	14,1	32,2	559	67,8	825
Sri Lanka	20	40,8	19	38,8	79,6	10	20,4	49
Senegal	28	12,6	170	76,6	89,2	24	10,8	222
Perù	394	48,1	110	13,4	61,5	315	38,5	819
Tunisia	98	21,8	318	70,7	92,4	34	7,6	450
Polonia	657	88,3	43	5,8	94,1	44	5,9	744
Ecuador	262	55,9	72	15,4	71,2	135	28,8	469
Macedonia	64	37,9	73	43,2	81,1	32	18,9	169
Bulgaria	148	74,4	18	9,0	83,4	33	16,6	199
Totale	10.097		3.264			4.289		17.650

Tav. 4.7 – L'instabilità matrimoniale: le separazioni.

	Entrambi i coniugi italiani			Uno dei coniugi non italiano		
	N ₁ matrimoni	N ₂ separazioni	N _{2/1}	N ₁ matrimoni	N ₂ separazioni	N _{2/1}
2010	192.618	81.048	42	17.169	7.143	42
2011	178.213	81.693	46	18.005	7.104	39
2012	176.414	80.077	45	20.764	8.211	39
2013	167.977	81.597	49	18.273	7.289	40
2014	165.535	80.998	49	17.506	8.305	47
2015	170.359	83.086	49	17.692	8.620	49
2016	177.647			18.872		
2017	163.543			20.006		
2018	161.845			23.916		

Risulta così, ad esempio, che nel 2010, a fronte dei 192.618 matrimoni celebrati fra sposi entrambi italiani, sono state pronunciate 81.048 sentenze di separazione, con un rapporto – riportato naturalmente a titolo puramente indicativo – da 100 a 42 fra le due serie di dati, che negli anni a seguire tende peraltro a segnalare un aumento proporzionale delle separazioni. L'andamento è analogo per quanto riguarda le coppie costituite da un coniuge non italiano, in cui la proporzione fra matrimoni e separazioni non supera in nessun caso quella che si registra nel primo caso, ed è anzi spesso più favorevole.

La tav. 4.8 mostra con il medesimo criterio l'andamento dei divorzi, in cui le due serie di dati mostrano di seguire trend analoghi, compreso il brusco aumento che si registra nel 2015, presumibilmente in concomitanza con l'entrata in vigore della nuova normativa circa il divorzio «breve».

Tav. 4.8 – L'instabilità matrimoniale: i divorzi.

	Entrambi i coniugi italiani			Uno dei coniugi non italiano		
	N ₁ matrimoni	N ₂ divorzi	N _{2/1}	N ₁ matrimoni	N ₂ divorzi	N _{2/1}
2010	192.618	49.990	26	17.169	4.170	24
2011	178.213	49.609	28	18.005	4.197	23

2012	176.414	46.752	26	20.764	4.567	22
2013	167.977	48.761	29	18.273	4.182	22
2014	165.535	47.381	28	17.506	4.974	28
2015	170.359	75.294	44	17.692	7.175	40
2016	177.647			18.872		
2017	163.543			20.006		
2018	161.845			23.916		

Prendendo ora in considerazione i caratteri complessivi dei trend matrimoniali della popolazione residente, va osservato che prosegue la tendenza a dilazionare nel tempo questa decisione e a sposarsi sempre più tardi. Attualmente gli sposi al primo matrimonio hanno in media 33,7 anni e le spose 31,5 (rispettivamente 1,6 e 2,1 anni in più rispetto al 2008), così come continua a tendere alla diminuzione – sia pure con grande gradualità – il numero medio dei componenti del nucleo familiare, mentre inversamente tende ad aumentare l’incidenza dei nuclei familiari costituiti da una sola persona (cfr. tav. 4.9).

Tav. 4.9 – Numero dei componenti la famiglia.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	28,4	29,4	30,1	30,1	30,6	31,1	31,6	31,9	33,0
2	27,6	27,5	27,4	27,3	27,1	27,1	27,3	27,5	27,1
3	20,9	20,4	20,2	20,2	20	20,1	19,8	19,6	19,5
4	17,4	17,1	16,5	16,7	16,9	16,2	16	15,7	15,1
5	4,5	4,3	4,5	4,3	4,1	4,2	4,2	4,1	4,0
6 e più	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2	1,2	1,2	1,2
Tot.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La riduzione del numero medio dei componenti del nucleo familiare si accompagna peraltro – e in realtà è forse causalmente legata a tale processo – a una funzione di sostegno economico ai figli che stentano a trovare collocazione sul mercato del lavoro e a dilazionare nel tempo decisioni matrimoniali. Un indicatore molto interessante a questo proposito è presentato nella tav. 4.10, che mostra – al variare delle aree – la proporzione di giovani 18-34enni che vivono in famiglia con almeno un genitore e, corrispondentemente, la frazione di occupati.

I dati mostrano con chiarezza la rilevanza del fenomeno – che potrebbe utilmente essere messo a confronto con quello di altri paesi dell’Unione europea – nonché la sua sostanziale stabilità nell’intervallo considerato (dal 62,5% del 2014 al 62,1% di cinque anni dopo). In termini ancora più netti mostrano per la verità anche una vera frattura fra le regioni del Nord e quelle del centro e dell’Italia meridionale e insulare da due distinti punti di vista: la quota di giovani che vive in famiglia e la quota di giovani, occupati, dove la prima è nelle regioni del Nord sempre comparativamente minore e la seconda sempre maggiore.

Tav. 4.10 – Giovani di 18-34 anni che vivono in famiglia con almeno un genitore, per area geografica (%).

	2014		2015		2016		2017		2018	
	in totale	di cui occupati								
Italia nord-occidentale	60,6	42,8	58,4	39,9	59,3	41,0	57,2	44,4	57,6	49,4
Italia nord-orientale	59,5	46,4	57,7	42,2	61,1	44,1	58,5	42,0	57,7	51,3
Italia centrale	57,7	31,7	61,4	33,0	62,9	36,8	65,0	33,0	61,6	39,1
Italia meridionale	69,0	23,0	68,5	22,8	68,5	22,5	66,7	24,5	68,1	27,5
Italia insulare	64,1	22,0	66,2	22,5	65,5	22,2	66,9	24,9	65,5	28,1
Totale	62,5	33,0	62,5	31,8	63,5	33,2	62,6	33,7	62,1	38,7

Per quanto riguarda in generale la famiglia e le sue trasformazioni, altri processi significativi riguardano la forma del rito matrimoniale. Nel 2018, infatti, la quota di matrimoni celebrati con il rito civile prevale per la prima volta, sia pure di misura (50,1%), rispetto a quelli celebrati con il rito religioso, dopo che in questi anni la proporzione di matrimoni civili era andata lentamente crescendo (tav. 4.11).

Tav. 4.11 – Rito matrimoniale e aree geografiche.

	2014		2015		2016		2017		2018	
	Religioso	Civile								
Italia nord-occidentale	45,1	54,9	41,9	58,1	40,2	59,8	37,2	62,8	36,1	63,9
Italia nord-orientale	44,0	56,0	41,7	58,3	40,0	60	36,9	63,1	36,0	64,0
Italia centrale	48,9	51,1	46,8	53,	44,6	55,4	41,8	58,2	40,5	59,5
Italia meridionale	75,0	25,0	73,7	26,3	71,4	28,6	69,8	30,2	69,6	30,4
Italia insulare	68,1	31,9	67,0	33,0	66,0	34,0	63,8	36,2	64,3	35,7
Totale	56,9	43,1	54,7	45,3	53,1	46,9	50,5	49,5	49,9	50,1

Va notato peraltro che anche in questo caso il dato «medio» tende a nascondere differenze molto marcate che è facile cogliere nelle diverse aree del paese. Così ad esempio, la quota di matrimoni civili nelle regioni meridionali è meno della metà (con la parziale eccezione della Sardegna) di quella che si osserva invece nelle regioni del Nord, occidentale e orientale, e tende a configurarsi come un fatto decisamente minoritario.

Il rapporto quantitativo fra rito religioso e rito civile può peraltro essere utilmente letto facendovi intervenire la variabile relativa alla popolazione residente – se italiana o non italiana – come suggerisce la tav. 4.12, che mostra alcune evidenze interessanti. Risulta innanzitutto che il rapporto appena osservato in relazione al 2018, per cui i matrimoni celebrati con rito civile costituirebbero la maggioranza sia pure di strettissima misura (50,1% vs 49,9%, cfr. tav. 4.6), non è più confermato nel caso – ovviamente di gran lunga maggioritario – delle coppie di sposi italiani (nel qual caso si attesta al

contrario sul rapporto 41,9% vs 58,1%), ed è dovuto in realtà all'incidenza di matrimoni nei quali almeno uno degli sposi è non italiano, per superare il 90% dei casi in cui entrambi gli sposi sono non italiani. Una seconda considerazione, solo apparentemente di tipo diverso, è legata al fatto che in tutti gli anni dell'intervallo considerato le coppie formate da un italiano che sposa una donna non italiana sono circa il triplo dei casi in cui è invece una donna italiana a sposare un non italiano

Tav. 4.12 – Rito matrimoniale e nazionalità degli sposi (%).

	2014		2015		2016		2017		2018	
	N	di cui % con rito civile	N	di cui % con rito civile	N	di cui % con rito civile	N	di cui % con rito civile	N	di cui % con rito civile
Sposi entrambi italiani	165.475	36,7	170.274	39,4	176.904	41,0	163.550	42,9	16.1713	41,9
Solo lo sposo italiano	13.663	86,1	13.801	85,9	14.355	87,3	15.495	88,9	17.816	89,0
Solo la sposa italiana	3.985	81,0	4.082	81,0	4.246	85,7	4.591	83,3	6.265	84,4
Sposi entrambi non italiani	6.642	91,4	6.220	93,8	6.672	90,9	7.651	92,5	9.985	92,2
Totale N	189.765		194.377		202.177		191.287		195.778	

La combinazione inversa appare dunque decisamente minoritaria, e questo tratto costante funziona certamente da indicatore sensibile di una serie di problemi e processi – alcuni dei quali riferibili a un deficit di considerazione paritaria fra i generi, sul quale non è possibile soffermarsi in questa sede. Anche questa diversa composizione comporta d'altra parte, differenze significative a carico del rito matrimoniale, che nella combinazione uomo italiano/donna non italiana è sempre a vantaggio del rito civile. Naturalmente un simile andamento è da porre in relazione con l'appartenenza religiosa – cristiana ortodossa – delle donne provenienti dalla Romania, dalla Ucraina o dalla Moldavia.

A completamento di questa sezione relativa a famiglia e matrimonio è utile prendere in considerazione un aspetto ulteriore, legato al tema delle adozioni. Per quanto riguarda l'adozione di minori italiani i dati ufficiali (tav. 4.13) mostrano un trend in forte flessione negli ultimi anni: nel 2018 le adozioni sono state 850, a fronte delle 955 dell'anno precedente (- 11,0%) e delle 1.290 del 2001 (- 34,1%). Dalla stessa tav. 4.13 emerge anche un pattern ricorrente, che vede la maggior quota di adozioni nelle regioni centrali e meridionali del paese, mentre la minore si ritrova – con percepibili oscillazioni negli anni – nell'area nord-orientale e nell'Italia insulare.

Tav. 4.13 – Provvedimenti di adozione di minori italiani (%).

Tribunali per i minorenni	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Italia nord-occidentale	26,0	25,2	28,3	29,0	23,2	23,9	23,1
Italia nord-orientale	13,6	13,5	9,9	10,0	10,1	13,2	16,5
Italia centrale	21,4	26,0	25,4	24,8	25,3	25,0	25,1
Italia meridionale	23,8	21,6	24,0	23,0	30,2	26,9	22,4
Italia insulare	15,2	13,7	12,4	13,2	11,3	11,0	13,1
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1.006	1.013	1.108	1.057	902	955	850

Fonte: Elaborazione su dati Ministero della Giustizia. Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità

Anche l'adozione di minori non italiani – che pure tende a comprendere un numero alquanto maggiore di casi – mostra nello stesso periodo una notevole flessione, dovuta in grande misura al consolidamento delle necessarie pratiche di tutela dei minori interessati e quindi della precisazione dei criteri di adottabilità via via applicati. Mentre infatti nel corso del 2019 i tribunali per i minorenni hanno complessivamente autorizzato 969 pratiche adottive di minori non italiani, nell'anno precedente le autorizzazioni erano state 1.153, e dunque circa il 16% in più. Si tratta dunque di una tendenza alla diminuzione stabilizzata e molto pronunciata, come mostrano i dati del Ministero della Giustizia (tav. 4.14).

Tav. 4.14 – Provvedimenti di adozione di minori non italiani – Serie storica 2001-2018.

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
3.915	2.970	2.298	2.815	2.304	2.527	2.476	3.074	3.387
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
3.217	3.320	2.817	2.446	2.082	1.741	1.584	1.348	1.153

Fonte: Elaborazione su dati Ministero della Giustizia. Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità

A fronte dei 1.153 provvedimenti di adozione approvati nel 2018, sono 1.394 i minori non italiani per i quali è stata rilasciata l'autorizzazione all'ingresso in Italia. Nel 2017 infatti i minori sono stati invece 1.440, nel 2016 1.878, nel 2015 2.205 e 2200 nel 2014, ma 2.825 nel 2013 e 3.106 nel 2012: nell'arco degli ultimi sei anni, dunque il numero di minori non italiani adottati si è più che dimezzato.

Tav. 4.15 – Minori non italiani adottati nel 2018 per età e genere.

	Bambini	Bambine	Tot.
Meno di 1 anno	17	17	34
Da 1 a 4 anni	307	185	492
Da 5 a 9 anni	387	272	659
10 anni e più	111	98	209
	822	572	1.394

Fonte: elaborazione su dati CAI – Commissione per le Adozioni Internazionali

Prendendo ora in considerazione questo piccolo gruppo di minori adottati, la relativa distribuzione per età e del genere è indicata nella tav. 4.13. Si tratta di bambini che provengono per lo più da paesi europei (40,7%) e a seguire dall’America Latina (23,7%) dall’Asia (20,9%) e dell’Africa (8,7%). La tav. 4.14 mostra che è questo un pattern relativamente stabile, salvo qualche oscillazione e la sensibile riduzione della quota di bambini africani che si registra a partire dal 2014.

Tav. 4.16 – *Minori non italiani adottati e area di provenienza, 2102-2018 (%)*.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Europa	47,8	47,6	52,6	46,8	46,9	43,3	46,7
America Latina	25,3	19,1	19,0	18,1	22,4	25,1	23,7
Asia	10,6	13,1	19,6	19,5	22,3	24,0	20,9
Africa	16,3	20,2	8,8	15,6	8,4	7,6	8,7
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(3.106)	(2.825)	(2.200)	(2.205)	(1878)	(1.440)	(1.394)

Fonte: elaborazione su dati CAI – Commissione per le Adozioni Internazionali

Per quanto riguarda invece la nazionalità dei minori adottati nel 2018, una ricostruzione parziale è presentata nella tav. 4.17, che specifica, oltre alla ripartizione per genere, anche il dato relativo all’età media dei bambini al loro arrivo in Italia. Si tratta in effetti di un indicatore di estrema importanza per quanto riguarda le modalità del successivo processo di socializzazione. Inutile sottolineare, ad esempio, la differenza che separa la situazione dei bambini bielorussi, giunti all’adozione a una età media di 12,6 anni da quella dei bambini cinesi o etiopi.

Tav. 4.17 – *Nazionalità dei minori adottati nel 2018, per genere e età media di arrivo in Italia*.

	M	F	Età media
Federazione Russa	147	53	6,2
Colombia	105	64	5,5
Ungheria	79	56	6,5
Bielorussia	61	51	12,6
India	47	63	5,2
Bulgaria	51	34	8,4
Cina	62	22	3,9
Vietnam	23	31	3,1
Etiopia	33	16	2,6
Haiti	35	11	5,7
Brasile	16	21	8,2
Ucraina	20	17	8,0
Lituania	25	9	7,2
Perù	10	20	5,6
Burundi	14	13	5,4
Cile	10	14	8,6

Filippine	10	12	5,2
Burkina Faso	9	9	4,4
Bolivia	8	8	6,2
Altri 19 paesi	57	48	
Totale (38 paesi)	822	572	

Fonte: elaborazione su dati CAI – Commissione per le Adozioni Internazionali

Un'ulteriore riflessione sul questo tema è legata alla distribuzione territoriale dei provvedimenti di adozione, il cui andamento negli ultimi anni è presentato nella tav. 4.18

Tav. 4.18 – Adozioni di minori non italiani e aree geografiche (%).

Tribunali per i minorenni	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Italia nord-occidentale	26,7	25,8	26,8	25,0	24,4	22,2	20,8
Italia nord-orientale	17,1	18,0	18,7	19,3	19,9	20,5	21,2
Italia centrale	26,0	24,9	24,5	24,2	22,9	24,9	22,4
Italia meridionale	22,6	23,4	22,6	24,8	25,9	25,8	28,8
Italia insulare	7,5	7,9	7,3	6,7	6,9	6,6	6,7
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(3.106)	(2.825)	(2.200)	(2.205)	(1.878)	(1.440)	(1.394)

Fonte: elaborazione su dati CAI – Commissione per le Adozioni Internazionali

Interessante a questo proposito osservare il fatto che le tendenze indicate dalla tav. 4.16 non sembrano troppo dissimili dai dati relativi alla distribuzione delle adozioni dei minori italiani (tav. 4.13), con le maggiori quote assorbite dalle regioni centrali e (soprattutto) meridionali e con una proporzione invece molto ridotta nel caso della Sicilia e la Sardegna.

5. Provenienza e cittadinanza

Uno dei temi che contribuisce nel modo più significativo a definire i caratteri complessivi della popolazione residente, particolarmente in una fase di processi migratori intensi e irreversibili come quelli che scandiscono il momento presente, è naturalmente costituito dal caleidoscopio delle presenze nazionali, religiose e linguistiche che insistono ormai sul medesimo territorio, avanzando ineludibili esigenze di composizione di differenze culturali spesso molto marcate e – sperabilmente – di costruzione di un rispettoso sistema di solidarietà reciproche. Se pure, come è ben noto, il nostro paese si è trovato ad affrontare questa transizione in tempi più recenti – e in realtà anche assai meno «drammatici» in termini di cifre assolute di quanto non sia accaduto per altri paesi della stessa Unione Europea – è altrettanto vero che era forse anche meno pronto – sulla scorta di una consolidata e caratterizzante tradizione di omogeneità culturale – a misurarsi con le mille processualità legate da una parte al lento ma inesorabile logorarsi delle vecchie «comunità» e dall'altro dal potenziale, sia pur ancora contenuto, definirsi di nuovi equilibri.

Tav. 5.1 – Le prime venti comunità nazionali presenti nel paese – distribuzione percentuale (2019).

	N	di cui % F	% Totale
Romania	1.206.938	57,5	28,2
Albania	441.027	48,9	10,3
Marocco	422.980	46,7	9,9
Cina Rep. Popolare	299.823	49,7	7,0
Ucraina	239.424	77,6	5,6
Filippine	168.292	56,7	3,9
India	157.965	41,5	3,7
Bangladesh	139.953	27,6	3,3
Moldavia	128.979	66,2	3,0
Egitto	126.733	33,5	3,0
Pakistan	122.308	30,4	2,9
Nigeria	117.358	40,6	2,7
Sri Lanka	111.056	47,0	2,6
Senegal	110.242	25,6	2,6
Perù	97.128	58,0	2,3
Tunisia	95.071	38,2	2,2
Polonia	94.200	73,8	2,2
Ecuador	79.249	56,8	1,9
Macedonia	63.561	48,1	1,5
Bulgaria	60.129	62,8	1,4
	4.282.416	51,6	100,0

Tav. 5.2 – Le prime venti comunità nazionali presenti nel paese – andamenti 2013-2019.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Romania	100	103,1	97,9	96,9	98,3	98,6	98,3
Albania	100	95,1	85,3	79,0	75,5	73,4	72,0
Marocco	100	94,7	84,7	80,9	77,1	75,6	75,6
Cina	100	101,4	95,7	95,7	98,6	100,0	101,4
Ucraina	100	101,7	94,9	94,9	96,6	94,9	94,9
Filippine	100	102,3	97,7	93,0	93,0	93,0	90,7
India	100	97,5	92,5	90	92,5	90	92,5
Bangladesh	100	107,1	103,6	103,6	107,1	110,7	117,9
Moldova	100	95,3	86,0	79,1	76,7	72,1	69,8
Egitto	100	108,3	108,3	112,5	112,5	116,7	125,0
Pakistan	dnd	dnd	100	104,2	108,3	112,5	120,8
Nigeria	100	105,9	105,9	111,8	123,5	147,1	158,8
Sri Lanka	dnd	dnd	100	100	100	104	104
Senegal	100	100	92	96	96	100	104
Perù	dnd	dnd	dnd	100	96	92	92
Tunisia	100	100	88,9	85,2	85,2	81,5	81,5
Polonia	100	100	92,6	88,9	85,2	85,2	81,5
Ecuador	dnd	dnd	100	91,3	87,0	82,6	82,6

Macedonia	100	87,5	79,2	75,0	66,7	66,7	62,5
Bulgaria	100	100	93,3	93,3	93,3	93,3	93,3

dnd = dato non disponibile

Accenni al problema della provenienza della popolazione residente non italiana sono inevitabilmente emersi, a più riprese, nelle pagine precedenti. La tav. 5.1 mostra ora la composizione per nazionalità (e per genere), al gennaio 2019, dei 172 gruppi⁴ in qualche misura rappresentati nel paese. Risulta che le prime venti comunità nazionali per numero di presenze costituiscono l'84,7% del totale, e si distribuiscono nel modo indicato dalla tav. 5.2. Vi emerge con chiarezza la preponderanza sul totale di tre-quattro comunità nazionali, caratterizzate, come si è già avuto occasione di osservare in sede di analisi delle distribuzioni per età – cfr. tav. 2.6 – da una presenza femminile estremamente diversificata, elemento, questo, che può evidentemente assumersi come indicatore di grande importanza dal punto di vista delle modalità e delle specificità dell'inserimento nel contesto italiano.

Tav. 5.3 – Permessi di soggiorno per tipo, numero, genere e ragioni del permesso delle venticinque comunità più presenti nel paese (2018).

Comunità	N	di cui % donne	di cui % di lungo soggiorno	di cui % con scadenza	di cui % per lavoro	di cui % per famiglia	di cui % per motivi umanitari
Marocco	434.169	46,3	30,7	69,3	28,8	68,5	1,5
Albania	428.332	49,0	30,7	69,3	23,7	71,4	0,9
Cina	318.003	49,8	43,5	56,5	60,5	30,8	06
Ucraina	234.058	78,5	28,7	71,3	39,0	49,4	9,3
India	162.893	41,2	41,3	58,7	37,2	50,4	1,1
Filippine	161.829	57,1	36,7	63,3	50,7	44,5	02
Bangladesh	145.707	27,7	44,6	55,4	37,5	35,7	24,4
Egitto	142.816	32,4	36,6	63,4	39,6	53,7	3,1
Pakistan	131.310	28,4	52,0	48,0	21,2	33,1	42,7
Moldova	125.285	66,6	23,6	76,4	38,5	60,0	0,4
Nigeria	106.788	41,8	64,8	35,2	9,2	22,3	63,4
Senegal	106.256	26,4	40,9	59,1	27,6	36,9	32,3
Sri Lanka	105.990	46,9	35,6	64,4	46,4	50,5	2,3
Tunisia	103.249	38,4	28,8	71,2	33,2	62,0	1,6
Perù	91.561	58,2	32,9	67,1	39,8	55,7	1,6
Ecuador	76.201	57,2	24,6	75,4	38,4	58,9	0,2
Macedonia	66.520	47,6	23,4	76,6	22,1	75,1	1,0

⁴ In questa sezione di analisi riguardante la provenienza dei residenti non italiani non sono stati considerati i residenti provenienti dai seguenti paesi: Austria, Belgio, Canada, Città del Vaticano, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Israele, Liechtenstein, Lussemburgo, Malta, Monaco, Norvegia, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, San Marino, Spagna, Stati Uniti, Svezia, e Svizzera. Complessivamente, questo gruppo assomma a 204.660 persone, pari al 3,9% del totale dei residenti non italiani.

Ghana	50.810	34,5	43,9	56,1	21,3	31,9	41,4
Kosovo	45.062	43,5	32,7	67,3	22,2	65,2	9,3
Brasile	44.591	72,4	56,1	43,9	13,2	71,4	0,8

La dinamica del processo, per quanto riguarda il periodo 2013-2019 può essere rilevata invece – nei limiti dei dati disponibili – attraverso la tav. 5.2, che utilizza numeri indici calcolati sull’incidenza percentuale di ciascuna comunità nell’anno di riferimento. Risultano così comunità consistenti e stabili, – come ad esempio nel caso della Romania – altre in evidente espansione, come nel caso dell’Egitto e della Nigeria, e altre invece in via di ridimensionamento, come nel caso della Macedonia.

La provenienza dei titolari di permesso di soggiorno, a parte naturalmente il caso dei paesi all’Unione Europea, riproduce con poche variazioni (tav. 5.3) l’ordine quantitativo delle comunità residenti. Ben altro, prevedibilmente, è il quadro che si delinea se le comunità nazionali dei titolari di permesso di soggiorno vengono ordinate in base alla quota di permessi accordati per ragioni umanitarie, anziché per lavoro o per ragioni familiari. La tav. 5.4 mostra infatti la situazione drammatica di paesi come l’Afghanistan, il Mali o la Somalia, in cui tale quota praticamente coincide con la totalità dei casi presenti di permesso di soggiorno. Si tratta di un fatto da segnalare in modo esplicito dal momento che – assai più che l’arrivo in Italia per ragioni di lavoro e in misura ancora maggiore che non per ragioni di ricongiungimento familiare – essa denuncia situazioni di isolamento completo rispetto alle comunità di partenza.

Tav. 5.4 – Permessi di soggiorno per tipo, numero, genere delle venticinque comunità secondo la % di permessi rilasciati per motivi umanitari (2018).

Comunità	N	di cui % donne	di cui % di lungo soggiorno	di cui % con scadenza	di cui % per lavoro	di cui % per famiglia	di cui % per motivi umanitari
Afghanistan	17.155	6,1	86,7	13,3	0,6	5,5	93,3
Mali	21.994	3,9	94,7	5,3	1,5	2,5	91,4
Somalia	11.780	27,9	88,8	11,2	1,6	6,7	91,2
Gambia	21.031	2,9	97,7	2,3	2,3	2,1	88,1
Guinea Bissau	2.099	8,4	88,9	11,1	3,3	5,6	83,6
Liberia	1.312	15,4	75,1	24,9	3,6	7,8	83,4
Iraq	6.599	18,9	89,8	10,2	1,1	13,3	81,6
Guinea	11.841	13,9	81,4	18,6	3,0	10,4	78,8
Eritrea	9.274	43,9	66,3	33,7	2,9	15,2	77,9
Sudan	2.675	19,3	79,9	201,1	1,6	14,7	77,2
Sierra Leone	2.014	26,0	75,7	24,3	3,1	14,0	75,9
Niger	1.502	20,4	79,7	20,3	4,8	13,4	72,3
Costa d’Avorio	30.772	34,0	54,5	45,0	8,9	20,7	64,8
Palestina	1.460	28,0	82,3	17,7	4,2	41,4	63,9
Nigeria	106.788	41,8	64,8	35,2	9,2	22,3	63,4
Siria	7.260	40,9	69,0	31,0	4,5	29,8	60,8
Togo	5.632	34,3	54,4	45,6	7,4	26,0	51,5
Libia	2.461	33,2	77,0	23,0	8,1	37,2	45,8
Pakistan	131.310	28,4	52,0	48,0	21,2	33,1	42,7
Ghana	50.810	34,5	43,9	56,1	21,3	31,9	41,4

Di grande interesse a questo punto sarebbe precisare l'anzianità di permanenza in Italia dei non italiani residenti. Purtroppo una terminazione precisa in questo senso non è possibile, dal momento che l'ultima rilevazione Istat a questo proposito risale al 2012. È tuttavia utile richiamarla (tav. 5.5), per ricavarne informazioni significative, come ad esempio il fatto che già allora un terzo dei residenti risultasse in Italia da oltre 10 anni.

Tav. 5.5 – Anzianità di permanenza in Italia dei residenti non italiani (riferita al 2012).

	In famiglie composte solo da non italiani		In famiglie con un italiano		In totale	
	N	%	N	%	N	%
Vivono in Italia dalla nascita	551.299	16,7	16.444	2,2	567.760	14,1
Vivono in Italia da 4 anni o meno	551.200	16,7	105.816	14,4	657.033	16,3
Vivono in Italia da almeno 5 fino a 10 anni	1.233.721	37,4	288.196	39,2	1.521.954	37,7
Vivono in Italia da oltre 10 anni	965.716	29,2	324.323	44,1	1.290.068	32,0
Totale	3.301.936	100,0	734.779	100,0	4.036.815	100,0

Se peraltro si assumono gli andamenti della tav. 5.5 come base di partenza per una stima prudente, sulla base dei dati disponibili la distribuzione presentata nella tav. 5.6 sembra poter approssimare plausibilmente la situazione al 2019.

Tav. 5.6 – Anzianità di permanenza in Italia dei residenti non italiani (stima riferita al 2019).

	%
Vivono in Italia dalla nascita	19,5
Vivono in Italia da meno di 4 anni	4,7
Vivono in Italia da almeno 5 fino a 10 anni	17,4
Vivono in Italia da oltre 10 anni	58,4
Totale%	100,0
Totale N	5.255.503

Se ne ricava che un quinto della popolazione residente non italiana è nato in Italia, e che un altro 60% circa vive nel paese da oltre dieci anni: uno straordinario potenziale culturale, dunque, per una politica di rispettosa composizione delle specificità, e l'occasione per il sostegno efficiente di buone pratiche capaci di contrastare i pregiudizi, l'intolleranza e l'interessata distorsione da parte dei non pochi imprenditori dell'odio.

Tav. 5.7 – Uso dell'italiano in famiglia, per genere ed età (2012).

N		Parlano italiano		Parlano altra lingua		Totale	
		%	N	%	N	%	
Genere	M	460.378	29,7	1.091.544	70,3	1.551.922	100,0
	F	855.979	45,7	1.015.559	54,3	1.871.538	100,0

Età	6-17 anni	258.285	47,3	288.305	52,7	546.590	100,0
	18 e oltre	1.058.072	36,8	1.818.798	63,2	2.876.870	100,0
Totale		1.316.357		2.1071.043		3.423.460	

Le tavv. 5.7, 5.8 e 5.9 considerano infine il tema, certamente molto importante, delle competenze linguistiche, strumento indispensabile di una collocazione non subordinata della popolazione non italiana nel nuovo contesto. Anche in questo caso gli ultimi dati disponibili risalgono al 2012, peraltro senza alcuna possibilità di una stima che, come nel caso precedente, tenti di attualizzarne le indicazioni.

Tav. 5.8 – Uso dell’italiano in famiglia per anzianità di permanenza (2012).

	Parlano italiano		Parlano altra lingua		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Vivono in Italia dalla nascita	120.201	53,7	103.682	46,3	223.883	100,0
Vivono in Italia da 4 anni o meno	147.216	26,4	410.818	73,6	558.034	100,0
Vivono in Italia da almeno 5 fino a 10 anni	533.293	37,6	884.230	62,4	1.417.523	100,0
Vivono in Italia da oltre 10 anni	515.646	42,1	708.373	57,9	1.224.019	100,0
Totale	1.316.357		2.1071.043		3.423.460	

Si tratta di dati interessanti sui quali sarebbe certamente utile un supplemento di indagine, per chiarirne meglio gli aspetti e – in qualche caso – risolvere forse qualche elemento di ambiguità. Colpisce, ad esempio, la quota decisamente elevata di uso dell’italiano anche in famiglia (tav. 5.7). I dati non consentono di stabilire in che misura si tratti di famiglie in cui uno dei coniugi è italiano o piuttosto da famiglie interamente costituite da non italiani: è chiaro infatti che l’uso dell’italiano come lingua familiare assume un significato diverso nei due casi, con il rischio – nel secondo – di denotare un processo incipiente di perdita, e di distacco dalla tradizione culturale di partenza.

Interessante è anche il caso della piccola quota di uso di una lingua diversa dall’italiano nell’ambiente di lavoro. Anche a questo proposito sarebbero utili approfondimenti di indagine per distinguere i casi di uno scambio occasionale fra colleghi di lavoro – come potrebbe accadere ad esempio per una «squadretta» di operai edili romeni che parlano tra loro in un cantiere italiano – o piuttosto di luoghi di lavoro direttamente e strutturalmente gestiti da maestranze non italiane, come sempre a titolo di esempio, potrebbe essere il caso di una manifattura tessile cinese dell’Italia settentrionale.

Tav. 5.9 – Uso dell’italiano al lavoro, per genere ed età (2012).

	N	Parlano italiano		Parlano altra lingua		Totale	
		%	N	%	N	%	
Genere	M	975.219	88,2	130.775	11,8	1.105.994	100,0
	F	890.363	94,9	47.798	5,1	938.161	100,0

Età	15-24 anni	148.269	90,5	15.559	9,5	163.828	100,0
	25-34 anni	568.853	91,4	53.857	8,6	622.711	100,0
	35-44 anni	624.440	91,1	6.0812	8,9	685.252	100,0
	45-54 anni	384.739	92,6	30.727	7,4	415.466	100,0
	55 e oltre	139.281	88,8	1.7617	11,2	156.898	100,0
Totale		1.865.583		178.573		2.044.155	

Si tratta ora di considerare un tema assolutamente cruciale nella condizione dei non italiani che vivono nel paese e cioè la dinamica delle acquisizioni della cittadinanza italiana. Come è noto, la legislazione italiana a questo proposito è ispirata dal principio dello *jus sanguinis* e la normativa recente ha notevolmente inasprito i requisiti richiesti per i richiedenti stranieri, con il risultato di rendere il processo più lungo e oneroso che in passato.⁵

Tav. 5.10 – Acquisizioni della cittadinanza italiana nel quinquennio 2014-2018.

Residenza	Uomini				Donne				Uomini & donne				
	Matrimonio	Altro	Tot. M	Residenza	Matrimonio	Altro	Tot. F	Residenza	Matrimonio	Altro	Tot. M + F		
2014	N	36.152	3.033	26.940	66.125	22.264	16.619	24.879	63.762	58.416	19.652	51.819	129.887
	%	54,7	4,6	40,7	100,0	34,9	26,1	39,0	100,0	45,0	15,1	39,9	100,0
2015	N	50.252	2.423	36.458	89.133	40.339	14.264	34.209	88.812	90.591	16.687	70.757	177.945
	%	56,4	2,7	40,9	100,0	45,4	16,1	38,5	100,0	50,9	9,4	39,8	100,0
2016	N	58.686	2.764	41.813	103.263	43.176	16.509	38.643	98.328	101.682	19.273	80.456	201.591
	%	56,8	2,7	40,5	100,0	56,8	2,7	40,5	100,0	50,4	9,6	39,9	100,0
2017	N	36.605	3.212	32.167	71.984	25.656	19.043	29.922	74.621	62.261	22.255	62.089	146.605
	%	50,9	4,5	44,7	100,0	34,4	25,5	40,1	100,0	42,5	15,2	42,4	100,0
2018	N	22.121	3.525	25.556	51.202	17.332	20.635	23.354	61.321	39.453	24.160	48.910	112.523
	%	43,2	6,9	49,9	100,0	28,3	33,7	38,1	100,0	35,1	21,5	43,5	100,0
Totale	N	203.816	14.957	162.934	381.707	148.767	87.070	151.007	386.844	352.403	102.027	314.031	768.551
	%	53,4	3,9	42,7		38,5	22,5	39,0		45,9	13,3	40,9	100,0

La tav. 5.10 – solo apparentemente di complessa lettura – presenta il quadro complessivo. Risulta così che nel quinquennio sono state acquisite 768.551 cittadinanze, con un ritmo annuale che ha raggiunto il suo picco nel 2016 (con 201.591 acquisizioni) per poi ridursi sensibilmente, nel 2018, a un valore che è poco di più della metà di quanto registrato due anni prima. Quanto ai requisiti richiesti⁶ per ottenere la cittadinanza,

⁵ In particolare, per i cittadini extracomunitari, che hanno un obbligo di residenza di almeno dieci anni.

⁶ Oltre che sulla base del requisito della residenza o del matrimonio con un cittadino italiano (ciascuno dei due requisiti regolati restrittivamente dalla legge), la cittadinanza italiana può essere ottenuta anche in altri casi, e precisamente: 1) da parte di persona non italiana nata da genitore ita-

risulta che, in riferimento all'intero quinquennio, si è trattato della residenza nel 49,5% dei casi, peraltro con variazioni anche sensibili nel quinquennio: come nel caso del numero annuo di acquisizioni infatti, l'incidenza di questo requisito decresce rapidamente, perdendo nel 2018 circa quindici punti percentuali rispetto al 2015 e 2016. Al contrario, il requisito del matrimonio con cittadino italiano, che si attesta complessivamente sul 13,3 nel quinquennio è cresciuto molto rapidamente dal 9,6% del 2016 a oltre il 21% nel 2018. La tav. 5.10 consente peraltro di confrontare la dinamica delle acquisizioni separatamente per gli uomini e per le donne, mostrandone significative differenze. Intanto la quota di popolazione femminile che ha conseguito la cittadinanza è maggiore, seppure di poco, di quella maschile (368.844 casi vs 381.707) e sebbene segua anch'essa un trend discendente a partire dal 2016, come già rilevato per il totale. Naturalmente poi, il matrimonio come requisito dell'acquisizione è sempre, senza eccezione, molto più quantitativamente significativo per le donne che non per gli uomini. Complessivamente, esso incide nel quinquennio nel 22,5% dei casi per le donne e non più del 3,9% per gli uomini. Come si era già rilevato infatti – cfr. tav. 4.7 – i casi in cui è una donna non italiana a sposare un italiano sono assai più numerosi che non l'inverso.

Tav. 5.11 – Acquisizioni della cittadinanza italiana nel 2014-2018 per aree e genere.

		N	di cui % F	I _{tot}	I _f	Tot.	% totale acquisizioni	% totale stranieri residenti
Italia nord-occidentale	2018	43.962	54,3	85	95	303.665	39,5	33,6
	2017	58005	50,3	112	116			
	2016	80926	48,3	156	156			
	2015	68875	49,1	133	135			
	2014	51897	48,3	100	100			
Italia nord-orientale	2018	34.171	53,1	77	85	251.914	32,8	23,9
	2017	47438	49,5	106	110			
	2016	66193	47,7	148	148			
	2015	59472	49,0	133	137			
	2014	44640	47,7	100	100			
Italia centrale	2018	21564	56,4	93	102	147.379	19,2	25,4
	2017	28075	53,3	120	126			
	2016	38531	50,3	165	163			
	2015	35898	51,6	154	156			
	2014	23311	51,0	100	100			
Italia meridionale	2018	9470	54,8	135	133	46.580	6,1	12,2
	2017	9169	53,6	131	126			
	2016	11158	52,1	160	149			
	2015	9793	53,6	140	134			
	2014	6990	55,9	100	100			

liano; 2) da parte di persona nata nel territorio italiano, a condizione che: 2a – i genitori siano ignoti o apolidi; oppure 2b – se i genitori non trasmettono la cittadinanza al proprio figlio secondo le leggi dello stato di appartenenza; oppure 2c – se il minore è stato rinvenuto in condizioni di abbandono nel territorio italiano; 3) nel caso di adozione di minore da parte di cittadini italiani.

Italia insulare	2018	3356	57,5	110	120	19.103	2,5	4,9
	2017	3918	53,2	129	130			
	2016	4783	51,7	157	154			
	2015	3997	53,3	131	133			
	2014	3049	52,6	100	100			
Totale						768.641	100,0	100,0

La tav. 5.11 mostra da parte sua gli andamenti per il quinquennio 2014-2018 secondo le aree geografiche e ancora secondo il genere dei richiedenti. Risulta immediatamente che il processo non ha mantenuto velocità costante nelle diverse aree del paese, con grave svantaggio delle regioni centrali, meridionali e insulari. Così ad esempio nell'Italia nord-occidentale si registra il 43,2% delle cittadinanze acquisite nel quinquennio a fronte del 33,6% degli stranieri residenti; inversamente nelle regioni meridionali – nelle quali si colloca il 12,2% degli stranieri residenti – la quota di acquisizioni di ferma al 3,7%. Queste valutazioni, relative *complessivamente* al quinquennio preso in esame, vanno peraltro integrate con la considerazione delle dimensioni che il fenomeno ha assunto, area per area, *nel corso* del quinquennio stesso. I numeri indice delle colonne I_{tot} e I_f (relativi gli uni al totale dei casi e gli altri alla sola popolazione femminile) mostrano infatti che – fatto 100 il valore del 2014 assunto come riferimento – il processo di acquisizione della cittadinanza mostra segni di rallentamento nelle aree e del nord e del centro, mentre sembra andare intensificandosi nelle regioni meridionali e insulari, peraltro – come si è appena visto – ancora pesantemente in arretrato rispetto alla distribuzione totale della popolazione immigrata. Un altro aspetto da considerare, per quanto a questo punto prevedibilmente, è la circostanza che l'acquisizione della cittadinanza da parte della popolazione femminile risulti favorita rispetto a quella maschile anche introducendo la variabile relativa all'area geografica: i valori dell'indice I_f risultano infatti, con poche eccezioni, più vantaggiosi di quelli che si riferiscono alla popolazione complessiva.

6. Istruzione e scolarità

Si è a suo tempo rilevata (cfr. tav. 2.1), presso la popolazione residente non italiana, una sovra-rappresentazione significativa di bambini e di giovani in età scolare. Considerati gli obiettivi specifici del presente progetto è interessante soffermarsi un istante su questa frazione di popolazione. L'ordinamento italiano prevede che i minori stranieri abbiano diritto all'istruzione, indipendentemente dalla «regolarità» della loro presenza in Italia, e siano quindi soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti. Dal punto di vista analitico ne consegue che i dati presentati in questa sezione non potranno più distinguere fra non italiani residenti o titolari di permessi di soggiorno, o comunque presenti nel territorio.

Tav. 6.1 – Serie storica degli studenti di nazionalità non italiana iscritti alla scuola pubblica.

		Studenti italiani	Studenti non italiani	Totale
1997-1998	N	8.730.214	73.362	8.803.576
	%	99,2	0,8	
...				

2007-2008	N	8.379.454	574.133	8.953.587
	%	93,6	6,4	
...				
2013-2014	N	8.117.175	803.053	8.920.228
	%	91,0	9,0	
2014-2015	N	8.071.598	814.206	8.885.804
	%	90,8	9,2	
2015-2016	N	8.012.042	814.851	8.826.893
	%	90,8	9,2	
2016-2017	N	7.915.737	826.091	8.741.828
	%	90,6	9,4	
2017-2018	N	7.822.648	841.719	8.664.367
	%	90,3	9,7	

Fonte: Elaborazioni su dati Miur

La prima serie di informazioni è fornita dalla tav. 6.1, che mostra la serie storica degli iscritti non italiani alla scuola pubblica per anno scolastico. Non può non essere segnalata la velocità del processo di espansione che in pochissimi anni ha portato la percentuale di studenti non italiani da meno dell'uno per cento nell'anno scolastico 1997-1998 al 6,4% di dieci anni dopo. A partire dal 2013-2014, peraltro, il fenomeno si è stabilizzato, ben lontano dagli alti tassi di crescita del primo periodo, ad un valore che approssima il dieci per cento del totale degli alunni iscritti.

La tav. 6.2 mostra invece come questi studenti si siano distribuiti, nel quinquennio 2013-2018, in relazione alle scuole di diverso grado. Rispetto alla ripartizione della popolazione italiana – indicata come riferimento nell'ultima riga della tav. 6.2 – risulta che gli alunni non italiani sono alquanto sovra-rappresentati nella scuola per l'infanzia e nella scuola primaria, presenti nella secondaria di primo grado nella stessa misura dei ragazzi italiani e decisamente sotto-rappresentati, invece, nella secondaria superiore: differenza, quest'ultima, che tenderà naturalmente ad attenuarsi nei prossimi anni, al crescere dell'età delle più giovani leve di studenti non italiani.

Tav. 6.2 – Studenti di nazionalità non italiana iscritti ai diversi ordini di scuola (a.s. 2013-2014 / a.s. 2017-2018).

		Scuola per l'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria I grado	Scuola secondaria II grado	Totale
2013-2014	N	167.693	283.383	169.751	182.226	803.053
	%	20,9	35,3	21,1	22,7	100,0
2014-2015	N	168.001	291.782	167.068	187.357	814.208
	%	20,6	35,8	20,5	23,0	100,0
2015-2016	N	166.428	297.285	163.613	187.525	814.851
	%	20,4	36,5	20,1	23,0	100,0
2016-2017	N	164.820	302.122	167.486	191.663	826.091
	%	20,0	36,6	20,3	23,2	100,0

2017-2018	N	165.115	307.818	173.815	194.971	841.719
	%	20,0	36,6	20,3	23,1	100,0
2017-2018 – solo studenti italiani	%	16,6	31,4	20,0	32,0	

Fonte: Elaborazioni su dati Miur

Tav. 6.3 – Anno scolastico 2017-2018. Studenti non italiani per aree e grado scolastico: % nati in Italia.

	Scuola per l'infanzia		Scuola primaria		Scuola secondaria di primo grado		Scuola secondaria di secondo grado		Totale
	N	di cui % nati in Italia	N	di cui % nati in Italia	N	di cui % nati in Italia	N	di cui % nati in Italia	
Italia nord-occidentale	63.733	86,0	119.515	77,4	65.640	60,3	67.859	35,2	316.747
Italia nord-orientale	47.585	86,5	87.118	78,6	46.940	61,0	49.119	33,9	230.762
Italia centrale	35.174	85,9	66.762	76,6	38.971	58,3	48.973	32,8	189.880
Italia meridionale	13.178	70,0	24.187	55,1	15.079	35,0	20.051	17,3	72.495
Italia insulare	5.445	72,9	10.236	58,3	7.185	33,4	8.969	21,9	31.835
Totale	165.115		307.818		173.815		194.971		841.719

Fonte: Elaborazioni su dati Miur

Le informazioni desumibili dalla tav. 3 sono di altro tenore, ma di interesse del tutto particolare. Esse mostrano infatti le dimensioni della «seconda generazione», cioè dei figli di immigrati ormai nati in Italia. Si tratta, come tanta letteratura specialistica mette in evidenza, del banco di prova decisivo per le prospettive future di composizione rispettosa delle diversità culturali, e del terreno cruciale in cui misurarsi contro i pregiudizi e le chiusure identitarie. Un rapido calcolo permette di stabilire che 531.440 alunni «non italiani» – pari a oltre il 63% del totale – sono nati in realtà in Italia.

È bensì vero che il fenomeno – come altri considerati in queste pagine – si mostra a velocità differenziate, assai più intenso nelle regioni settentrionali che non in quelle meridionali, ma è altrettanto vero che si tratta di una potenzialità straordinaria, da cogliere e costruire, e che mostra la forza possibile di quello *jus culturae* che può porsi in dialogo costruttivo con i criteri tradizionali dello *jus sanguinis* e dello *jus soli* per designare forme più mature e fondate di composizione delle cittadinanze.

I dati della tav. 6.4 da parte loro mostrano la necessità di tornare alla scuola, da un lato, e alla centralità del lavoro formativo, anche in termini di coscienza civile che la scuola è chiamata a svolgere, dall'altro analiticamente essa mostra l'incidenza di alunni non italiani nei diversi ordini di scuola, ma visivamente permette di intravedere classi scolastiche in cui la molteplicità culturale è diventata un elemento imprescindibile e irreversibile – anche in questo caso assai più chiaramente nel nord e nel centro del

paese – per la strutturazione necessaria di nuovi contenuti e nuove modalità formative, capaci di farsi carico e di alimentarsi di potenzialità prima impensabili.

Tav. 6.4 – Anno scolastico 2017-2018. Studenti non italiani per aree e grado scolastico: incidenza % sul totale degli alunni.

	Infanzia	Primaria	Secondaria primo	Secondaria secondo
		% totale alunni	% totale alunni	% totale alunni
Italia nord-occidentale	16,2	16,4	14,6	10,6
Piemonte	15,2	15,1	13,5	9,9
Val d'Aosta	8,6	7,9	5,5	5,2
Liguria	14,1	13,3	12,4	10,3
Lombardia	17,0	17,4	15,5	11,0
Italia nord-orientale	16,4	16,3	14,2	10,1
Trentino Alto Adige	14,4	13,2	11,5	7,9
Veneto	15,8	15,9	13,7	8,7
Friuli Venezia Giulia	14,1	14,2	12,2	8,3
Emilia Romagna	18,4	18,0	16,2	12,6
Italia centrale	12,4	12,5	11,9	9,4
Toscana	15,2	15,4	14,4	11,2
Umbria	14,1	14,7	14,7	11,8
Marche	11,9	12,4	11,8	9,3
Lazio	10,5	10,4	10,0	8,0
Italia meridionale	3,7	3,7	3,5	2,8
Abruzzo	8,3	8,3	8,1	6,2
Molise	4,0	3,7	3,8	2,9
Campania	2,8	3,0	2,7	2,2
Puglia	3,3	3,2	3,0	2,2
Basilicata	4,2	3,9	4,2	2,9
Calabria	4,2	4,4	4,5	4,0
Italia insulare	3,3	3,4	3,6	2,8
Sicilia	3,6	3,6	3,8	3,0
Sardegna	2,4	2,7	2,8	2,2
Totale	11,1	11,2	10,0	7,3

Fonte: Elaborazioni su dati Miur

La tav. 6.5 mostra infine come si ripartiscono, sulla base della nazionalità, 706.897 dei 841.719 studenti non italiani iscritti nel 2017-2018 alle scuole pubbliche italiane. Da soli, i ragazzi romeni costituiscono quasi un quarto del totale, ma si tratta di un caleidoscopio dalle molte componenti. Le venti comunità nazionali presenti nel paese rappresentano oltre l'80% del totale. Questa considerazione non equivale certamente a voler dimenticare o sottovalutare il restante 20%, e i diritti di cui anche questa quota – fatta di frazioni minime, talvolta di poche unità – è naturalmente titolare, ma solo a richiamare, ancora una volta, le infinite componenti di una situazione complessa.

Tav. 6.5 – Anno scolastico 2017-2018. Studenti non italiani per paese di provenienza (prime 20 comunità nazionali).

	N	%
Romania	158.044	22,4
Albania	114.240	16,2
Marocco	103.216	14,6
Cina	53.339	7,5
Filippine	27.062	3,8
India	26.473	3,7
Moldavia	25.546	3,6
Egitto	22.895	3,2
Pakistan	20.424	2,9
Ucraina	10.887	1,5
Tunisia	19.261	2,7
Perù	18.634	2,6
Nigeria	15.791	2,2
Bangladesh	15.784	2,2
Ecuador	15.774	2,2
Senegal	15.455	2,2
Macedonia	14.722	2,1
Sri Lanka	10.795	1,5
Kosovo	9.685	1,4
Ghana	8.870	1,3
Totale	706.897	100,0
In totale in Italia	841.719	84,0

Fonte: Elaborazioni su dati Miur

Nelle scuole la cronaca segnala episodi di bullismo, legati a condizioni di presunta «inferiorità», al disagio sociale, all'identità sessuale e anche alla provenienza «diversa» di alcuni ragazzi rispetto ad altri. Non si dispone di dati sistematici e generalizzabili su questo tema, sulla sua frequenza e le sue caratteristiche precise, benché non manchino certamente denunce e rilevazioni parziali.

Tav. 6.6 – Eventi discriminatori dichiarati, per genere (2012).

	M	F	Totale
Sul lavoro	225.991	190.428	416.419
Nella ricerca del lavoro	136.242	127.421	263.663
Durante visite mediche	31.800	54.779	86.578
Nel chiedere prestiti, finanziamenti, mutui	52.078	34.157	86.235
Nel richiedere contratti d'assicurazione	26.152	20.707	46.859
In locali/uffici pubblici	110.646	146.364	25.7010
Nella ricerca della casa	171.132	112.291	283.423
Dai vicini	98.757	97.342	196.099

Ciò del resto porta immediatamente l'attenzione verso il problema più generale delle tendenze alla discriminazione, all'intolleranza e alle forme di vero razzismo che sono presenti oggi nel paese. Ma anche con riferimento a questa dimensione più ampia è difficile disporre di risultati di indagine attendibili e statisticamente rappresentativi. Dati Istat di alcuni anni fa, relativi alla denuncia di «eventi discriminatori» da parte di «cittadini stranieri dai 15 anni in su», erano tali da richiedere una attenta riflessione (tav. 6.6), ma non si dispone di informazioni più recenti, sebbene notizie di cronaca, ricerche sugli *hate speech* ricorrenti nei media e in non pochi leader politici, fanno giustificatamente temere che il quadro generale sia ulteriormente e gravemente deteriorato.

7. *Le appartenenze religiose*

Ben comprensibilmente, l'appartenenza religiosa costituisce un dato altamente sensibile, che l'Istat non può rilevare. Per altri aspetti si tratta come è ovvio, di una informazione cruciale, soprattutto da quanti, con dichiarazioni allarmate, sostengono di temere «meticciamenti» e invasioni snaturanti, a danno della tradizionale omogeneità, dal punto di vista dell'identità religiosa, del nostro paese. A fronte di questa variamente motivata richiesta di informazioni non è dunque possibile altro che ricorrere a stime, più o meno precise e fondate.

Dal punto di vista tecnico-metodologico, tali stime vengono solitamente elaborate a partire dalla distribuzione – vera o presunta – delle diverse confessioni religiose nei singoli paesi, sulla cui base avanzare inferenze proporzionali tenendo conto del numero di persone provenienti dal paese in questione, e in alcuni casi introducendo fattori correttivi, ad esempio qualora si disponga di informazioni precise e attendibili circa sottogruppi ben determinati. Sfortunatamente si tratta di una procedura, che – per quanto priva di alternative – è esposta a diverse fonti di errore. In alcune situazioni la distribuzione delle appartenenze religiose in un dato paese è in partenza controversa. È il caso ad esempio dell'Albania a proposito della quale alcune diverse – e autorevoli – agenzie internazionali assumono valutazioni discordanti circa la quota di cittadini musulmani, di volta in volta assegnando a questi ultimi la prevalenza numerica, oppure prospettando una sostanziale parità di posizioni fra musulmani e cristiani ortodossi e infine attestando nel paese una maggioranza di cristiani (ortodossi soprattutto, e cattolici). In altri casi esisterebbero basi di partenza «ufficiali» laddove siano state condotti specifici censimenti religiosi (come ad esempio in India nel 2001, in Ecuador nel 2010 o nello Sri Lanka nel 2011). Anche in questi casi, tuttavia, la base di partenza mostra di essere in qualche misura di dubbia attendibilità, dal momento che spesso tali censimenti sono stabiliti dai poteri locali a scopo di controllo interno, quando non di intimidazione. In alcuni paesi invece – come in Perù o a Cuba – la persistenza di antiche religioni pre-cristiane è talmente consistente e innervata con le appartenenze cristiane dichiarate, da porre seri problemi di validità delle classificazioni, ad esempio nella distinzione fra cattolici e altre confessioni cristiane. Un'altra fonte di errore, particolarmente insidiosa, è poi data dal caso in cui sia precisamente una determinata minoranza religiosa discriminata a dover lasciare il proprio paese, con buona pace di ogni ipotesi di proporzionalità. Un esempio particolarmente evidente di questo problema – che non interessa fortunatamente il nostro contesto – è dato dal dramma in corso dei musulmani Rohingya, costretti a rifugiarsi dal Myanmar al Bangladesh «semplicemente» per sfuggire allo sterminio di massa.

Per quanto riguarda il caso italiano, la stima recentemente presentata dall'IDOS ⁷ indica per il 2018 – in riferimento alla popolazione residente – gli andamenti riassunti nella tav. 7.1.

Tav. 7.1 – Stima IDOS sulla distribuzione delle appartenenze religiose (popolazione residente), 2018.

	Cristiani	Musulmani	Induisti	Buddisti	Altre religioni orientali	Atei, agnostici, nessuna appartenenza	Altro	Totale
N	2.742.000	1.733.000	158.000	120.000	86.000	248.000	168.000	5.255.000 ⁸
%	52,2	33,0	3,0	2,3	1,6	4,7	3,2	100,0

Non troppo diversi sono gli andamenti della stima Caritas e Migrantes, ⁹ almeno per quanto riguarda le confessioni religiose più diffuse, e a parte qualche differenza di classificazione.

Tav. 7.2 – Stima Caritas e Migrantes sulla distribuzione delle appartenenze religiose (popolazione residente), 2019.

	Orto-	Catto-	Evan-	Copti	Altri						
	dossi	lici	gelici								
	29,7	18,6	3,5	0,3	1,5						
	Cristiani in totale					Musul-	Buddi-	Induisti	Altra	Nessuna	Totale
%	53,5					30,1	2,6	2,2	2,0	9,6	100,0

Congiuntamente considerati, i dati delle tavv. 7.1 e 7.2 rendono evidente quanto siano sproporzionate per eccesso allarmate voci circa l'«islamizzazione» del paese. Meno di un terzo dei residenti è di religione musulmana (prevalentemente sunniti), a fronte di una ancora preponderante presenza cristiana. È piuttosto all'interno di quest'ultima che possono avvertirsi possibili spostamenti di equilibrio, per la forte presenza di cristiani ortodossi.

A queste valutazioni si può obiettare tuttavia la necessità di tener conto, oltre che della popolazione straniera residente, anche dei titolari di permesso di soggiorno, i quali costituiscono – come si è già avuto occasione di rilevare, la parte in qualche modo più esposta del fenomeno migratorio per il fatto di trovarsi in condizioni comparativamente più difficili dal punto di vista materiale e dell'inserimento nel contesto italiano. Stando ai dati 2019, inoltre, i titolari di soggiorno assommano a 3.371.406 persone e dunque identificano un insieme tutt'altro che trascurabile rispetto ai 5.255.503 residenti non italiani. Dal punto di vista analitico, il problema nasce poi dal fatto che questo gruppo

⁷ Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico immigrazione*, Otto per mille – Chiesa valdese, 2019, pp. 208 e ss.

⁸ Il testo riferisce la stima al 2018, ma utilizza il totale che è invece valido al gennaio 2019.

⁹ Caritas e Migrantes, *XXVIII Rapporto Immigrazione 2018-2019. Non si tratta solo di migranti*, RISM, Tau Editrice, 2019, p. 129.

presenta, in riferimento alle comunità nazionali che lo costituiscono, una composizione diversa rispetto a quella della popolazione non italiana residente – tanto in termini di cifre assolute quanto in termini di rapporti quantitativi fra le diverse nazionalità, in particolare per il fatto che non vi sono rappresentati i paesi europei caratterizzati da una forte quota di persone di religione cristiana ortodossa, e al contrario di includere massicciamente comunità come quella del Marocco, costituita pressoché integralmente da fedeli musulmani.

Nella stima messa a punto per queste pagine sono state prese in considerazione le trenta più rappresentate comunità nazionali, sia per quanto riguarda la popolazione residente che i titolari di permesso di soggiorno. Ciò significa assumere come base per il calcolo l'88,2% dei residenti ¹⁰ e oltre il 90% dei titolari di permesso di soggiorno ¹¹.

Tav. 7.3 – Stima sulla distribuzione delle appartenenze religiose (popolazione residente), 2019.

	Ortodossi	Cattolici	Altri cristiani						
	34,9	14,0	5,2						
	Cristiani in totale			Musulmani	Buddisti	Induisti	Relig. native e tradiz.	Altre relig.	Nessuna relig. dichiarata
%	54,1			29,5	1,7	4,9	2,3	0,6	4,9

Tav. 7.4 – Stima sulla distribuzione delle appartenenze religiose (permessi di soggiorno), 2019.

	Ortodossi	Cattolici	Altri cristiani						
	14,8	14,2	5,5						
	Cristiani in totale			Musulmani	Buddisti	Induisti	Relig. native e tradiz.	Altre relig..	Nessuna relig. dichiarata
%	34,5			43,1	2,3	6,1	7,2	0,9	5,9

La stima relativa alla popolazione non italiana residente (tav. 7.3) appare in definitiva congruente con quelle appena viste, soprattutto per quanto riguarda le confessioni religiose più diffuse: ancora più pronunciata sembrerebbe la prevalenza delle diverse

¹⁰ Ben 4.633.058, cioè appunto l'86,2% dei non italiani residenti appartengono infatti a queste 30 comunità nazionali (in ordine decrescente di incidenza percentuale): Romania, Albania, Marocco, Cina, Ucraina, Filippine, India, Bangladesh, Moldavia, Egitto, Pakistan, Nigeria, Sri Lanka, Senegal, Perù, Tunisia, Polonia, Ecuador, Macedonia. Bulgaria, Ghana, Brasile, Kosovo, Russia, Serbia, Costa d'Avorio, Repubblica Dominicana, Bosnia Erzegovina, Gambia e Cuba, rispetto ai 5.255.503 residenti in totale nel 2019. Anche per questa sezione di calcolo non sono stati considerati i paesi indicati nella nota 4, che non rinviano al problema migratorio come inteso in queste pagine.

¹¹ Il 90,01% dei titolari di permesso di soggiorno appartiene infatti alle seguenti comunità nazionali (in ordine di incidenza percentuale) Marocco, Albania, Cina, Ucraina, India, Filippine, Bangladesh, Egitto, Pakistan, Moldavia, Nigeria, Senegal, Sri Lanka, Tunisia, Perù, Ecuador, Macedonia, Ghana, Kosovo, Brasile, Russia, Serbia, Costa d'Avorio, Repubblica Dominicana, Cuba, Bosnia, Turchia, Mali, Algeria, Gambia.

confessioni cristiane, rinforzata da oltre un milione e seicentomila persone di religione ortodossa. Assai diversa, invece, la distribuzione dei titolari di permesso di soggiorno, che includono circa un milione e ottocentomila fedeli musulmani. Considerando congiuntamente la distribuzione della popolazione residente e quella dei titolari di permesso di soggiorno¹² risultano circa 3.640.00 fedeli cristiani e circa 2.800 musulmani: numeri certamente impegnativi, che possono tuttavia tradursi in una importante occasione di collaborazione.

¹² Solo il 62,3% dei quali, peraltro, di lungo periodo: cfr. tav. 1.5.

Stranieri nelle diverse scuole: identità in costruzione

Marida Cevoli

1. Un processo in atto

Nello scegliere il titolo di questo mio contributo ho collegato la presenza, cresciuta negli ultimi anni, degli alunni stranieri nelle scuole italiane al tema della costruzione dell'identità, con le opportunità e i problemi che ciò comporta.

Il tema della costruzione dell'identità caratterizza sia il passaggio dall'infanzia all'età adulta sia il ragionamento sviluppato attorno alle «seconde generazioni» tanto in paesi che hanno una lunga esperienza di immigrazione quanto in paesi, come il nostro, che solo da alcuni decenni si trovano a essere diventati paesi di immigrazione.

Di questo sono ben consapevoli gli insegnanti che, a prescindere dal livello di scuola in cui operano, sanno che il loro lavoro ha sempre a che vedere con la costruzione di identità ed è, anche per questo, prezioso.

Per gli alunni di provenienza straniera, che come vedremo appartengono a diverse tipologie, il problema dell'identità è particolarmente delicato se confrontato con quello, già complesso, della popolazione di origine italiana.

Non si è mai parlato tanto di identità come in questi nostri tempi, pervasi da cambiamenti che suscitano ansie, timori e fanno emergere – allentando le censure – spettri che avevamo creduto di aver definitivamente allontanato: la diffidenza, l'intolleranza, il razzismo, il suprematismo, l'isolazionismo.

Oggi si parla in vari modi di identità perché, osserva Zygmunt Bauman che fa riferimento a Martin Heidegger *ci si accorge delle cose, ponendole sotto la lente della contemplazione, quando esse svaniscono, vanno in rovina, iniziano a comportarsi stranamente o ti deludono in qualche altro modo.*¹

Non si insisteva tanto sull'identità quando si considerava «naturale ed ovvio» appartenere a un gruppo di cui si condividevano idee e stili di vita, quando cioè, sempre per citare Bauman nel medesimo scritto, non si sentiva la necessità di colmare la differenza tra «ciò che dovrebbe essere» e «ciò che è».

L'emergere delle differenze e delle contraddizioni tra le molteplici identità è storia recente, collocabile tra la fine dell'Ottocento e quanto avvenuto nel Novecento grazie alla manifestazione di una serie di diversi bisogni e sensibilità di cui vari tipi di movimenti si sono fatti portavoce: il femminismo; l'affermazione della irrinunciabilità dei diritti umani; l'emancipazione delle minoranze etniche.

¹ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Laterza, Bari, [2003] 2012.

Questi movimenti e queste rivendicazioni hanno spalancato la porta all'elaborazione del tema delle molteplici identità e della loro convivenza in una società, in una nazione come in una persona.

Chi insegna, però, sa bene che i bambini e soprattutto gli adolescenti si sono sempre interrogati, con gli strumenti a loro disposizione e spesso o, vorrei dire quasi sempre, col prezioso e coraggioso aiuto dei loro docenti, sulla propria identità, sul chi sono e sul chi voglio essere.

Mi viene in mente una nota e difficile poesia di Danilo Dolci che parla del ruolo dell'educatore e si conclude con l'affermazione *sognando gli altri come ora non sono: ognuno cresce solo se sognato*.²

Nel rapporto con gli studenti di provenienza straniera nelle nostre scuole è opportuno costruire un «sogno» basato sulla cura, sull'accoglienza e sul rispetto, ma anche sulla definizione di regole che possano garantire che il rispetto sia reciproco e non lascino spazi a malintesi e a false promesse.

In questo complesso processo di costruzione dell'identità è importante anche stabilire una sorta di gerarchia tra gli elementi che concorrono a definire il nostro io che, come sottolineano gli psicologi dell'età evolutiva, è frutto di un rapporto tra me e l'altro che mi guarda e con cui entro in relazione.

Alla base dell'aiuto alla costruzione di una complessa identità dobbiamo porre la conoscenza, dell'altro e delle sue caratteristiche, e l'ascolto dell'altro e delle sue narrazioni senza dimenticare che «l'altro» siamo anche noi, autoctoni italiani e italiani da generazioni (spesso non moltissime, se si guarda all'albero genealogico di tante famiglie).

Per questo è importantissimo far conoscere la nostra – peraltro breve – storia nazionale e spiegare la nostra Costituzione, il testo su cui è costruita la nostra democrazia e che permette di avere relazioni di natura democratica a dimensione sovranazionale, con una particolare vicinanza con «le altre regioni di Europa» per parafrasare il Goethe del *Viaggio in Italia*.

Per i cittadini italiani, siano essi «vecchi» o «nuovi», residenti di lungo periodo o persone che vivono nel nostro paese per una breve fase della loro vita, la fonte primaria di valori e di conseguenti regole cui riferirsi è, laicamente, la Costituzione e le leggi che dal suo impianto sono scaturite.

Le altre «fonti», siano esse culturali o religiose, vanno rispettate, conosciute e ascoltate, ma non possono prevaricare o entrare in conflitto con quell'insieme di valori e regole che sono alla base della nostra Carta costituzionale.

Si può e a volte si deve lottare, con i mezzi della democrazia, per modificare leggi che sono ingiuste per tutti o per la grande maggioranza dei cittadini di un paese, ma non si possono invocare leggi che mirano a stratificare i cittadini in gruppi diversi e per i quali non valgono i medesimi diritti – politici sociali e civili – definiti dalle regole universali sancite dalla Costituzione.

Diverse culture, intese nel senso antropologico del termine, possono convivere, mescolarsi, conoscersi, rispettarsi, apprezzarsi solo nell'ambito di un quadro di riferimento certo e universale di diritti e di doveri.

Il compito che ci spetta come cittadini, qualsiasi sia la nostra posizione nella società, è contribuire alla costruzione di un «noi collettivo» che includa «l'altro» piuttosto che fomentare contrapposizioni in nome di una presunta superiorità o di pretestuose inconciliabilità.

² D. Dolci, *Il limone lunare. Poema per la radio dei poveri cristi*, Laterza, Bari, 1970.

Il mio contributo a questo progetto intende proporre qualche dato per aiutarci a costruire un quadro della presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane, per capire non solo quanti sono ma chi sono, a quali tipologie possono essere ricondotti, quale sia, ad oggi, il loro destino scolastico.

Come vedremo più avanti, infatti, gli «alunni stranieri» in Italia, anche in termini numerici, non possono essere considerati come un gruppo omogeneo, ma hanno storie e origini diverse e sono sia portatori di esigenze specifiche sia potenziali risorse per collaborare a costruire percorsi di convivenza rispettosi dei molteplici elementi identitari di cui ognuno di noi è portatore.

I giovanissimi stranieri che vivono in Italia hanno atteggiamenti e problematiche assai differenziate che derivano da una serie di fattori tra cui i più rilevanti sono: il momento in cui arrivano nel nostro paese; l'età e il passaggio da uno stadio all'altro della crescita (come quello dall'infanzia all'adolescenza); l'essere «in vario modo stranieri», cioè essere figli di famiglie con un genitore italiano oppure l'essere figli di famiglie adottive.

In molte comunità nazionali i bambini molto piccoli non seguono subito i genitori nel percorso migratorio, ma restano nel paese di origine, spesso affidati ai nonni o ad altri parenti.

Per questo gruppo di bambini, o a volte anche di adolescenti, si pone un problema un po' più complesso rispetto ai loro coetanei nati in Italia. Il sociologo Maurizio Ambrosini parla, a questo proposito, della possibile partecipazione a «tre famiglie»: quella prima dell'emigrazione dei genitori (qualora se ne abbia un ricordo), quella di cui si è fatto parte come affidati dai genitori migranti, quella in cui ci si trova a vivere quando si raggiungono i genitori. Questo percorso prefigura più distacchi, più appartenenze, e può provocare, specie in una fase iniziale, anche tensioni con i propri genitori.

Più si è grandi quando si arriva in Italia, più è complesso l'adattamento perché alle proprie spalle non si è lasciato solo il nucleo familiare affidatario ma anche compagni di scuola, amici, abitudini e riferimenti culturali. Quindi un pezzo, sia pure ancora in costruzione, della propria identità.

Se, viceversa, si è nati in Italia già dai primi momenti di vita, anche in comunità straniere tendenzialmente molto chiuse nei propri confini, elementi come la diversa lingua, la diversa pigmentazione della pelle e perfino i diversi odori e gusti dei cibi sono più familiari, più conosciuti e introiettati.

La scolarizzazione, poi, soprattutto se precoce, rappresenta un importantissimo elemento di inserimento e condivisione di esperienze.

Per quanto riguarda i bambini nati da coppie «miste» di cui un genitore è italiano, la condizione di origine sembra poter facilitare una definizione identitaria più stabile, ma molto dipende dal destino del nucleo familiare – il tasso di divorzi è potenzialmente non dissimile da quello di famiglie in cui entrambi i genitori sono di origine italiana, e forse più preoccupante il grado di disaccordo e contenzioso tra i genitori in merito all'affidamento e all'educazione dei figli – e dall'accoglienza che la coppia ha ricevuto nell'ambito della famiglia allargata.

Inoltre, non è detto che questo gruppo di bambini non sia soggetto a fenomeni di razzismo e di rifiuto al di fuori della famiglia, nella società così come a scuola.

Il razzismo, la xenofobia e la paura del «diverso» non sono innati ma, purtroppo, sono insegnati e quindi, in vario modo, appresi. Nella «comunità di pari» dei bambini, se non è inserita come elemento negativo dalla famiglia, dagli educatori e dalla società di prossimità – che va dal negoziante al vicino di casa alle voci incontrollate che giun-

gono dai media e dal mondo dei social – la diversità non è un problema: o non la si nota o incuriosisce o spinge a creare nuove e diverse forme di vicinanza.

Per questo gruppo di giovanissimi, per quanto seguiti e accompagnati nella crescita dai genitori, possono valere quasi tutte le considerazioni che svilupperemo per gli altri giovani italiani – stranieri nella costruzione della loro identità, o meglio delle loro identità.

Il passaggio dall’infanzia all’adolescenza rappresenta un altro momento critico nella costruzione dell’identità. L’adolescenza è in generale un periodo delicato ma per i giovanissimi stranieri lo è ancora di più.

Il bambino migrante pone problemi che riguardano la dignità dell’abitazione e della vita quotidiana – che vanno garantite anche quando il lavoro dei genitori è precario o sommerso – la cura della salute, il diritto al gioco e all’istruzione.

Il maggior sostegno, il controllo e l’attenzione dello Stato ospitante, in questa fase, hanno come destinatari principalmente le famiglie con cui si dovrebbe riuscire a costruire il processo di socializzazione e di crescita serena del bambino.

Con il passaggio alla fase adolescenziale, la necessità di riconoscersi in un gruppo e/o in una comunità integrata diventa un elemento fondamentale della crescita come individuo, che per i giovani provenienti dall’emigrazione è più complesso.

*Ogni adolescente infatti, e ancor più quello immigrato, svolge un continuo lavoro di acculturazione, dovendo armonizzare i modi di comprendere e interpretare la realtà tipici del suo paese di origine con quelli del paese di accoglienza. Questo lavoro di decostruzione/costruzione, adattamento, interpretazione, richiede una riduzione delle divergenze e delle dissonanze incontrate lungo il percorso. L’adolescente è quindi impegnato, quanto e più di un suo coetaneo nato nel paese, in una costruzione di strategie identitarie che gli permettano di creare una costruttiva immagine e rappresentazione di sé, valorizzata dagli altri. Alcuni reagiscono con atteggiamenti di apertura e desiderio di integrarsi, realizzati però anche attraverso alcuni «mimetismi», ovvero atteggiamenti di adeguamento alla cultura circostante; altri vivono invece una chiusura connessa alla paura del rifiuto, che induce a volte una svalorizzazione delle proprie abitudini e tradizioni.*³

Queste strategie di integrazione – termine che non mi piace particolarmente usare perché sembra sottintendere un adattamento a schemi non propri piuttosto che una arricchente convivenza tra diversi modelli sviluppata nel rispetto di quella «gerarchia tra le fonti» cui ho fatto riferimento in precedenza – possono portare a conflitti generazionali basati sulla dissonanza tra quanto viene proposto in famiglia e quanto affermato nella società in cui si cerca di inserirsi.

Rispetto alla situazione degli adolescenti gli esperti ipotizzano: *un modello tipico (che conosce però ovviamente infinite variazioni) mostra uno stadio iniziale in cui gli adolescenti possono seguire due strade: trascurare la cultura d’origine, preferendo invece assimilarsi a quella ospitante, oppure seguire acriticamente quelle di riferimento; in una seconda fase, gli adolescenti si mettono in ricerca del significato assunto per loro dall’appartenenza etnica: iniziano, quindi, a reperire informazioni sulle differenze tra il proprio gruppo e gli altri; infine affrontano i conflitti legati al loro status minoritario nella società.*⁴

³ M. Santerini *Da stranieri a cittadini*, – Edizione digitale: Educazione interculturale e mondo globale (Italian Edition), Mondadori Education, Edizione del Kindle, 2017. Pos. 1577.

⁴ *Ibidem*, Pos. 1583

I giovanissimi stranieri presenti nelle nostre scuole possono però costituire una risorsa molto importante per la costruzione di una società multietnica basata sull'accoglienza e il confronto. Secondo gli studiosi del tema, le seconde generazioni di immigrati possono essere in grado di applicare alla realtà una straordinaria capacità di sintesi riuscendo a selezionare gli aspetti migliori della propria cultura di provenienza e di quella di accoglienza e proponendosi come «mediatori nati». ⁵

In altre parole, si può pensare che bambini, adolescenti e giovani figli di migranti possiedano potenziali competenze interculturali utili proprio per la società globale in cui viviamo, denotata da complessità e necessità di utilizzare diversi codici di comunicazione e comprensione. ⁶

Sia pure coltivate in un diverso contesto, basato essenzialmente sull'esigenza di dare e ricevere amore, anche le adozioni internazionali pongono alcune problematiche interculturali che sono ben presenti sia nella formazione degli aspiranti genitori adottivi sia nell'inserimento sociale e scolastico dei bambini adottati.

Anche questo gruppo di «alunni stranieri» può incontrare, malgrado l'attenzione di genitori e delle famiglie di accoglienza, fenomeni di xenofobia e razzismo, sia nell'ambito scolastico sia nella società.

Il riferimento alla presenza di alunni adottati provenienti da altri paesi o continenti può essere di aiuto all'insieme del discorso che ho cercato di costruire in queste note introduttive.

Ancora una volta mi sembra utile ricorrere a una citazione dall'utilissimo libro di Milena Santerini: *Occorre chiarire, in sintesi, che tutto è eredità, sia l'apporto biologico-genetico, sia quello socio-culturale. Tutto è eredità, anche il tipo di educazione ricevuta. L'uomo è una «creatura biologicamente sociale». Ogni essere umano è unico, sia biologicamente sia culturalmente, e ogni storia può essere una storia di crescita felice, anche contro le difficoltà iniziali.* ⁷

Nella successiva presentazione di dati si farà un breve riferimento a un ulteriore gruppo di potenziali alunni stranieri nelle nostre scuole: i minori non accompagnati.

Si tratta di un numero ancora esiguo – riferendosi al solo contingente di quelli censiti e ospitati o in centri di accoglienza o in case-famiglia oppure ancora dati in affidamento che non rappresentano, purtroppo, l'insieme di coloro che sono arrivati in Italia e che le istituzioni non sono riusciti a intercettare – di bambini e ragazzi con alle spalle storie particolarmente dolorose e segnate dalla solitudine.

Per questo gruppo di ragazzi, spesso costretti dalla vita a crescere prematuramente, i processi di socializzazione attraverso la scuola sono particolarmente delicati e, ancora una volta, una grande e gravosa responsabilità è affidata agli insegnanti che li intercettano e alle competenze degli esperti che possono prenderli in carico affiancando il lavoro dei docenti.

2. Elementi di scenario

I fenomeni migratori sono un elemento inarrestabile dei processi di globalizzazione, non solo per motivi collegati alla libertà di voler migliorare o cambiare le proprie condizioni di vita, ma anche per effetto di molteplici conflitti di cui non si dà quotidiana-

⁵ Si vedano i riferimenti citati in bibliografia ai testi di A. Granata.

⁶ Op. cit., Pos. 1655.

⁷ Ibidem, Pos. 1905.

namente conto ma che scuotono profondamente tanta parte del mondo, di cambiamenti climatici di portata ben più grave di quanto non si scopra o «riscopra» periodicamente, delle nuove forme di colonialismo, di una crescita esponenziale delle disuguaglianze legata anche a forme insostenibili di divisione internazionale del lavoro.

Secondo l'ONU nel 2017 sono 257,7 milioni le persone che nel mondo vivono in un paese diverso da quello di origine e dal 2000 al 2017 il numero delle persone che hanno lasciato il proprio paese di origine è aumentato del 49%.

Nel 2017 i migranti rappresentano il 3,4% dell'intera popolazione mondiale, rispetto al 2,9% del 1990.

Nel 2017 l'Asia ospita il 30,9% dei migranti mondiali, seguita da Europa (30,2%), America del Nord (22,4%), Africa (9,6%), America Latina (3,7%) e Oceania (3,3%).

Anche in Italia,⁸ con maggiore evidenza a partire dalla crisi del 2008, le emigrazioni di cittadini italiani sono aumentate mostrando l'altra faccia del fenomeno migratorio italiano degli anni 2000.

Se, in particolare dall'ultimo decennio del secolo scorso l'Italia è diventata terra di immigrazione, dopo essere stata fino al secondo dopoguerra terra di emigrazione, l'avvento del nuovo secolo ha visto ripartire l'emigrazione di cittadini italiani così che oggi i flussi di chi arriva e di chi parte si avvicinano di molto.

I residenti italiani che hanno lasciato l'Italia per l'estero sono stati, nel 2018, 156.960 secondo l'Istat. Di questi 116.732 di origine italiana e 40.228 (25,6%) di origine straniera.

La mobilità verso l'estero, quindi, interessa anche una quota rilevante, e negli ultimi anni in crescita, di residenti in Italia di origine straniera. Il dato della diminuita attrattiva della nostra nazione per quote crescenti di italiani e stranieri deve far riflettere nell'ambito di un discorso più ampio sulle migrazioni.

Un discorso che, finalmente, dovrebbe essere costruito abbandonando le logiche deviate «dell'emergenza» e «dell'invasione» non giustificate né dai dati né dalle storie dei migranti e considerando la presenza straniera nel quadro demografico del nostro paese, caratterizzato da processi di invecchiamento della popolazione e da un calo notevole della natalità.

3. Tipologia delle presenze straniere in Italia

La presenza

Al 1° gennaio 2020 sono 5.382.000 i cittadini stranieri iscritti in anagrafe in Italia, dato in crescita di 123.000 unità (+2,3%) rispetto all'anno precedente.

A questi bisogna aggiungere coloro che al primo gennaio 2020 sono italiani per acquisizione di cittadinanza, cioè 1.449.000 (nella maggioranza dei casi si tratta di donne).

Sommando la popolazione di cittadini per acquisizione a quella dei residenti stranieri si ottiene un contingente di circa 6.831.000 di cittadini e residenti stranieri o di origine straniera.

⁸ Si veda per approfondimenti il saggio di Enzo Campelli in questa pubblicazione.

Il genere e l'età

Nel 2019, dai dati forniti dall'Istat si evince, vedi tabella successiva, che la maggioranza della popolazione immigrata è rappresentata da donne (2.718.716 a fronte di 2.536.787 uomini), che gli uomini sono leggermente più giovani e che i bambini e i ragazzi appartenenti alla fascia di età compresa tra 0 e 19 anni sono 1.163.262 e, di questi, sono 825.538 coloro che hanno dai 5 ai 19 anni di età e che quindi potrebbero seguire percorsi di istruzione.

Tav. 3.1 – Distribuzione per età e per genere della popolazione straniera residente in Italia. Anno 2019. Dati assoluti e in percentuale.

Età	Stranieri			
	Maschi	Femmine	Totale	%
0-4	173.883	163.841	337.724	6,4%
5-9	167.941	156.976	324.917	6,2%
10-14	137.320	126.960	264.280	5,0%
15-19	133.805	102.536	236.341	4,5%
20-24	204.853	137.721	342.574	6,5%
25-29	230.786	217.308	448.094	8,5%
30-34	290.489	297.172	587.661	11,2%
35-39	303.386	305.528	608.914	11,6%
40-44	275.479	287.263	562.742	10,7%
45-49	213.754	251.087	464.841	8,8%
50-54	158.128	213.827	371.955	7,1%
55-59	102.910	175.866	278.776	5,3%
60-64	64.429	129.120	193.549	3,7%
65-69	35.551	76.279	111.830	2,1%
70-74	20.021	37.468	57.489	1,1%
75-79	12.716	21.305	34.021	0,6%
80-84	7.190	11.338	18.528	0,4%
85-89	2.917	4.755	7.672	0,1%
90-94	960	1.760	2.720	0,1%
95-99	237	536	773	0,0%
100+	32	70	102	0,0%
Totale	2.536.787	2.718.716	5.255.503	100%

Fonte: Istat

La provenienza

Per quanto riguarda la provenienza le comunità più numerose sono quella rumena e quella albanese seguita da quella marocchina.

La tabella seguente riporta la classifica dei primi 10 paesi di cittadinanza (il 63,5%) dei residenti in Italia al 31 dicembre 2018.

Tav. 3.2 – Popolazione straniera residente in Italia per paese di cittadinanza e genere al 1° gennaio 2019. Prime dieci cittadinanze valori assoluti e in percentuale.

Paese di cittadinanza	Maschi	Femmine	Totale	%
Romania	513.289	693.649	1.206.938	23,0
Albania	225.316	215.711	441.027	8,4
Marocco	225.305	197.675	422.980	8,0
Cina	150.789	149.034	299.823	5,7
Ucraina	53.566	185.858	239.424	4,6
Filippine	72.946	95.346	168.292	3,2
India	92.404	65.561	157.965	3,0
Bangladesh	101.367	38.586	139.953	2,7
Moldova	43.548	85.431	128.979	2,5
Egitto	84.215	42.518	126.733	2,4

Fonte: Istat

La tabella contiene un'altra informazione importante, ai fini del nostro discorso, perché analizza la presenza di genere delle diverse comunità di origine degli stranieri presenti in Italia

Alcuni gruppi – tra cui spiccano i provenienti dall'Ucraina e dalla Moldavia e, in misura minore, dalle Filippine – sono caratterizzati da una forte presenza femminile.

Altri gruppi – provenienti soprattutto dall'Egitto, dal Bangladesh e, in misura minore, dall'India – testimoniano una migrazione prevalentemente maschile.

Altre provenienze hanno un maggior equilibrio tra i generi.

L'analisi basata sul genere delle principali comunità di immigrati permette di intuire modelli di presenza in Italia di natura diversa, basati essenzialmente sulla strutturazione del nostro mercato del lavoro e quindi delle aspettative di chi si ferma nel nostro paese.

Come è dimostrato da diversi studi, la prevalenza del genere femminile nell'ambito di una cittadinanza di provenienza non indica una emigrazione «familiare», anche perché i lavori cui sono impegnate le donne che provengono dall'Ucraina e dalla Moldavia sono essenzialmente i servizi alla persona che sovente comportano la residenza delle lavoratrici nelle case dei datori di lavoro.

Anche la prevalenza della presenza maschile disegna un quadro di immigrazione individuale piuttosto che familiare.

La comunità che maggiormente testimonia una emigrazione familiare è quella cinese, come anche quella albanese che, insieme alla comunità filippina hanno una storia di immigrazione in Italia di più lungo periodo.

Un discorso a parte andrebbe fatto per la presenza rumena che, come abbiamo visto, è la più numerosa e ha situazioni «miste» rispetto alle due delineate, anche in relazione alla presenza nel mercato del lavoro.

Nell'insieme, citando il Presidente dell'Istat Gian Carlo Blangiardo:

La composizione per genere della popolazione straniera è equilibrata, con un lieve vantaggio femminile: le donne sono il 51,7%. Questo equilibrio nasconde in realtà situazioni molto differenti fra le diverse cittadinanze. È noto, infatti, che alcune collettività, come quella ucraina, sono sbilanciate al femminile, mentre per gli originari del Bangladesh, ad esempio, si registra una prevalenza maschile. Per diversi gruppi l'equilibrio tra i sessi è stata una condizione raggiunta nel tempo, come nel caso dei marocchini per i quali si registrava in passato un più netto squilibrio a favore dei maschi. Per altre collettività, come quella cinese, le migrazioni sono state quasi sempre di tipo familiare con una composizione di genere sin da subito equilibrata.⁹

Per quanto riguarda l'acquisizione della cittadinanza italiana:

I residenti che hanno acquisito la cittadinanza sono nel 13,7% dei casi marocchini e nel 12,6% albanesi. In particolare per ogni 100 stranieri marocchini ci sono 44 italiani di origine marocchina; per ogni 100 albanesi 38 italiani di origine albanese. Marocchini e Albanesi rappresentano rispettivamente l'8,1% e l'8,6% degli stranieri residenti, ma considerando la popolazione di origine straniera (stranieri residenti + italiani per acquisizione) rappresentano più del 9%. Per la collettività romena avviene invece il contrario: ha un peso percentuale che supera il 23% degli stranieri, ma pesa per meno del 20% quando si considera la popolazione di origine straniera. Anche per i cinesi risulta molto bassa la propensione ad acquisire la cittadinanza italiana.¹⁰

Il lavoro e il titolo di studio

I dati relativi al primo semestre 2018 proposti dall'Istat indicano che il numero degli immigrati in età da lavoro (per l'Istat dai 15 anni in su) è di 4.102.645 persone di cui risulta occupato il 64,3% dei cittadini comunitari e il 58,7% degli extracomunitari.

La distribuzione degli occupati stranieri nelle diverse attività economiche conferma la segregazione occupazionale degli immigrati, infatti si concentrano, per il 46,3%, in alcuni settori.

Tav. 3.3 – Settori in cui si concentra il 46,3% del lavoro straniero confrontato con il lavoro italiano, anno 2018, dati in percentuale sul totale delle persone in età lavorativa delle rispettive cittadinanze.

Settore	Stranieri	Italiani
Servizi collettivi e personali	26,1	5,6
Alberghiero e della ristorazione	10,6	5,9
Costruzioni	9,6	5,5

Fonte: Istat

Fare riferimento al dato della segregazione occupazionale è utile, ai fini del nostro discorso, per due motivi: il rischio che la segregazione occupazionale dei genitori

⁹ Audizione del Presidente dell'Istituto Nazionale di Statistica Prof. Gian Carlo Blangiardo, *Indagine conoscitiva in materia di politiche dell'immigrazione, diritto d'asilo e gestione dei flussi migratori*, Camera dei Deputati Roma, 18 settembre 2019, p. 6.

¹⁰ *Ibidem*, p.10.

possa condizionare il futuro scolastico dei figli e la constatazione che tale segregazione nasconde spesso anche una sottoutilizzazione dei titoli di studio posseduti dai lavoratori e dalle lavoratrici immigrati.

Nella tabella successiva abbiamo messo a confronto i dati relativi al livello di istruzione degli italiani e degli stranieri residenti in Italia. Il confronto mette in luce come le differenze, nell'ambito delle rispettive comunità di appartenenza, sono minime e, nel caso della licenza media e del diploma superiore, gli stranieri risultano più scolarizzati degli italiani. Anche la differenza tra i laureati è inferiore a quanto ci si aspetterebbe.

Tav. 3.4 – Confronto tra titoli di studio posseduti da italiani e stranieri popolazione 15-64 anni, anno 2018, dati in percentuale.

Origine	Licenza di scuola elementare, nessun titolo di studio	Licenza di scuola media	Diploma	Laurea e post-laurea	Totale
Italiano-a	17,5	31,3	36,2	15,0	100
Straniero-a	10,5	43,9	34,3	11,3	100

Fonte: Istat

Questo dato ha più spiegazioni. In primo luogo, paesi di provenienza come la Romania – e in generale i paesi dell'ex Stato sovietico – ma anche, ad esempio, le Filippine hanno prestato una particolare attenzione al prolungamento dei livelli di istruzione e questo si riflette sulla quota della popolazione migrante che proviene da quei paesi.

I confronti sono basati sulla corrispondenza della durata dei periodi di studio (anche Eurostat segue il medesimo criterio) e meno sulla qualità dei percorsi proposti, ma ciò non toglie che le differenze tra il livello medio di istruzione dei cittadini di origine italiana e di quello degli immigrati non sia affatto distante.

Bisogna, inoltre, ricordare che, soprattutto a livello del conseguimento del titolo di laurea, l'Italia è assai in ritardo rispetto alla media europea.

Un altro, e diremmo centrale, elemento è poi rappresentato dalle motivazioni che, fino a pochi anni fa, hanno spinto i giovani di tanti paesi a migrare alla ricerca di condizioni di vita e di lavoro più soddisfacenti.

Ad elaborare un progetto migratorio sono state in maggioranza le quote più acculturate e più consapevoli dei vari paesi di provenienza dei migranti – così come oggi succede per le nuove migrazioni italiane – e comunque tali progetti sono spesso stati sostenuti e finanziati dalle famiglie e dalle comunità di origine che vedono nella possibilità di emigrare un investimento e un modo per realizzare quel progresso familiare, oltre che individuale, che in patria non è possibile perseguire.

Non è un caso che, come sostengono anche studi realizzati dalla Banca d'Italia, la risorsa economica che proviene dalle rimesse degli immigrati è superiore a quella erogata dall'Italia per gli aiuti internazionali, e questo ridimensiona di molto la presunta utilità del concetto di «aiutiamoli a casa loro».

Negli ultimi anni, la natura delle migrazioni è cambiata.

Alle migrazioni attribuite, con un termine bisogna dire piuttosto ambiguo, a «motivi economici» si sono sovrapposte, superandole numericamente, quelle collegate alla ricerca di vie di fuga da situazioni di guerra e di gravi carestie, riconducibili dunque

alla ricerca di asilo e a motivi umanitari, modificando il quadro complessivo dell'emigrazione e slegando la necessità di fuga da situazioni di grave rischio a più articolati progetti di vita.

Ciò ha avuto un riflesso anche sulla tipologia di chi si rifugia e chiede asilo, in termini di età, di competenze possedute e di possibilità di formulare piani di vita con un orizzonte di medio-lungo periodo.

Ai fini della nostra analisi sulla presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane, la conoscenza di alcuni dati sulle caratteristiche di chi arriva in Italia può aiutare a definire politiche di accoglienza mirate, così come può rafforzare la comprensione dei contesti in cui gli alunni e le loro famiglie agiscono per facilitare la proposta didattica, e gli interventi di scambio e di accoglienza che le scuole sono in grado offrire.

4. Gli alunni: legami diversi con l'estero

Nell'anno scolastico 2017-2018 i dati del Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca (MIUR) indicano una presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane pari a 818.356 persone.

L'analisi condotta focalizzando l'attenzione sulle variazioni delle presenze tra diversi anni scolastici (vedi tav. 4.1) confermano che a fronte di una flessione generalizzata della presenza di alunni italiani nelle scuole del nostro paese negli ultimi cinque anni scolastici, dovuta al calo della natalità tra gli autoctoni, la presenza di allievi di origine straniera è quasi sempre cresciuta.

In particolare, nell'ambito dell'obbligo scolastico, si nota una flessione delle presenze straniere nella scuola secondaria di primo grado a partire dall'anno scolastico 2013-2014 e una successiva ripresa.

Il dato relativo alla scuola primaria conferma il calo della natalità anche tra gli stranieri oltre che l'affermarsi di forme di immigrazione più legate a richieste di rifugio e di asilo che a motivi collegati prevalentemente alla ricerca di lavoro che possono permettere l'accesso al ricongiungimento familiare.

Tav. 4.1 – Allievi italiani e stranieri iscritti nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo e secondo grado (scuole statali e non statali). Anni scolastici 2013-2014 e 2017-2018. Variazioni in valore assoluto rispetto all'anno scolastico precedente.

Ordini scolastici	Anni scolastici	Italiani	Stranieri
Scuola dell'infanzia	2013/2014	-25.244	3.104
	2014/2015	-27.153	308
	2015/2016	-35.760	-1.573
	2016/2017	-62.676	-1.608
	2017/2018	-44.498	295
Scuola primaria	2013/2014	-5.383	7.254
	2014/2015	-14.974	8.399
	2015/2016	-20.438	5.503
	2016/2017	-18.184	4.837
	2017/2018	-44.053	5.696

Scuola secondaria di primo grado	2013/2014	-18.002	-990
	2014/2015	-19.303	-2.734
	2015/2016	130	-3.455
	2016/2017	-10.051	3.873
	2017/2018	-4.283	6.329
Scuola secondaria di secondo grado	2013/2014	8.791	6.997
	2014/2015	15.900	5.131
	2015/2016	-6.848	168
	2016/2017	-5.372	4.138
	2017/2018	-555	3.308

Fonte: Istat

Per meglio comprendere e prevedere la presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane è opportuno fare riferimento al dato delle nascite. Come infatti sottolinea il presidente dell'Istat:

*Dal lato degli «ingressi», ad alimentare il numero degli stranieri in Italia concorrono non solo le migrazioni dall'estero, ma anche i tanti nati nel nostro Paese da genitori entrambi stranieri, le cosiddette seconde generazioni. Dal 2000 al 2017 il flusso che ha alimentato la seconda generazione in senso stretto è costituito da quasi un milione e 100 mila bambini stranieri nati in Italia.*¹¹

Noi vorremmo aggiungere a questo dato un ulteriore punto di vista che ci aiuta a leggere la presenza degli alunni di origine straniera nelle scuole italiane partendo dalla constatazione che *i nuovi italiani di seconda generazione non solo sono in aumento, ma rappresentano un contingente con caratteristiche sempre più complesse e articolate e, proprio per questo, di difficile misurazione.*¹²

5. Le diverse tipologie di alunni stranieri nelle scuole italiane

In precedenza, abbiamo fatto riferimento alle diverse tipologie di alunni stranieri nelle scuole italiane che accolgono – oltre ai bimbi tuttora considerati stranieri e non ancora cittadini italiani, ancorché siano spesso nati in Italia – anche bambini di origine straniera perché «naturalizzati» (che hanno cioè acquisito la cittadinanza italiana); oppure nati da matrimoni tra autoctoni e stranieri e quindi cittadini italiani dalla nascita; bambini adottati; minori non accompagnati entrati in Italia censiti e accolti in specifiche strutture.

I giovani (il dato Istat aggrega in una unica classe di età 0-19 anni) che hanno *ottenuto la cittadinanza* dal 2012 al 2018 sono 356.710 e rappresentano il 38,2% dell'insieme delle acquisizioni di cittadinanza del periodo. Questi «nuovi italiani» non compaiono più nelle statistiche relative all'immigrazione.

¹¹ Audizione del Presidente dell'Istituto Nazionale di Statistica Prof. Gian Carlo Blangiardo, *Indagine conoscitiva in materia di politiche dell'immigrazione, diritto d'asilo e gestione dei flussi migratori*, Camera dei Deputati Roma, 18 settembre 2019, p. 8.

¹² Rapporto Annuale Istat 2019, p.138.

Tav. 5.1 – Giovani fino a 19 anni che hanno ottenuto la cittadinanza italiana, periodo 2012-2018.

Anni	Numero
2012	20.325
2013	39.294
2014	51.822
2015	70.764
2016	80.520
2017	54.040
2018	39.945
Totale anni	356.710

Fonte: Istat

Sicuramente alcuni di questi giovani hanno lasciato il percorso dell'istruzione per vari motivi tra cui anche un ulteriore trasferimento verso altri paesi, ma una parte è presente nelle nostre scuole e costituisce un primo contingente di alunni provenienti dall'immigrazione. Di loro si parla anche come «seconde generazioni».

Un secondo gruppo è rappresentato dai bambini nati da coppie di cui uno dei genitori è italiano e l'altro di provenienza straniera.

Un quadro di questa situazione è offerto dall'Istat che ci permette di ricostruire, a partire dal 2008, il numero dei nati in Italia per tipologia di coppia dei genitori.

I bambini nati in Italia da genitori entrambi stranieri negli ultimi dieci anni sono 814.442 cui si sommano 1.121.743 bambini che hanno un genitore straniero.

Tav. 5.2 – Nati per tipologia di coppia dei genitori in Italia – Anni di iscrizione 2008-2018 (valori assoluti).

Tipologia di coppia dei genitori						Nati con almeno un genitore straniero (d)
Anno	padre e madre entrambi italiani	padre italiano e madre straniera	padre straniero e madre italiana	padre e madre entrambi stranieri	Totale	
2018	343.169	23.202	7.932	65.444	439.747	96.578
2017	358.940	23.812	7.466	67.933	458.151	99.211
2016	373.075	23.842	7.142	69.379	473.438	100.363
2015	385.014	22.173	6.497	72.096	485.780	100.766
2014	398.540	23.634	5.355	75.067	502.596	104.056
2013	410.208	22.015	4.380	77.705	514.308	104.100
2012	426.847	21.715	5.730	79.894	534.186	107.339
2011	440.632	21.213	5.501	79.261	546.607	105.975
2010	457.171	21.230	5.461	78.082	561.944	104.773
2009	466.717	20.204	4.827	77.109	568.857	102.140
2008	480.217	19.309	4.661	72.472	576.659	96.442

Fonte: Istat

Nel 2018 in Italia sono nati 65.444 bambini da genitori stranieri (il 14,9% del complesso delle nascite dell'anno) che sono calcolati nella quota complessiva degli stranieri residenti in Italia (vedi tav. 3.1 di questo saggio) più 31.134 bimbi nati da coppie miste di italiani e stranieri che quindi hanno cittadinanza italiana.

Questi bambini entreranno, e in alcuni casi sono già entrati per esempio nella scuola dell'infanzia, nelle nostre scuole, portando bisogni ed esigenze di natura diversa, come ben sanno coloro che operano nei circuiti dell'istruzione.

Nel rapporto con gli educatori e con le altre famiglie gli studenti con almeno un genitore nato in Italia sono avvantaggiati, anche per una maggiore conoscenza della lingua. Anche per essi, però, si pone un problema identitario anche perché in situazioni in cui non sono riconosciuti o riconoscibili come figli di italiani il problema di una loro presunta «differenza» si pone in maniera non meno drammatica che per altri giovanissimi non italiani. Inoltre, anche tra le coppie «miste» il fenomeno del divorzio o della fine della relazione è in crescita al pari di quanto avviene per le coppie di persone entrambe autoctone. Ciò può ulteriormente complicare la strada verso la definizione di una propria identità «a due facce» o multipla, come ci insegna anche l'esperienza di paesi che hanno una più lunga esperienza di migrazioni rispetto all'Italia.

Un terzo gruppo costituisce una minoranza e una minoranza anche in riduzione: i bimbi e ragazzi giunti in Italia attraverso il sentiero delle adozioni internazionali.

*Nel primo semestre del 2019 i minori autorizzati all'ingresso in Italia a scopo adottivo sono stati 570, con una media di 1,24 minori a coppia, cosa che conferma l'evidenza di adozione di fratri. Anche nel caso dei minorenni, l'analisi storica dei dati semestrali (2012-2019) sottolinea la oramai nota contrazione del numero di adottati che passano da 1.484 a 570, per una riduzione percentuale del 62%. In linea con i dati riguardanti le coppie adottive, nell'ultimo triennio il calo del fenomeno adottivo sembra essersi attenuato, si contano infatti nel primo semestre 2019, 47 minori in meno rispetto allo stesso periodo del 2017 e 33 rispetto al 2018.*¹³

Tav. 5.3 – Minori per i quali è stata rilasciata l'autorizzazione all'ingresso in Italia secondo la regione di residenza dei genitori adottivi. Valori assoluti. Anni 2012-2019 (primo semestre).

Anni	Numero di adozioni internazionali
2012	3.162
2013	2.825
2014	2.200
2015	2.205
2016	1.870
2017	1.440
2018	1.394
2019 (1° semestre)	570
Tot. anni	15.666

Fonte: Presidenza del Consiglio dei Ministri – Commissione per le Adozioni Internazionali

¹³ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Commissione per le Adozioni Internazionali, Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali, Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 30 giugno 2019, p. 6.

Il medesimo rapporto delinea un quadro delle caratteristiche dei minori adottati:

Nel primo semestre 2019 non si registra nel fenomeno adottivo complessivo una evidente differenza di genere, di fatto la percentuale di minori di genere maschile risulta leggermente superiore (53%). Si conferma diversamente, sul fronte dell'età all'ingresso, una prevalenza di minori compresi tra i 5 e i 9 anni con una percentuale pari al 53,2%, seguiti dalla classe d'età dei più piccoli di 1-4 anni (33,5%) mentre le classi d'età estreme, dei grandi con più di 10 anni e dei piccolissimi con meno di un anno sono invece quelle meno rappresentate, si conta rispettivamente il 12,3% e l'1,1% di minori adottati.¹⁴

Per questo gruppo di bambini/e e ragazzi/e che entrano o entreranno nelle nostre scuole può valere in parte il discorso fatto per i naturalizzati. I bambini che giungono in Italia in seguito a processi di adozione sono, nell'ambito delle famiglie e quindi anche nel rapporto con la scuola, molto amati e molto seguiti, anche perché spesso sono portatori di necessità particolari legati a difficili condizioni di vita pregresse. Come però, sottolineano le Associazioni accreditate a seguire l'iter dell'adozione o che raccolgono i genitori adottivi, negli ultimi anni si è visto crescere il numero di denunce di azioni intimidatorie, di discriminazione e di razzismo nei confronti di questi bambini italiani.

A conclusione di questo paragrafo, vorremmo poi fare riferimento ad un'ultima tipologia di giovani stranieri presenti nelle nostre aule: i minori stranieri non accompagnati (MSNA).

I minori non accompagnati sono entrati in Italia attraverso percorsi precari che ben conosciamo e godono, nel nostro paese, di un particolare permesso di soggiorno che vale fino al raggiungimento della maggiore età e hanno il diritto (dovere) di essere inseriti nei percorsi di istruzione:

A fine agosto 2018, 12.457 MSNA erano registrati nel sistema di accoglienza in Italia e si stima che altri 4.981 erano presenti sul territorio ma fuori dal sistema formale di istruzione. La maggioranza (93%) dei minori rifugiati e migranti arrivati in Italia sono ragazzi. Quasi tutti (84,1%) hanno un'età compresa tra 16 e 17 anni. La maggior parte dei MSNA che si trovano oggi nel sistema di accoglienza sono richiedenti asilo (da gennaio ad agosto 2018, 3.169 MSNA hanno presentato domanda di asilo, mentre le richieste da parte di MSNA erano state 9.782 nel 2017 e 5.930 nel 2016). Il minore straniero non accompagnato presente sul territorio italiano ha inoltre diritto a un permesso di soggiorno per minore età, che è valido fino all'età di 18 anni.¹⁵

Il numero di questi giovani nelle nostre scuole è sicuramente esiguo anche se in crescita e pone comunque ulteriori questioni organizzative, didattiche e di accoglienza per le scuole che li ospitano e i docenti che li incrociano.

6. Numero, genere, provenienza

Nell'anno scolastico 2017-2018, l'ultimo per cui sono disponibili i dati del MIUR, gli alunni stranieri (quindi residenti censiti senza la cittadinanza italiana) nel-

¹⁴ Ibidem, p. 7.

¹⁵ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione Divisione II, Report Mensile Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia, dati al 31 agosto 2018.

le scuole italiane erano 818.356, divisi in maniera abbastanza equilibrata tra maschi e femmine.

Tav. 6.1 – Alunni stranieri nelle scuole italiane per genere. Anno scolastico 2017-2018 (valori assoluti e in percentuale).

MASCHI		FEMMINE		TOTALE	
Valore	Percentuale	Valore	Percentuale	Valore	Percentuale
425.603	52	392.762	48	818.356	100

Fonte: MIUR - Ufficio Statistica e studi

La maggiore concentrazione di presenze interessa le scuole del Nord, in particolare del nord-ovest, e del centro (vedi tab. 6.2), così come la presenza dell'insieme degli immigrati che privilegia le regioni in cui il mercato del lavoro offre maggiori opportunità.

Tav. 6.2 – Alunni stranieri nelle scuole italiane per circoscrizione. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Zona	Valore	Percentuale
Nord Ovest	313.139	38,3%
Nord Est	210.409	25,7%
Centro	189.425	23,1%
Sud	73.485	9,0%
Isole	31.907	3,9%
Totale	818.365	100,0%

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Anche in relazione alla differenza di genere degli alunni la presenza nelle circoscrizioni in cui è articolato il nostro territorio nazionale è equilibrata (tab. 6.3).

Tav. 6.3 – Alunni stranieri nelle scuole italiane per circoscrizione e genere. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

MASCHI			FEMMINE		
Zona	Valore	Percentuale	Zona	Valore	Percentuale
Nord Ovest	162.083	38,1%	Nord Ovest	151.056	38,5%
Nord Est	108.365	25,5%	Nord Est	102.044	26,0%
Centro	99.348	23,3%	Centro	90.077	22,9%
Sud	38.646	9,1%	Sud	34.839	8,9%
Isole	17.161	4,0%	Isole	14.746	3,8%
Totale	425.603	100,0%	Totale	392.762	100,0%

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

L'origine di questi allievi è prevalentemente europea – nel 53% circa dei casi da paesi che non rientrano nell'Unione Europea – seguita dalla presenza di alunni provenienti dall'Africa e dall'Asia.

Tav. 6.4 – Alunni stranieri nelle scuole italiane per continente di provenienza. Anno scolastico 2017-2018.

Continente		Numero	%
Europa		396.954	47,16
Di cui	UE	188.197	47.41
	NON UE	208.757	52.59
Africa		213.716	23,39
Asia		164.827	19.58
America		65.601	7,79
Oceania		267	0,03
Apolidi		354	0,04

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Per quanto riguarda la nazione di origine il dato degli alunni si sovrappone almeno in parte con quello dell'insieme degli immigrati. In entrambi i casi (vedi tav. 3.2 di questo saggio). Ai primi posti, infatti, tra le prime dieci cittadinanze troviamo la Romania, l'Albania, il Marocco e la Cina. Nel caso degli allievi le Filippine hanno un numero più alto di presenze rispetto dell'Ucraina. Il dato dei minori inseriti nel sistema scolastico fa emergere con chiarezza quanto abbiamo in precedenza detto rispetto alle forme di immigrazione, alle peculiarità di genere dell'immigrazione e alla struttura del mercato del lavoro degli stranieri.

Tav. 6.5 – Alunni stranieri nelle scuole italiane. Anno scolastico 2017-2018 per prime dieci nazionalità. Valori assoluti.

Nazionalità	Presenza
Romania	158.044
Albania	114.240
Marocco	105.216
Cina Rep. Pop.	53.339
Filippine	27.062
India	26.473
Moldavia	25.546
Egitto	22.895
Pakistan	20.492
Ucraina	19.887
Totale prime dieci	573.194

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Presenza degli alunni stranieri per ordine di scuola

Gli alunni stranieri nelle scuole italiane sono prevalentemente inseriti nelle scuole primarie, ma è interessante notare come la presenza nel livello secondario di primo e secondo grado non sia trascurabile.

Tav. 6.6 – Alunni stranieri nelle scuole italiane. Anno scolastico 2017-2018 per ordine di scuola. Valori assoluti e in percentuale.

Livello	Numero	Percentuale
Scuola dell'infanzia	157.845	19,3
Scuola primaria	300.919	36,8
Scuola secondaria di 1° grado	170.020	20,8
Scuola secondaria di 2° grado	189.581	23,1
Totale	818.365	100

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Come avremo modo di vedere più avanti il luogo di nascita degli alunni stranieri influenza in modo abbastanza significativo il loro percorso scolastico sia in termini di risultati sia in termini di scelte.

Tav. 6.7 – Alunni stranieri nelle scuole italiane nati in Italia per ordine di scuola. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti.

Nati in Italia	Numero
Scuola dell'infanzia	139.350
Scuola primaria	231.412
Secondaria di 1° grado	98.636
Secondaria di 2° grado	62.069
Totale	531.467

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Gli alunni nati in Italia rappresentano il 65% dell'insieme della popolazione scolastica straniera, sono quindi il simbolo di una continuità dell'immigrazione e la realizzazione di un progetto migratorio familiare che può mirare alla stabilità.

Nelle prossime pagine offriamo un quadro complessivo della distribuzione, nelle circoscrizioni in cui è articolato il territorio italiano, degli alunni per ordine di scuola.

Il dato acquista un particolare interesse nel caso di analisi e/o sperimentazioni territoriali e non si presta, a livello generale, a particolari commenti.

Tav. 6.8 – Alunni stranieri nella scuola dell'infanzia per Circostrizione. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Zona	Valore	Percentuale
Nord Ovest	61.990	39,3%
Nord Est	42.627	27,0%

Centro	34.480	21,8%
Sud	13.249	8,4%
Isole	5.499	3,5%
Totale	157.845	100,0%

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Tav. 6.9 – Alunni stranieri nella scuola primaria per circoscrizione. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Zona	Valore	Percentuale
Nord Ovest	118.797	39,5%
Nord Est	79.721	26,5%
Centro	67.002	22,3%
Sud	24.810	8,2%
Isole	10.589	3,5%
Totale	300.919	100,0%

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Tav. 6.10 – Alunni stranieri nella scuola secondaria di primo grado per circoscrizione. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Zona	Valore	Percentuale
Nord Ovest	65.447	38,5%
Nord Est	42.892	25,2%
Centro	39.216	23,1%
Sud	15.369	9,0%
Isole	7.096	4,2%
Totale	170.020	100,0%

Fonte MIUR – Ufficio Statistica e studi

Tav. 6.11 – Alunni stranieri nella scuola secondaria di secondo grado per circoscrizione. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Zona	Valore	Percentuale
Nord Ovest	66.905	35,3%
Nord Est	45.169	23,8%
Centro	48.727	25,7%
Sud	20.057	10,6%
Isole	8.723	4,6%
Totale	189.581	100,0%

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

In questo nostro percorso di descrizione della popolazione scolastica straniera riteniamo opportuno soffermarci sulle scelte compiute da chi decide di conseguire un diploma superiore.

Come si ricorderà nel capitolo 2 di questo saggio abbiamo fatto riferimento alla segregazione occupazionale dei lavoratori stranieri che spesso si coniuga con una sottoutilizzazione delle competenze acquisite attraverso specifici percorsi di studio. Purtroppo, il riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero è particolarmente difficile in Italia e quindi l'intervento sui lavoratori adulti richiederebbe accordi ad hoc di natura bilaterale, coniugati a strategie e politiche dell'emigrazione non emergenziali ma ponderate.

Il mondo della scuola, però, può contribuire a evitare che la segregazione occupazionale dei genitori condizioni il futuro dei figli che possono manifestare talenti e predisposizioni verso campi disciplinari, lavori e professioni diverse da quelle in cui sono impegnati gli adulti provenienti dalle stesse aree geografiche.

Purtroppo, anche per le nuove generazioni di autoctoni italiani la speranza di un miglioramento del proprio status sociale rispetto a quello dei genitori negli ultimi vent'anni non è più garantita, anzi è stata quasi totalmente smentita. Per i giovani stranieri il dato è ancora più grave e a questo proposito i sociologi parlano di «assimilazione segmentata» per mettere in luce la differenza esistente anche tra diversi gruppi nazionali di immigrati.

L'Italia, anche in questo, potrebbe fare tesoro dell'esperienza maturata quando eravamo noi un popolo di migranti che ha faticato a costruire, per i propri figli, un futuro migliore basato anche sulle opportunità di accedere a più alti livelli di istruzione e intervenire, tramite l'orientamento e l'attenzione dei docenti, per prevenire la segregazione occupazionale dei giovani provenienti dall'emigrazione.

Attualmente, l'universo degli alunni stranieri frequenta nel 37,5% dei casi gli istituti tecnici e nel 33,8% gli istituti professionali. Il 29% circa si scrive ai licei.

Tav. 6.12 – Presenza di alunni stranieri nella scuola secondaria di secondo grado per tipo di indirizzo. Anno scolastico 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Tipo di indirizzo	Numero	%
Licei	54.331	28,6
Tecnici	71.148	37,5
Professionali	64.102	33,8
Totale	189.581	100

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Se confrontiamo le scelte compiute dagli allievi italiani e da quelli stranieri notiamo un notevole divario soprattutto per quanto riguarda la scelta degli istituti professionali cui accedono il 18% degli italiani e circa il 38% degli stranieri. Per questi ultimi si prefigurano, nell'insieme, percorsi di ingresso nel mondo del lavoro non solo spesso precoci (come vedremo più avanti analizzando il dato degli abbandoni) ma che avviano a ruoli esecutivi e a mansioni spesso a rischio per effetto dei progressi delle tecnologie.

Tav. 6.13 – Confronto tra italiani e stranieri nella scelta degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado per tipo di indirizzo. Anno 2017-2018. Valori in percentuale.

Tipo di indirizzo	Italiani	Stranieri
Licei	50,8	28,6
Tecnici	30,8	37,5
Professionali	18,4	33,8
Totale	100	100

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Questo dato, inoltre, tende a connotare come ad alto grado di presenza di stranieri alcuni percorsi di studi, connotazione che potrebbe avere un effetto negativo nella percezione comune che individuerrebbe percorsi di studio divaricati per stranieri e italiani e forme di istruzione di serie a e di serie b.

Data la qualità della nostra scuola, che comunque è giudicata di buona qualità a tutti i suoi livelli, una maggiore attenzione all'orientamento, mirato anche agli studenti di origine straniera, sarebbe auspicabile.

Se assumiamo un'ottica di genere vediamo (tav. 6.14) che le donne, pur essendo in numero leggermente inferiore ai maschi (93.000 rispetto a 96.580) di questo gruppo di alunni, scelgono in misura notevolmente maggiore (con una differenza di più di 10 punti percentuali) i licei.

In generale, anche in riferimento all'insieme della popolazione italiana, le donne tendono a studiare di più e più a lungo e forse anche per le giovani che provengono dall'immigrazione, l'ingresso immediato nel mondo del lavoro risulta sia più difficile sia, anche come logica conseguenza delle difficoltà, meno appetibile nell'immediato e quindi rinviabile.

Tav. 6.14 – Presenza delle alunne di genere femminile nella scuola secondaria di secondo grado per tipo di indirizzo. Anno 2017-2018. Valori assoluti e in percentuale.

Indirizzo	Numero	Percentuale
Licei	36.784	39,5
Tecnici	27.961	30,1
Professionali	28.256	30,4
Totale	93.001	100

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

I docenti, che conoscono le situazioni più da vicino possono aiutarci a riflettere su questi dati dando utili indicazioni sia per le attività di orientamento, sia per i sistemi di valutazione, sia per il rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

7. L'abbandono scolastico

In Italia l'abbandono scolastico è calcolato al 14% nel passaggio dall'anno scolastico 2016-2017 al successivo in tutti i livelli.

Se consideriamo il dato in maniera separata per studenti italiani e studenti stranieri (tav. 7.1) la percentuale si diversifica notevolmente. Il livello di abbandono degli italiani è del 12,1% e cresce al 3,1% tra gli studenti stranieri

Tav. 7.1 – Abbandono scolastico totale per cittadinanza degli alunni. Anno scolastico 2016-2017 e passaggio 2017-2018. Dati in percentuale.

Totale alunni	14%
Alunni italiani	12.1
Alunni stranieri	33.1

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Il dato dell'abbandono ha una gamma di motivazioni diverse, soprattutto nell'ambito della popolazione di alunni stranieri: la maggiore mobilità territoriale delle famiglie; la necessità di lavorare per non pesare sulle famiglie o per mantenersi; la maggiore attrazione della dimensione lavorativa rispetto a quella scolastica, spesso fonte di frustrazioni e delusioni; la scarsa autostima che porta a seguire sentieri che appaiono più rassicuranti. Non secondaria, poi, nel determinare l'abbandono scolastico, anche precoce, è la situazione di incertezza in cui vivono tante famiglie di stranieri per i quali la perdita del lavoro può avere effetti devastanti mettendo in discussione la loro possibilità di vivere legalmente nel nostro paese.

Nella nostra analisi abbiamo ritenuto opportuno distinguere tra l'abbandono che avviene nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Ci troviamo ancora nel percorso dell'obbligo e spesso i giovani stranieri che concludono il percorso della scuola primaria sono più grandi dei loro compagni di classe, sia perché si sono inseriti in ritardo nel sistema, sia perché non sempre il titolo di studio raggiunto nel paese di origine viene considerato adeguato all'inserimento in una classe paragonabile per competenze acquisite e per diversità tra i sistemi di istruzione.

Tav. 7.2 – Abbandono scolastico dall'anno scolastico 2016-2017 al passaggio 2017-2018. Dati relativi al passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Confronto tra alunni italiani e stranieri. Dati in percentuale.

Percentuale totale	0,69
Percentuale relativa ad alunni italiani	0,45
Percentuale relativa ad alunni stranieri	2,92

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Già in questa fase precoce è evidente il divario tra la situazione degli allievi italiani e quella di coloro che provengono dall'emigrazione.

L'elaborazione dei dati forniti dal MIUR ci permette di ottenere una seconda importante informazione che ha una evidente valenza pedagogica e che dovrebbe essere considerata anche da chi lavora alla progettazione di sistemi di accoglienza per adulti e famiglie oltre che per i bambini inseriti nelle nostre scuole.

Se confrontiamo la percentuale di abbandono scolastico degli alunni stranieri nati in Italia con quelle relativa agli alunni stranieri nati all'estero il divario è paragonabile a quello tra italiani e stranieri come indica la tabella 22.

Tav. 7.3 – Abbandono scolastico dall'anno scolastico 2016-2017 al passaggio 2017-2018. Dati relativi al passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Confronto tra alunni stranieri nati in Italia e nati all'estero. Dati in percentuale.

Percentuale totale	2,92
Percentuale relativa ad alunni nati in Italia	1,84
Percentuale relativa ad alunni nati all'estero	4,11

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

L'essere nati in Italia rappresenta un vantaggio da molti punti di vista: la possibilità di conoscere meglio la lingua; la maggiore consuetudine con usi e costumi distanti da quelli di origine; la maggiore stabilità e, non ultimo e di grande importanza, la possibilità di essere stati inseriti nella scuola dell'infanzia e quindi di essere già entrati nel sistema di istruzione inteso in senso lato, con tutti gli effetti positivi che ciò comporta.

Nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, la disparità di situazioni tra italiani e stranieri risulta ancora più evidente.

Si tratta di un momento di scelte importanti che condizioneranno il futuro dei giovani immigrati e rispetto ai quali anche i limiti anagrafici posti al concetto di scuola dell'obbligo possono arginare poco la fuga dai sistemi di istruzione anche per effetto del già citato ritardo che molti giovani stranieri accumulano durante il loro percorso migratorio.

Tav. 7.4 – Abbandono scolastico dall'anno scolastico 2016-2017 al passaggio 2017-2018. Dati relativi al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Confronto tra alunni italiani e stranieri. Dati in percentuale.

Percentuale totale	3,8
Percentuale relativa ad alunni italiani	3,3
Percentuale relativa ad alunni stranieri	10,5

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

Anche per i ragazzi italiani il passaggio alle «scuole superiori» presenta problemi di criticità, ma la percentuale superiore al 10% di abbandoni di ragazzi provenienti dall'emigrazione è davvero preoccupante e rappresenta un vero campanello di allarme per chiunque voglia progettare sistemi di accoglienza e pratiche di convivenza che facciano crescere, nel suo complesso, la nostra società.

Anche in questa fase di passaggio l'essere nati in Italia attenua il rischio dell'abbandono ma in maniera più limitata rispetto a quanto abbiamo visto per i ragazzi più giovani.

Tav. 7.5 – Abbandono scolastico dall'anno scolastico 2016-2017 al passaggio 2017-2018. Dati relativi al passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Confronto tra alunni stranieri nati in Italia e nati all'estero.

Percentuale totale	10,5
Percentuale relativa ad alunni nati in Italia	7,2
Percentuale relativa ad alunni nati all'estero	11,8

Fonte: MIUR – Ufficio Statistica e studi

L'identità, nell'adolescenza ma non solo, si costruisce anche attorno a un'idea di futuro, a una proiezione, non statica e ineluttabile ma in evoluzione, del sé in un futuro prossimo, e in questa costruzione pensare a quali abilità coltivare, a quali curiosità soddisfare, a quali siano gli strumenti di cui dotarsi è un elemento non secondario.

Note bibliografiche

- Ambrosini M., Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Agnelli, Torino, 2004.
- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo*, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano 2004.
- Ambrosini M., *Adolescenti ricongiunti, una questione emergente* in «Libertà civili», gennaio-febbraio 2011, pp. 64-71.
- Audizione del Presidente dell'Istituto Nazionale di Statistica Prof. Gian Carlo Biangiardo, Indagine conoscitiva in materia di politiche dell'immigrazione, diritto d'asilo e gestione dei flussi migratori, Camera dei Deputati Roma, 18 settembre 2019.
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, eBook Laterza, Edizione del Kindle, Prima edizione digitale Settembre 2012 [2003].
- Cerami A., *Gli altri*, Rizzoli, Milano, 2019.
- Granata A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, 2011.
- Granata A., *Diciottenni senza confini. Il capitale interculturale d'Italia*, Carocci, Roma, 2015.
- Granata A., *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2018.
- Istat, *Rapporto Annuale 2019*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione Divisione II, Report Mensile Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia, dati al 31 agosto 2018
- Morrison T., *L'origine degli altri*, Pubblicato per Frassinelli da Mondadori Libri S.p.A. Ebook, 2018.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri Commissione per le Adozioni internazionali, Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali, Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 30 giugno 2019.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini*, - Edizione digitale: Educazione interculturale e mondo globale (Italian Edition), Mondadori Education, Edizione del Kindle, 2017.

PARTE TERZA

IL CONTRIBUTO DELLE DIVERSE RELIGIONI

Prospettive sulle Chiese cristiane

Daniele Garrone

1. Premessa

Nelle accese e spesso animose controversie che caratterizzano l'attuale dibattito pubblico in Italia, e in generale in Europa occidentale, su problematiche toccate dal progetto *Prevenire il pregiudizio, educare alla convivenza*, le chiese cristiane mostrano un atteggiamento largamente comune e profilato. Esso non elimina differenze su vari aspetti, ma esprime cionondimeno una visione comune su alcuni punti essenziali.

Possiamo prendere come primo esempio la questione dei flussi migratori e dell'accoglienza: all'impegno nell'accoglienza e all'invocazione di politiche di apertura e di solidarietà, si unisce l'affermazione dei diritti delle persone e la denuncia delle violenze o delle miserie che sono alla base delle migrazioni.

Un altro esempio eloquente è rappresentato dallo sviluppo del dialogo interreligioso, che da alcuni decenni caratterizza varie confessioni cristiane e che, in particolare, vuole contrastare la crescente islamofobia. In Italia, merita una particolare menzione la *Giornata del Dialogo cristiano-islamico* del 27 ottobre, promossa fin dal 2001 dalla Chiesa cattolica italiana e spesso celebrata ecumenicamente.

Un terzo esempio è costituito dalla svolta che sia cattolici sia protestanti hanno impresso, dopo la Shoah, alla loro visione dell'ebraismo e al loro rapporto con gli ebrei e con Israele. Ciò è tanto più rilevante a fronte del mai sopito, e anzi crescente, antisemitismo.

Un quarto esempio è quello dei rapporti tra le stesse confessioni cristiane. Le diversità tra di esse, per secoli interpretate in termini di verità e di errore/devianza, sono oggi lette piuttosto come articolazione di una pluralità non solo da rispettare, ma da accogliere come arricchimento, in vista di una unità che non sia uniformità, ma reciproco riconoscimento nella diversità.

Nei quattro casi appena menzionati, le posizioni attuali sono ricondotte a fondamenti biblici, cioè ad affermazioni essenziali dell'Antico e del Nuovo Testamento che si intendono riscoprire, abbandonando vie finora percorse.

D'altro lato, queste posizioni e l'ermeneutica biblica da cui promanano presuppongono e riflettono l'impatto di almeno due fatti fondamentali. Innanzitutto, quello dei drammi del cosiddetto «secolo breve»: due guerre mondiali; la Shoah e gli altri stermini di massa; le dittature fasciste e naziste in Europa, i totalitarismi comunisti; la fine del colonialismo. In secondo luogo, le acquisizioni della modernità: suffragio universale; democrazia costituzionale; affermazione dello Stato sociale; emancipazione femminile; promulgazione dei diritti universali.

Così, ad esempio, si esprime l'introduzione ad un volume interamente dedicato ai diritti umani dello *Jahrbuch für Biblische Theologie*: «la moderna comprensione dei diritti umani è indissolubilmente collegata alla proclamazione dei medesimi, con cui la teologia cristiana non ha per lungo tempo sviluppato alcun rapporto chiaro e costruttivo. Solo dopo la seconda guerra mondiale e propriamente solo dagli anni '70 il discorso sulla dignità umana e sui diritti umani è divenuto di casa nella teologia e nel linguaggio delle dirigenze ecclesiastiche». ¹

Analogamente formula J.F. Collange: ² «Le chiese e le teologie per lungo tempo non si sono mai occupate dei diritti umani. L'apparizione e il progresso di questi diritti sembrava lasciarle indifferenti, e talvolta manifestamente ostili. Oggi, tuttavia, le chiese e le teologie sembrano non avere parole sufficienti per elogiare questi diritti, di cui sposano la causa senza complessi; anzi, non esitano a presentarsi come "esperte in umanità". Come spiegare tale cambiamento? [...] Il fatto che la chiesa, di recente, ne [dei diritti umani DG] abbia assunto le difese non tradisce forse una conversione tardiva e sospetta? Un "recupero" dubbio o equivoco? O si presenta fundamentalmente come un ritorno alle fonti dopo un periodo di esilio prolungato e colpevole?».

Anche da parte cattolica, pur riconducendo i diritti umani ai primordi del pensiero cristiano, si riconosce che «non in tutte le epoche della storia della Chiesa, però, pensiero e azione hanno, con sufficiente chiarezza ed energia, difeso e promosso i diritti della persona umana. Se oggi la Chiesa con il suo Magistero e la sua azione rappresenta nel campo dei diritti dell'uomo un fattore importante, il cui contributo religioso ed umano è apprezzato e desiderato dalla società civile nel comune intento di rendere efficace ed operante per ogni essere umano l'affermazione piena dei suoi fondamentali diritti, è onesto riconoscere che tale situazione non è sempre stata costante nel decorso dei secoli». ³

Per interpretare correttamente e apprezzare le attuali posizioni è dunque imprescindibile un approccio storico. Tra le fonti (bibliche) e le ermeneutiche oggi prevalenti ci sono secoli di interpretazioni e applicazioni, spesso assai distanti da quelle attuali; in alcuni casi, si tratta di un vero e proprio ribaltamento di prospettiva. Questa necessaria consapevolezza storica e critica ha almeno due implicazioni fondamentali per il nostro discorso:

– l'attuale sostegno della maggior parte delle confessioni cristiane (almeno in occidente) all'affermazione della dignità umana a prescindere da ogni presupposto etnico, sociale, sessuale e religioso, delle libertà e dei diritti umani ha implicato il superamento

¹ *Menschenrechte*, Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh) 15, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2001.

² *Teologia dei diritti umani*, Biblioteca di teologia contemporanea 64, Queriniana, Brescia, 1991, p. 5.

³ Pontificia Commissione «Iustitia et Pax», *La Chiesa e i diritti dell'uomo. Documento di lavoro n.1*, 2ª edizione, Città del Vaticano 2011, n. 17 p. 16s. Nel seguito (nn. 18-24) viene ripercorso il tormentato cammino della reazione cattolica ai diritti umani dal secolo XIX alla *Pacem in terris* (1963), in cui a fronte della loro affermazione da parte delle correnti liberali e laiciste i Papi presero spesso «un atteggiamento di precauzione, negativo e, talvolta, ostile o di condanna». Cfr. Daniele Menozzi, *Chiesa e diritti umani. Legge naturale e modernità politica dalla Rivoluzione francese ai nostri giorni*, il Mulino, Bologna, 2012; Jürgen Moltmann, *Le basi teologiche dei diritti*, *Protestantesimo* 60(2005), 293-298; Jean-François Collange, *Per una teologia dei diritti dell'uomo*, *Protestantesimo* 60(2005), pp. 309-315.

di una storia tragica che ha compreso anche anti giudaismo, persecuzione degli eretici, crociate e guerre di religione, misoginia, regime di cristianità, omofobia, legittimazione del colonialismo...

– la consapevolezza di questa storia scardina ogni atteggiamento trionfalistico o anche soltanto apologetico. Essa invita poi ad avere un atteggiamento critico anche nei confronti della religione – a cominciare dalla propria – che non è esente dall’ambivalenza di ogni fenomeno umano: ⁴ essa può essere un fattore di umanizzazione e liberazione, come può legittimare, in nome di Dio, intolleranza e violenza: basta pensare al fenomeno dei fondamentalismi. Nell’argomentare l’attuale sostegno ai diritti umani, alle libertà e alla democrazia, non si può pertanto parlare di «magnifiche sorti e progressive» di una identità (giudaico-) cristiana (occidentale), ma di un sofferto cammino di conversione. Tra l’altro, sono convinto che solo una narrazione che assuma i propri errori e il peso del passato possa avere l’autorevolezza di una testimonianza.

Sul piano didattico, un approccio storico ai termini che sono alla base di questo progetto consente:

– di sviluppare numerosi collegamenti con argomenti trattati nei programmi curricolari di storia, filosofia, letteratura: crociate, anti giudaismo e antisemitismo, persecuzione degli eretici, rivoluzioni liberali, colonialismo e schiavismo, laicità, modernità, secolarizzazione ecc.

– di evidenziare, per contrasto, a quali derive si può arrivare se le acquisizioni in tema di libertà, diritti, uguaglianza, accoglienza, rispetto delle diversità vengono trascurate o sviliate. Ciò appare tanto più urgente a fronte del mai sopito antisemitismo, ⁵ dell’islamofobia, dei rigurgiti razzisti che attraversano le nostre democrazie, del bullismo e del machismo, della piaga della violenza contro le donne e del femminicidio, dell’omofobia, dei risorgenti nazionalismi.

Il sostegno cristiano ai diritti umani ha oggi precisi riferimenti biblici, largamente condivisi. Una eredità biblica traspare del resto già nella dichiarazione di indipendenza degli Stati Uniti del 1776. ⁶ Non stupisce perciò che la tematica dei diritti umani e della

⁴ Cfr. Paolo Naso, *Le religioni sono vie di pace (Falso!)*, Laterza, Roma-Bari, 2019.

⁵ Un solo esempio: la Federazione della «Settimana della libertà» del 2020. In occasione della ricorrenza della data del 17 febbraio, in cui si ricorda l’emancipazione concessa ai Valdesi del Regno di Sardegna nel 1848 (e alcune settimane più tardi agli ebrei), le chiese della Federazione riflettono e si impegnano su libertà negate e diritti conculcati. Cfr. il dossier «Contro l’antisemitismo e la deriva dell’odio» <https://www.fcei.it/2020/01/29/contro-antisemitismo-e-deriva-dell-odio/> (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

⁶ «Noi teniamo per certo che queste verità siano di per se stesse evidenti: che tutti gli uomini sono creati eguali, che essi sono dotati dal loro Creatore di certi Diritti inalienabili, che tra questi vi siano la Vita, la Libertà ed il Perseguimento della Felicità».

Che l’universalità dei diritti che qui si evocava fosse ancora limitata appare evidente dal problema della schiavitù, ma anche dal ruolo delle donne alla fine del XVIII sec. La *Declaration of Sentiments and Resolutions* (Dichiarazioni di intenti e decisioni) di Seneca Falls del 1848, redatta da un gruppo di donne e pietra miliare nella storia dell’emancipazione femminile nella modernità, riscrive la dichiarazione di indipendenza precisando che «tutti gli uomini e le donne sono creati uguali» e che dopo «tanta paziente sofferenza» esse devono ora rivendicare «la uguale postura (*station*) a cui hanno titolo. La storia dell’umanità è una storia di ripetute offese da parte dell’uomo nei confronti della donna, avente come scopo diretto lo stabilimento di una assoluta tirannide su di lei».

Testo inglese accessibile all’indirizzo: https://liberalarts.utexas.edu/coretexts/_files/resources/texts/1848DeclarationofSentiments.pdf (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

democrazia sia oggi oggetto di indagine anche nell'ambito degli studi biblici.⁷ Come, del resto, il tema dell'esodo e dell'alleanza ha svolto un ruolo nella moderna riflessione politica.⁸

Per illustrare le posizioni delle varie confessioni cristiane i termini alla base del progetto *Prevenire il pregiudizio, educare alla convivenza* cerco per ognuno di essi di partire da documenti attuali che ne esprimano l'orientamento e permettano di individuare le fonti, in primo luogo bibliche, delle loro affermazioni. In questo modo, dovrebbero percepirsi sia i tratti comuni, sia le accentuazioni e formulazioni specifiche. Ciò appare particolarmente rilevante nel contesto italiano in cui si tende, per ragioni storiche e sociologiche, a identificare «cristianesimo» con cattolicesimo romano – invero più nella cultura non ecclesiastica che in quella ecclesiastica, dove la consapevolezza della varietà delle confessioni cristiane si è fatta strada.

2. L'uguaglianza

Potremmo riassumere la prospettiva cristiana nell'affermazione che tutti gli esseri umani sono uguali davanti a Dio in quanto sue creature, destinatari della sua parola e oggetto del suo amore immeritato.

Vediamo come questo si esprime nelle formulazioni attuali, in particolare al discorso sui diritti e le libertà universali e inalienabili.

Per la Chiesa Cattolica, il Documento di lavoro n. 1 della «Pontificia Commissione Iustitia et Pax» dal titolo *La Chiesa e i diritti dell'uomo* (1974; 2a edizione, Città del Vaticano, 2011), accessibile on line,⁹ offre una autorevole sintesi dell'insegnamento del magistero sulla materia.¹⁰

Le «libertà e diritti fondamentali» vengono così enumerati:

Cfr. Raffaella Baritono (a cura di), *Il sentimento delle libertà. La Dichiarazione di Seneca Falls e il dibattito sui diritti delle donne negli Stati Uniti di metà Ottocento*, La Rosa Editrice, Torino, 2001.

⁷ Cito, a puro titolo indicativo, alcuni: Jean-Louis Ska, *Diritto biblico e democrazia occidentale*, La Civiltà Cattolica (155)2004, pp. 12-25 (acquistabile on line: <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/diritto-biblico-e-democrazia-occidentale/> (Ultimo accesso 8 marzo 2020)); A. Rizzi, *I diritti umani e la Bibbia*, in: Simone Morandini, a cura di, *Tra etica e politica: pensare i diritti*, Padova, 2005, pp. 223-239; Daniele Garrone, *Antico Testamento e diritti umani: alcune riflessioni*, *Protestantesimo* 60 (2005), pp. 283-292.

⁸ Su questo è in particolare illuminante M. Walzer, *Esodo e rivoluzione*, Feltrinelli, Milano, 1986 (rist. 2018).

⁹ http://www.clerus.org/clerus/dati/2011-07/23-13/Diritti_umani.pdf (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

¹⁰ I principali documenti citati sono facilmente accessibili on line. In particolare:

Enciclica *Pacem in terris* di Giovanni XXIII 11 aprile 1963

http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/it/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

Costituzione Pastorale *Sulla Chiesa nel mondo contemporaneo* del Concilio Ecumenico Vaticano II *Gaudium et Spes* 7 dicembre 1965

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_it.html (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

1. *Tutti gli uomini sono uguali per nobiltà, dignità e natura, senza distinzione di proveniente da razza, sesso e religione.*

2. *Tutti hanno perciò i medesimi diritti e doveri fondamentali.*

3. *I diritti della persona umana sono inviolabili, inalienabili e universali.*

4. *Ogni uomo ha diritto all'esistenza, all'integrità fisica, ai mezzi indispensabili e sufficienti per un dignitoso tenore di vita, specialmente per quanto riguarda l'alimentazione, l'abitazione, i mezzi di sussistenza e gli altri servizi indispensabili alla sicurezza sociale.*

5. *Tutti hanno diritto al buon nome e al rispetto della propria persona, alla salvaguardia della propria vita privata, all'intimità e a una immagine oggettiva.*

6. *Tutti hanno diritto di agire secondo il retto dettame della loro coscienza e di cercare liberamente la verità secondo le vie ed i mezzi propri dell'uomo. Questo può arrivare, sotto determinate condizioni, fino al diritto di dissentire, per motivi di coscienza, da certe regole della società.*

7. *Tutti hanno il diritto di manifestare liberamente le proprie opinioni ed idee e all'obiettività dell'informazione.*

8. *Tutti hanno il diritto di venerare Dio, secondo il retto dettame della loro coscienza, di professare la religione in pubblico e in privato, e di godere della giusta libertà religiosa.*

9. *Fondamentale diritto della persona è pure la tutela giuridica dei propri diritti, tutela efficace, imparziale, informata a criteri obiettivi di giustizia. Per questo tutti sono uguali dinanzi alla legge ed hanno diritto nella procedura giudiziaria di conoscere l'accusatore e di avere una difesa adeguata.*

10. *Infine, il Magistero fa notare che i diritti fondamentali dell'uomo sono indissolubilmente congiunti nella stessa persona, che ne è il soggetto, con altrettanti rispettivi doveri: e hanno entrambi nella legge naturale che li conferisce e li impone, la loro radice, il loro alimento, la loro forza indistruttibile.*

La motivazione teologica del sostegno ai diritti umani e all'affermazione dell'uguaglianza di tutti gli esseri umani al di là di ogni differenza di sesso, etnia, credo si basa, in ambito cristiano, sia sulla teologia della creazione, sia su quella della redenzione. Nella creazione come nella redenzione, Dio si relaziona a tutti gli umani.

Così si esprime ad esempio il già citato Documento della Pontificia Commissione «Iustitia et Pax»:

46. *Secondo la dottrina del libro del Genesi l'uomo è fatto ad immagine di Dio (cfr. Gen 1,26-27). Ciò comporta una partecipazione da parte di ogni essere umano all'intelligenza, alla volontà ed al potere, che si trovano in modo eminente solamente in Dio. Questa partecipazione voluta da Dio è il fondamento essenziale dei diritti e della dignità che competono all'uomo in quanto tale, indipendentemente dalle sue qualità individuali, dall'origine, dalla cultura e dalla condizione sociale. Ogni uomo poi porta impressa nella sua coscienza la norma morale che gli suggerisce di agire secondo la legge stabilita dal Creatore (cfr. Rom. 2,15). La libertà che l'uomo possiede di comportarsi secondo i dettami della coscienza costituisce l'espressione più valida della sua inalienabile nobiltà. Predicando il messaggio del Regno di Dio alle folle della Palestina Cristo rispetta la genuina libertà degli uomini, non costringendoli, ma invitandoli ad aderire liberamente all'annuncio del vangelo (cfr. Marc. 8,34). Morendo sulla croce per tutta l'umanità e diventando per mezzo della risurrezione il nuovo Adamo, cioè il principio universale della salvezza, Gesù ottiene per ogni uomo*

il potere di diventare figlio di Dio (cfr. Io. 1, 12-13) e di trasformarsi in una nuova creatura dello Spirito Santo. Quanti di fatto aderiscono a Lui, per mezzo della fede e del battesimo, costituiscono la famiglia di Dio, nella quale «non conta più l'essere giudeo o greco, né l'essere schiavo e libero, né l'essere uomo o donna, perché tutti sono una sola cosa in Cristo Gesù» (cfr. Gal. 3,28). A questa sublime uguaglianza e sovrumana fratellanza sono destinati a partecipare tutti gli uomini di tutti i tempi e di tutti i luoghi.

Tali verità, come appaiono nella Sacra Scrittura, costituiscono il fondamento biblico e la base teologica della dignità e dei diritti fondamentali dell'uomo, in quanto essendo egli stato creato da Dio e per Iddio, in virtù di questa vocazione creatrice dell'Onnipotente che lo chiama all'essere, è ordinato a Lui come suo fine e perfezionamento finale.

Analogamente, un documento delle Chiese riformate, afferma che *è sulla base del fatto che uomo e donna sono stati creati a immagine di Dio, sulla base dell'incarnazione di Dio per la riconciliazione del mondo e sulla base dell'avvento del Regno di Dio come compimento della storia*¹¹ che la teologia può e deve occuparsi dell'umanità delle persone e dei loro diritti e doveri.

Il Consiglio Ecumenico delle Chiese, CEC (World Council of Churches, WCC), che dal 1948 riunisce la maggior parte delle chiese protestanti ed ortodosse (a cui si rifanno circa seicento milioni di cristiani in 150 paesi)¹² ha ribadito il suo sostegno *alla attuazione dei diritti umani codificati nella Dichiarazione universale dei diritti umani (considerata «una conquista che è una pietra miliare dell'umanità») e dei trattati internazionali sui diritti umani che ne sono conseguiti con una dichiarazione in occasione del settantesimo della Dichiarazione Universale. L'impegno per i diritti umani si fonda sulla nostra convinzione che Dio vuole una società in cui tutti possano godere pienamente di diritti umani. Tutti gli esseri umani sono creati a immagine di Dio, uguali e infinitamente preziosi agli occhi di Dio e ai nostri. Con la sua vita, la sua morte e la sua resurrezione Gesù Cristo ci ha legati gli uni agli altri, così che ciò che riguarda uno riguarda ci concerne tutti. A questo si aggiunge che amare il nostro prossimo è l'essenza dell'obbedienza a Dio, che si configura innanzitutto come risposta alle vittime di ingiustizia e oppressione ... liberati dallo Spirito, siamo autorizzati/responsabilizzati (empowered) a comprendere il mondo nella prospettiva di chi è povero e vulnerabile ea dedicarci alla missione, al servizio e alla condivisione delle risorse.*

I diritti devono essere uguali per donne e uomini, giovani e vecchi, per tutte le nazioni e i popoli.

*Vengono però anche riconosciute ed espresse, con il linguaggio tipico della confessione di peccato, le molte carenze delle azioni delle chiese per i diritti umani ... la nostra mancanza di volontà o la nostra incapacità ad agire quando le persone venivano minacciate o soffrivano ... il nostro fallimento a prendere posizione per chi ha subito violenza o discriminazione ... la nostra complicità con le potenze, i poteri*¹³ e

¹¹ Alleanza mondiale delle Chiese riformate (World Alliance of Reformed Churches, WARC), *The Theological Basis of Human Rights* ("La base teologica dei diritti umani?"), London, 1976 in: *Reformed World* 34 (1976), pp. 50-58, cit. da p. 51.

¹² La Chiesa cattolica non ne è membro, ma osservatore accreditato.

¹³ I termini inglesi «principalities and powers» rimandano implicitamente a Romani 8,38; Efesini 3,10 e 6,12; Colossesi 1,16 e 2,15.

le strutture del nostro tempo, responsabili di massicce violazioni dei diritti umani e l'astensione di molte chiese dall'impegni sui diritti umani come prioritario per la testimonianza cristiana.

A settant'anni dalla promulgazione della Dichiarazione Universale, si denuncia che in in molte parti del mondo la legittimità dei principi e degli obblighi espressi nella legislazione internazionale sui diritti umani sono compromessi e attaccati come mai prima. Questa situazione diventa per le chiese un appello a rimettere al centro i diritti umani e a sostenere attivamente gli strumenti legali dei diritti umani internazionali come baluardo contro ingiustizia, oppressione, occupazione e tirannia.¹⁴

Il mondo delle Chiese ortodosse è meno conosciuto, sebbene in Italia comprenda circa 1.800.000 di persone e rappresenti quindi, per consistenza numerica, la seconda confessione cristiana nel nostro paese. Un documento sul tema dei diritti umani approvato dal Concilio dei vescovi della Chiesa ortodossa russa (Mosca, 24-28 giugno 2008) dal titolo *L'insegnamento fondamentale della Chiesa ortodossa russa sulla dignità, la libertà e i diritti dell'uomo* è assai indicativo: l'affermazione dei «moderni» diritti umani è bilanciata con l'esigenza di ottemperare al rispetto dei valori morali tradizionali e comunitari.

*Dal punto di vista della Chiesa Ortodossa l'istituzione dei diritti umani può promuovere gli eccellenti obiettivi della dignità umana e contribuire allo sviluppo spirituale ed etico della personalità. La possibilità di applicare i diritti umani non deve entrare in conflitto con le norme morali stabilite da Dio, e con la moralità tradizionale fondata su di esse. I diritti umani dell'individuo non possono essere contrapposti ai valori e agli interessi della sua patria, della sua comunità e della sua famiglia. L'esercizio dei diritti umani non deve essere usato per giustificare la violazione delle cose sacre, dei valori culturali e dell'identità di un popolo», né «come pretesto per infliggere danni irreparabili al patrimonio naturale.*¹⁵

I fondamenti biblici

In tutte le affermazioni cristiane contemporanee a sostegno dei diritti umani e dell'uguaglianza di uomini e donne, il riferimento biblico fondamentale è costituito dal primo racconto della creazione, Genesi cap. 1.¹⁶

¹⁴ Traduzione delle citazioni DG. Il documento è accessibile in originale all'indirizzo: <https://www.oikoumene.org/en/resources/documents/central-committee/geneva-2018/70th-anniversary-of-the-universal-declaration-of-human-rights/view> (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

I documenti del Consiglio ecumenico delle chiese in materia di diritti umani sono accessibili al seguente indirizzo:

<https://www.oikoumene.org/en/resources/documents/wcc-programmes/public-witness/human-rights> (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

¹⁵ Il testo è accessibile *on line* in versione inglese all'indirizzo: http://orthodoxru.eu/index.php?content=article&category=documents&id=2008-06-26_human_rights&lang=en (Ultimo accesso 8 marzo 2020). Una traduzione italiana è stata pubblicata su *Il Regno – Documenti* 21/2008, 01/12/2008, 713-722. La citazione sopra riportata è da p. 717s. Una valutazione critica del documento in Kristina Stoeckl, *L'insegnamento della Chiesa ortodossa russa su dignità, libertà, diritti umani*, accessibile on line all'indirizzo http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/PDU1_2011_A101.pdf (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

¹⁶ Sulla storia delle origini nella Genesi, cap. 1-11, cfr. il commento di Federico Giuntoli, *Genesi 1-11. Introduzione, traduzione, commento*, Nuova versione della Bibbia dai testi antichi, San

²⁶Dio disse: «Facciamo l'uomo a nostra immagine, secondo la nostra somiglianza: domini sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo, sul bestiame, su tutti gli animali selvatici e su tutti i rettili che strisciano sulla terra».

²⁷E Dio creò l'uomo a sua immagine; a immagine di Dio lo creò: maschio e femmina li creò.

²⁸Dio li benedisse e Dio disse loro: «Siate fecondi e moltiplicatevi, riempite la terra e soggiogatela, dominate sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo e su ogni essere vivente che striscia sulla terra».¹⁷

La storia dell'interpretazione e le letture che vengono date oggi del racconto della creazione di Genesi 1 sono fondamentali non soltanto a) per la concezione cristiana dell'essere umano, ma anche per b) il rapporto tra l'umanità e il suo *habitat*, che è oggi riconosciuto come uno dei fronti di un'etica non individualistica e che adotti anche il criterio della responsabilità nei confronti delle future generazioni su cui ricadranno le nostre scelte, di un rispetto degli altri umani esteso a chi erediterà il mondo che noi lasciamo.

A partire dalla esegesi attuale, si possono evidenziare alcuni aspetti.

Il termine ebraico tradotto con «uomo» (*'adam*) ha in Gen 1,27 il senso di «umanità», come mostra chiaramente la formulazione del v. 27: narrando la creazione dello «uomo», il testo prosegue dicendo che «maschio e femmina *li* creò». Ciò implica che l'unica umanità è composta di uomini e donne, sullo stesso piano. Questa unica umanità in due generi è «a immagine di Dio». Questa formulazione indica una *funzione* attribuita all'umanità più che – come si è sostenuto in passato – una proprietà della sua natura: si tratta, secondo l'esegesi attuale, della funzione per così dire, di «luogotenenza» di Dio nella gestione del creato. Sullo sfondo dell'antico Vicino Oriente, va poi notato che questa funzione, che si pensava competesse alla figura semi-divina del sovrano, viene qui nella Genesi attribuita all'umanità nel suo complesso, uomini e donne.

Tenendo poi conto del fatto che tutto quanto è narrato nei primi 11 capitoli della Genesi riguarda tutti gli umani (cfr. anche la discendenza da Adamo di tutti i popoli in Genesi 5 e 10), di ogni popolo e che la «dignità» conferita all'umanità in Gen 1,26ss. non è annullata neppure dopo il diluvio (cfr. Genesi 9,6 dove l'omicidio appare come negazione nella vittima del suo essere «a immagine di Dio»), quanto affermato dell'umanità in Gen 1,26ss. riguarda ogni essere umano che viene al mondo.

Al v. 28, Dio benedice la prima coppia di umani. La categoria della benedizione è importante: il conferimento di un incarico, l'attribuzione di una responsabilità, è accompagnato dalla promessa che i due avranno una discendenza e che riusciranno nel loro compito di gestire il loro *habitat*.

A lungo, e accentuatamente in connessione alle conquiste scientifiche e tecnologiche, si è interpretato il mandato di «dominare» la terra come una sorta di licenza di sfruttamento senza limiti e come affermazione di una superiorità del genere umano su ogni altra realtà della creazione. Il fatto che il mondo, nel racconto di Genesi 1, appaia come realtà creata da Dio ma non divina, dunque «profana», è stato spesso letto

Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2013. Daniele Garrone, *L'umanità a «immagine di Dio» in Gen 1*, in: A. Melloni e R. Saccenti, a cura di, *In the Image of God: foundations and objections within the discourse on human rights*. Proceedings of the Colloquium at Bologna and Rossena (July 2009) in honour of Pier Cesare Bori, LIT, Münster, 2009, pp. 109-126.

¹⁷ Se non diversamente indicato, tutte le traduzioni di testi biblici sono tratte dalla versione 2009 della Conferenza episcopale italiana.

come assenza di limiti nel rapporto con esso da parte di una umanità concepita come vertice di tutta la creazione. Oggi si riconoscono le storture di questa interpretazione del cosiddetto *dominium terrae* (v. 28)¹⁸ in termini di illimitato dominio sugli animali e sul creato. All'umanità viene impartita una benedizione (non sarà sopraffatta dagli animali, avrà un futuro nella sua discendenza), non una licenza di spadroneggiare. Il «dominio» è da intendersi come governo responsabile. A questo si agganciano le considerazioni sul «rispetto e la salvaguardia del creato» che tanta parte hanno nella riflessione etica cristiana attuale e la dimensione della responsabilità verso le future generazioni.

Dal punto di vista didattico, è immaginabile un percorso che, partendo da Genesi 1, tocchi la maggior parte dei temi che sono alla base di questo progetto, giungendo alle attuali posizioni delle chiese cristiane attraverso un percorso storico-letterario interdisciplinare. Il fatto che il testo biblico di Genesi 1 sia comune a cristiani e il riferimento ai testi del Corano che parlano della creazione possono essere valorizzati anche come occasione di dialogo tra tradizioni diverse a fronte delle sfide attuali.

3. La parità di genere

Sulla parità tra uomo e donna, il n. 7 nel capitolo 2 del già citato Documento della «Pontificia Commissione Iustitia et Pax» dal titolo *La Chiesa e i diritti dell'uomo* dedicato ai Diritti civili, politici, sociali e culturali, si afferma:

Alla donna, per il rispetto dovuto alla sua dignità di persona umana, si riconosce l'uguaglianza con l'uomo nei diritti ordinati alla partecipazione alla vita culturale, economica, sociale e politica dello stato.

Il riconoscimento della piena parità tra uomo e donna è non solo senza opposizioni, ma vigorosamente affermato nell'ambito delle chiese che discendono dalla Riforma del XVI secolo, abbandonando la tradizionale ruolizzazione della donna e riconoscendone la piena autodeterminazione.

In alcuni ambiti del mondo evangelicale, soprattutto negli Stati Uniti d'America, sono però ancora diffuse letture di testi biblici come Genesi 2 (dove si argomenta dando un valore «normativo» al fatto che la donna sia qui creata per seconda) ed Efesini 5, 21-24¹⁹ in termini di complementarità subordinata/subordinazione delle donne nei confronti degli uomini.

Anche in questo caso, una lettura dei testi biblici che tenga conto del loro contesto storico può giungere a conclusioni assai diverse. Vediamo, ad esempio, il caso di Genesi 2. La creazione della donna vi appare come il *climax* del racconto: la creazione non è completa fino a quando non c'è anche la donna. Al v. 18 Dio stesso afferma: «Non è bene che l'uomo sia solo: voglio fargli un aiuto che gli corrisponda (alla lettera: un aiuto come di fronte a lui)». Il termine «aiuto» non indica affatto una condizione servile e nemmeno subordinata. Tale «aiuto corrispondente» non si trova tra gli animali (vv. 20) che Dio ha creato e che conduce all'uomo perché dia loro il nome. È soltanto

¹⁸ «riempite la terra e soggiogatela, dominate ...».

¹⁹ «Nel timore di Cristo, siate sottomessi gli uni agli altri: le mogli lo siano ai loro mariti, come al Signore; il marito infatti è capo della moglie, così come Cristo è capo della Chiesa, lui che è salvatore del corpo. E come la Chiesa è sottomessa a Cristo, così anche le mogli lo siano ai loro mariti in tutto».

quando Dio forma una donna (v.22) e la conduce all'uomo che questi può esclamare (le prime parole umane della Bibbia!): «Questa volta è osso delle mie ossa, carne della mia carne» (v. 23). L'uomo, cioè, riconosce nella donna l'altro umano, a lui uguale (la donna è stata dal suo fianco, v. 22) in umanità, ma da lui «altra», così da poter essere il suo «vis à vis». Questa lettura può essere ulteriormente suffragata dal fatto che il «dominio» maschile compare in Genesi 3, dove tutti i rapporti che sono descritti come armonici e corrispondenti alla volontà del Creatore in Genesi 2 (tra umanità e Dio, tra umanità e animali, tra uomo e donna, tra umanità e terra) appaiono sfigurati a causa della trasgressione umana: «verso il tuo uomo sarà il tuo desiderio, ma lui ti dominerà.» (Gen 3,16)²⁰

Anche qui, sarebbe utile comparare diverse letture di questi testi fondamentali elaborate nel corso dei secoli.

Le chiese sembrano oggi consapevoli del fatto che, a fronte delle conquiste sociali che hanno riconosciuto diritti alle donne, non solo non sono scomparsi, ma sono ancora drammaticamente diffusi discriminazione, violenza inflitta alle donne, fino al femminicidio, alla tratta e alle mutilazioni genitali femminili.

Segnaliamo la promettente convergenza ecumenica che si è verificata in Italia: a fronte della violenza contro le donne e dell'impressionante numero di femminicidi, la chiesa cattolica, protestanti ed ortodosse in Italia hanno ravvisato una «emergenza nazionale» e hanno espresso una posizione comune:²¹

La violenza contro le donne è un'offesa ad ogni persona che noi riconosciamo creata a immagine e somiglianza di Dio, un gesto contro Dio stesso e il suo amore per ogni essere umano. Il rispetto della vita e la pari dignità di ogni creatura sono beni al cuore della fede cristiana che ci invita ad abbattere i muri che discriminano, escludono, emarginano le donne. Come comunità cristiane rivolgiamo un appello alle istituzioni scolastiche ed educative, alle agenzie culturali e pubblicitarie, agli organi di stampa perché anch'esse promuovano un'immagine della donna rispettosa della sua identità, della sua dignità e dei suoi diritti individuali. Ma soprattutto le comunità cristiane in Italia sentono urgente la necessità di impegnarsi in prima persona per un'azione educativa e pastorale profonda e rinnovata che da un lato aiuti la parte maschile dell'umanità a liberarsi dalla spinta a commettere violenza sulle donne e dall'altro sostenga la dignità della donna, i suoi diritti e il suo ruolo nel privato delle relazioni sentimentali e di famiglia, nell'ambito della comunità cristiana, così come nei luoghi di lavoro e più in generale nella società. Continueremo a pregare, a predicare, educare ed agire per sradicare la pianta cattiva di culture, leggi e tradizioni che ancora oggi in varie parti del mondo, discriminano la donna, non di rado avvilendola nel ruolo di un semplice oggetto di cui disporre. Lo faremo annunciando che l'Evangelo che testimoniamo ci libera da ogni costrizione e ci fa tutti, uomini e donne allo stesso modo, oggetto dell'amore incommensurabile di Dio.

²⁰ Mia traduzione.

²¹ *Appello ecumenico alle chiese cristiane in Italia contro la violenza sulle donne* in occasione della Giornata internazionale della donna 2015 sottoscritto e lanciato il 9 marzo 2015, presso il Senato della Repubblica dalla Federazione delle chiese evangeliche in Italia (FCEI) e dall'Ufficio nazionale per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso (UNEDI) della Conferenza episcopale italiana (CEI). La citazione è tratta da questo Appello.

Il testo è accessibile all'indirizzo: https://www.caritasambrosiana.it/Public/userfiles/files/testo_9marzo.pdf (Ultimo accesso 8 marzo 2020)

Il Consiglio ecumenico delle Chiese (CEC) ha recentemente riaffermato il suo impegno «per fermare, prevenire la violenza sessuale e di genere e reagire ad essa». A partire dalla sua prospettiva planetaria, il CEC denuncia anche violenze come l'abuso coniugale, il matrimonio infantile, le mutilazioni genitali femminili, lo stupro come strategia e arma di guerra. Lamenta che spesso le istituzioni – chiese comprese – «continuano a dimostrare misoginia, impunità e discriminazione» e invita ad adottare «chiare politiche sulle molestie sessuali», a elaborare «percorsi di guarigione dai traumi subiti» e sviluppare «identità maschili positive e non violente». ²²

Rimangono, in relazione alla parità di genere tra uomini e donne e ad altre questioni ricomprese nell'attuale dibattito sul genere, varie questioni controverse e posizioni divergenti tra le confessioni cristiane.

Sulla questione del ministero femminile non vi è unità tra le varie confessioni cristiane. L'accesso delle donne al ministero è ammesso nella maggior parte delle chiese protestanti ²³ e anglicane, ma escluso nella chiesa cattolica romana, in quelle ortodosse e in molte denominazioni evangeliche. Con la lettera apostolica *Ordinatio sacerdotalis*, papa Giovanni Paolo II ha anzi ribadito, al più alto livello magisteriale possibile, che «la Chiesa non ha in alcun modo la facoltà di conferire alle donne l'ordinazione sacerdotale e che questa sentenza deve essere tenuta in modo definitivo da tutti i fedeli della Chiesa». ²⁴

Rimane controversa la questione del «gender» che un eticista cattolico definisce in questi termini: «negazione della rilevanza antropologica delle differenze sessuali biologicamente definite, rispetto alle determinazioni culturali della sessualità». ²⁵ La discussione sul «gender» pone varie questioni: qual è il rapporto tra natura e cultura; esiste un «ordine naturale» di origine divina?

Un'altra questione dibattuta in ambito cristiano è quella dell'omosessualità. In ambito protestante essa non viene valutata come difformità da un ordine naturale che

²² Testo originale in inglese al seguente indirizzo:

<https://www.oikoumene.org/en/resources/documents/executive-committee/uppsala-november-2018/statement-on-sexual-and-gender-based-violence-and-the-2018-nobel-peace-prize> (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

²³ La maggior parte delle chiese protestanti derivate dalla Riforma del XVI secolo prevedono oggi l'accesso al ministero (predicazione, amministrazione dei sacramenti) anche delle donne. Questo riconoscimento si è affermato e diffuso nella seconda metà del XX secolo. Il ministero era fino a quel momento riservato agli uomini: ciò era dovuto, da un lato, alle strutture patriarcali della società e, dall'altro, al fatto che un requisito essenziale per l'ordinazione pastorale era il conseguimento di un titolo universitario in teologia, ma per l'accesso delle donne alla formazione accademica si dovette attendere il XX secolo. «Liberalizzato» l'accesso delle donne alle università e non sussistendo motivazioni vincolanti di antropologia teologica che le escludessero dal ministero, la richiesta delle prime laureate in teologia mise in moto riflessioni nelle chiese protestanti, che si conclusero con l'approvazione dell'accesso di donne al ministero. In Italia, ad esempio, la Chiesa valdese – Unione delle chiese metodiste e valdesi procedette alla prima ordinazione femminile nel 1967 (due pastore). Cinquant'anni dopo, ad esempio, le donne pastore della Chiesa valdese – Unione delle chiese metodiste e valdesi costituiscono oltre il 50% dell'intero corpo pastorale.

²⁴ http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost_letters/1994/documents/hf_jp-ii_apl_19940522_ordinatio-sacerdotalis.html, p. 4. (Ultimo accesso 8 marzo 2020)

²⁵ Maurizio P. Faggioni, *Ideologia del «gender»: sfida all'antropologia e all'etica cristiana*, Antonianum XC (2015), 385-401 accessibile all'indirizzo: <http://www.penitenziaria.va/content/dam/penitenziariaapostolica/eventi/xxvii-corso-foro-interno/11%20-%20Faggioni.pdf> (Ultimo accesso 8 marzo 2020). La citazione è da p. 385.

sarebbe violato dalla relazione di due persone dello stesso sesso e nella maggior parte delle chiese protestanti non vi sono preclusioni all'ordinazione di ministri non eterosessuali e in alcuni casi si provvede anche alla benedizione di unioni pubblicamente certificate tra persone dello stesso sesso.

In ambito cattolico le relazioni omosessuali sono considerate «gravi depravazioni» e i loro atti «intrinsecamente disordinati ... contrari alla legge naturale». «Precludono all'atto sessuale il dono della vita. Non sono il frutto di una vera complementarità affettiva e sessuale. In nessun caso possono essere approvati». ²⁶ Chi presenta «tendenze omosessuali innate» deve essere «accolto con rispetto, compassione delicatezza», evitando «ogni marchio di ingiusta discriminazione.» ²⁷ «Le persone omosessuali sono chiamate alla castità». ²⁸

Analoga varietà di posizioni si registra a proposito di divorzio, contraccezione, concezione della famiglia.

4. Il rispetto della diversità

Al criterio del rispetto della diversità, e spesso della sua valorizzazione, si richiama, negli ultimi decenni, il dialogo ecumenico tra le varie chiese e confessioni cristiane, il dialogo interreligioso e il nuovo rapporto che le confessioni cristiane hanno cominciato a cercare con l'ebraismo dopo la Shoah.

Questo marcato profilo emerge tanto più chiaramente se lo si confronta con ciò che si è superato.

Ognuno degli ambiti sopra menzionati offre la possibilità di questa illustrazione: ad es. da anatemi reciproci, repressione violenta dell'eresia, guerre di religione all'ecumenismo; dalle crociate al dialogo interreligioso; dall'antigiudaismo all'affermazione della non revocata alleanza di Dio con Israele.

Anche a fronte del mai debellato antisemitismo e del dibattuto problema del rapporto tra il tradizionale antigiudaismo cristiano e l'antisemitismo, e per il grande numero di collegamenti che si possono istituire con punti salienti e i programmi di varie materie di studio e – purtroppo – con l'attualità (rimozione delle pietre d'inciampo e altre manifestazioni di antisemitismo), sceglierei come *case study* il rapporto dei cristiani con la «diversità» ebraica, sia in prospettiva storica sia con attenzione agli indirizzi attuali e alle loro ricadute. ²⁹

Un altro caso pertinente potrebbe essere il problema della schiavitù. L'aggancio interdisciplinare potrebbe essere molteplice: la tratta degli schiavi nella modernità e il

²⁶ Nuovo Catechismo della Chiesa Cattolica, 1993, n. 2357.

²⁷ Nuovo Catechismo, 2358.

²⁸ Nuovo Catechismo, 2359.

²⁹ Piero Stefani, *L'Antigiudaismo. Storia di un'idea*, Laterza, Roma-Bari 2004; Thomas Kaufmann, *Gli ebrei di Lutero*, Claudiana, Torino, 2016; Gianna Gardenal, *L'antigiudaismo nella letteratura antica cristiana e medievale*, Morcelliana, Brescia, 2001; Maurizio Ghirelli, *Storia dell'antigiudaismo e dell'antisemitismo*, Bruno Mondadori, Milano, 2002; Francesco Capretti, *La chiesa italiana e gli ebrei: la recezione di Nostra Aetate 4 dal Vaticano II a oggi*, EMI, Bologna, 2010; Rolf Rendtorff, *Cristiani ed ebrei oggi: nuove consapevolezza e nuovi compiti*, Claudiana, Torino, 1999;

Daniele Garrone, *L'avvio della riflessione sull'antisemitismo nel protestantesimo tedesco del secondo dopoguerra*, *Humanitas* 70(2/2015), pp. 189-197.

suo faticoso superamento;³⁰ la questione della *apartheid* in Sud Africa e il processo di giustizia riparativa avviato dalla Commissione per la riconciliazione.³¹ Da questi aspetti storici si potrebbe risalire ai testi biblici, letti nel loro contesto storico. La dimensione storica è imprescindibile, sia per l'Antico Testamento e il suo contesto antico vicino orientale, sia per il Nuovo e la realtà sociale della schiavitù nel mondo romano.³² Anche qui, non mancherebbero riferimenti al presente, in cui riduzione in schiavitù e tratta di esseri umani sono ancora problemi drammatici.

5. Solidarietà

Anche per l'impatto del drammatico problema delle migrazioni e dei profughi, spesso affrontati con ostilità da parte dell'opinione pubblica, il discorso delle chiese sulla solidarietà verte oggi soprattutto sul tema dell'accoglienza di chi non soltanto è nel bisogno, ma è anche «diverso».

Il tema dell'accoglienza può essere affrontato a partire da due testi significativi: essi esprimono posizioni chiare e ne esplicitano le motivazioni teologiche.

Come esempio della attuale posizione cattolica si può vedere il Messaggio del Santo Padre Francesco per la giornata mondiale del migrante e del rifugiato 2918 (14 gennaio 2018) *Accogliere, proteggere, promuovere e integrare i migranti e i rifugiati*.³³

³⁰ Francesco Barbarani, *La Chiesa, la schiavitù e la tratta dei neri*, Itinerari di ricerca storica XXX (2016), numero 1 (nuova serie), 1-40, accessibile on line:

http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjSw_GN-9vfAhVnxoUKHcecBCQQFjACegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fsiba-ese.unisalento.it%2Findex.php%2Fitinerari%2Farticle%2Fdownload%2F16395%2F14120&usg=AOvVaw0JqqABObq5uqhsupio3ub (Ultimo accesso 8 marzo 2020)

Bartolomé de Las Casas, *Brevissima relazione della distruzione delle Indie*. Testo spagnolo a fronte, Marsilio, Padova 2012. Luca Baccelli, *Bartolomé de Las Casas. La conquista senza fondamento*, Feltrinelli, Milano 2016.

Sulle argomentazioni bibliche addotte a sostegno della schiavitù, cfr. l'agile contributo di Carl E. Sanders II, *The Bible in the American Slavery Debates: Text and Interpretation*

https://www.biblesociety.org.uk/uploads/content/bible_in_transmission/files/2007_spring/BiT_Spring_2007_Sanders.pdf (Ultimo accesso 8 marzo 2020) e Kevin Giles, *The Biblical Argument for Slavery: Can the Bible Misdemean? A Case Study in Hermeneutics*, *Evangelical Quarterly* 66:1 (1994), pp. 3-17.

https://biblicalstudies.org.uk/pdf/eq/1994-1_003.pdf (Ultimo accesso 9 marzo 2020).

³¹ Per una panoramica: Gian Luca Potestà, Claudia Mazzucato, Arturo Cattaneo (a cura di), *Storie di giustizia riparativa: il Sudafrica dall'apartheid alla riconciliazione*, il Mulino, Bologna, 2017. L'attività della commissione è stata rappresentata in molte produzioni cinematografiche che potrebbero avere un utilizzo didattico, cfr. Alice Cati e Francesco Toniolo, *Le immagini della riconciliazione. La Truth and Reconciliation Commission nell'immaginario cinematografico*, in: Gian Luca Potestà, Claudia Mazzucato, Arturo Cattaneo (a cura di), *Storie di giustizia riparativa: il Sudafrica dall'apartheid alla riconciliazione*, il Mulino, Bologna, 2017, 223-240: mi risultano facilmente acquisibili in DVD: *Il perdono. Forgiveness* (2004) EAN: 8057092016022, *In My Country* (2004) EAN: 8057092350607; *Zulu Love Letter* (2004) solo ingl., fr., ted.; *Red Dust* ingl.

³² Qui, i testi più rilevanti sono Galati 3,28; l'epistola di S. Paolo a Filemone; 1 Corinzi 7, 21-23; Efesini 6, 5-9; Colossesi 3,22-4,1; 1 Timoteo 6, 1-2; Tito 2, 9-10.

³³ http://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/migration/documents/papa-francesco_20170815_world-migrants-day-2018.html (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

Le posizioni delle chiese evangeliche riunite nella Federazione delle Chiese evangeliche in Italia³⁴ sono riassunte nel *Manifesto per l'accoglienza. Questa è una chiesa che accoglie* approvato l'8 agosto 2018 dal Consiglio della Federazione delle Chiese Evangeliche in Italia (FCEI).³⁵ I due testi sono riportati in appendice.

I fondamenti biblici

Per cogliere i fondamenti biblici del discorso sulla solidarietà e sull'accoglienza, si può certamente partire dalla rappresentazione del giudizio finale presente nel Vangelo di Matteo al capitolo 25, 31-46 viene oggi prevalentemente intesa come invito all'accoglienza e alla solidarietà, in quanto Cristo si identifica con gli ultimi, non soltanto con quelli che sono membri della comunità cristiana, ma con ogni umano sofferente.

La scena si presenta come il giudizio finale ad opera del Figlio dell'uomo sul suo trono glorioso. Oggetto del giudizio sono «tutti i popoli» (v. 32). Gli uomini saranno giudicati in base al comportamento che avranno avuto nei confronti di «uno solo di questi miei fratelli più piccoli» (Mt 25:40), con cui il Signore si identifica: «ho avuto fame e mi avete dato da mangiare, ho avuto sete e mi avete dato da bere, ero straniero e mi avete accolto, nudo e mi avete vestito, malato e mi avete visitato, ero in carcere e siete venuti a trovarmi». (Mt 25,35-36)

Nel corso della storia, questa descrizione del giudizio finale è stata variamente interpretata, ma oggi prevale una lettura universalistica, secondo cui «i fratelli e le sorelle del Figlio dell'uomo sono ... tutti i bisognosi della terra, cristiani e non cristiani». ³⁶ Matteo 25 può diventare uno dei testi chiave di una «teologia delle religioni», enfatizzando il fatto che «i giusti» non sanno di aver avuto a che fare con Cristo nel loro amore per il prossimo bisognoso.

Altri due ambiti certamente rilevanti sono:

a) Le prescrizioni dell'Antico Testamento sulla tutela dei deboli e l'accoglienza dello straniero:

Esodo 22,20-22 «Non molesterai il forestiero né lo opprimerai, perché voi siete stati forestieri nel paese d'Egitto. Non maltratterai la vedova o l'orfano. Se tu lo maltratti, quando invocherà da me l'aiuto, io ascolterò il suo grido ...»; Esodo 23,9 «Non opprimerai il forestiero: anche voi conoscete la vita del forestiero, perché siete stati forestieri nel paese d'Egitto»; Deuteronomio 10, 17-19 «...il Signore vostro Dio è il Dio degli dei, il Signore dei signori, il Dio grande, forte e terribile, che non usa parzialità e non accetta regali, rende giustizia all'orfano e alla vedova, ama il forestiero e gli dà pane e vestito. Amate dunque il forestiero, poiché anche voi foste

I termini chiave sono sinteticamente menzionati nell'omelia di Papa Francesco il 14 gennaio 2018: https://w2.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2018/documents/papa-francesco_20180114_omelia-giornata-migrante.html (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

³⁴ Chiesa valdese – Unione delle chiese valdesi e metodiste; Unione cristiana evangelica battista in Italia; Chiesa luterana in Italia; Esercito della salvezza, la Comunione di chiese libere e la Chiesa apostolica italiana.

³⁵ <https://www.nev.it/nev/wp-content/uploads/2018/08/Manifesto-accoglienza.pdf> (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

³⁶ Ulrich Luz, *Matteo 3: Commento ai capp. 18-25*, Paideia, Brescia, 2013, p. 659.

forestieri nel paese d' Egitto»; Deuteronomio 24, 21-22 «Quando vendemmierai la tua vigna, non tornerai indietro a racimolare: sarà per il forestiero, per l'orfano e per la vedova. Ti ricorderai che sei stato schiavo nel paese d'Egitto; perciò ti comando di fare questa cosa»; Levitico 19,18 «... amerai il tuo prossimo come te stesso. Io sono il Signore».

b) La sintesi della legge divina che Gesù ha formulato in termini di amore di Dio e amore del prossimo «*Amerai il Signore Dio tuo con tutto il cuore, con tutta la tua anima e con tutta la tua mente.*»³⁸ Questo è il più grande e il primo dei comandamenti. E il secondo è simile al primo: *Amerai il prossimo tuo come te stesso.* Da questi due comandamenti dipendono tutta la Legge e i Profeti»³⁷ e l'interpretazione che ha dato della cosiddetta «regola d'oro»³⁸ *Tutto quanto volete che gli uomini facciano a voi, anche voi fatelo a loro: questa infatti è la Legge ed i Profeti.*³⁹

6. Diritti e doveri

Sia nel pensiero costituzionale moderno, debitore anche nella sua genesi all'idea biblica del «patto», sia in alcuni dei testi cristiani che aderiscono alla visione dei diritti umani che abbiamo menzionato prima, ai diritti dell'uomo e della donna liberi corrispondono dei doveri.

L'articolazione di diritti e doveri pone un interrogativo. I doveri vanno intesi come reciprocità, cioè come rispetto, tutela e promozione per l'altro di quegli stessi diritti e libertà che rivendico per me, in una prospettiva universale ed inclusiva? Oppure la dimensione dei doveri include una dimensione di osservanza comunitaria o addirittura di rispetto di una Verità sovraordinata? (È questa la prospettiva che emerge ad esempio nel citato documento della chiesa ortodossa russa). È necessario presupporre l'esistenza di valori iscritti dal Creatore nella natura umana e accessibili alla ragione o ci si deve basare sulla responsabilità di uomini liberi?

Anche vista la rilevanza che i testi dell'Esodo e la nozione di «patto» hanno avuto nella riflessione politica della modernità, si potrebbe affrontare la problematica dei doveri a partire dal (Decalogo: Esodo 20,2-17; Deuteronomio 5,6-21).

Sottolineerei i seguenti punti:

Nel suo contesto storico e letterario, il decalogo non si presenta come legge senza tempo, ma è rivolto ad un popolo di uomini liberi perché sono stati liberati dalla schiavitù. La libertà è il presupposto del vincolo a cui è loro richiesto di aderire (Es 19,5 «osserverete il mio patto...»).

Molti dei comandamenti intendono far garantire ad ognuno il rispetto negli altri di quella dignità di uomini liberi di cui si beneficia: l'inviolabilità della vita («non uccidere»); la tutela del possesso dei beni vitali («non rubare»); l'inviolabilità del nucleo familiare e la certezza della prole («non commettere adulterio», cioè non violare il matrimonio di un altro pari a te); la tutela della dignità degli anziani genitori, secondo il costume di allora, compresa l'assistenza quando le loro forze diminuiscono, fino

³⁷ Matteo 22,37-40, cfr. Luca 10,27.

³⁸ «Non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te: questa è tutta la Torà. Il resto è commento. Va' e studia». Talmud babilonese, *Shabbath* 31a.

³⁹ Matteo 7,12, cfr. Luca 6,31.

ad una onorata sepoltura («onora tuo padre e tua madre»); il riposo settimanale (Es 20,8-10 «Ricordati del giorno di sabato per santificarlo ... sei giorni lavorerai e farai ogni tuo lavoro; ma il settimo giorno è il sabato in onore del Signore, tuo Dio: non farai alcun lavoro, né tu, né tuo figlio, né tua figlia, né il tuo schiavo, né la tua schiava, né il tuo bestiame, né il forestiero che dimora presso di te»). Mentre nella versione dell'Esodo del Decalogo, il sabato è ricondotto al fatto che «in sei giorni il Signore ha fatto il cielo e la terra e il mare e quanto è in essi, ma si è riposato il settimo giorno. Perciò il Signore ha benedetto il giorno di sabato e lo ha consacrato», la versione del Deuteronomio (5,15) lo motiva con la liberazione dalla schiavitù in Egitto: «Ricordati che sei stato schiavo nella terra d'Egitto e che il Signore, tuo Dio, ti ha fatto uscire di là con mano potente e braccio teso; perciò il Signore, tuo Dio, ti ordina di osservare il giorno di sabato». Si noti come il godimento del riposo sabatico è esplicitamente esteso a comprendere anche il bestiame, gli schiavi e gli stranieri residenti che fanno parte della grande famiglia del capofamiglia che è il «tu» a cui era originariamente rivolto il Decalogo. Tra i diritti/doveri reciproci è compresa anche la garanzia dell'imparzialità in caso di controversia giudiziaria: «Non pronuncerai falsa testimonianza contro il tuo prossimo» (Es 20,16).

Insomma, la libertà e la dignità che la liberazione dell'esodo ha instaurato, e di cui ora ogni israelita libero può godere, gli sono poste ora anche come dovere nei confronti dell'altro uguale a lui. È un chiaro paradigma: il rispetto dell'altro si fonda sulle medesime ragioni che fondano il rispetto senza il quale la mia dignità è compromessa.

7. Conclusione

L'organizzazione più particolareggiata di percorsi didattici è possibile per ognuno dei temi menzionati, ma dovrebbe avvenire in dialogo con gli altri contributi al progetto. Per la sperimentazione con bambini piccoli, si potranno utilizzare materiali prodotti nell'ambito dell'istruzione biblica delle chiese evangeliche italiane (Scuola domenicale), in relazione ai testi biblici scelti.

Certamente produttiva sarà l'individuazione di intersezioni tra temi e testi delle varie religioni. Dovrebbero emergere sia consonanze sia diversità, che però si relazionano in modo discorsivo con l'intento di favorire la convivenza in un quadro di pluralismo e di uguali diritti e doveri.

8. Appendice: Il pluralismo cristiano

Gli incontri con gli insegnanti coinvolti nella fase sperimentale del progetto hanno fatto emergere la necessità di approfondire il tema della presenza religiosa⁴⁰ e in particolare del pluralismo cristiano nella realtà concreta della popolazione scolastica di oggi come anche nella storia del cristianesimo.

⁴⁰ Molto utile è la consultazione del repertorio curato e aggiornato dal Centro Studi sulle Nuove Religioni (CESNUR): Massimo Introvigne – Pier Luigi Zoccatelli, a cura di, *Le Religioni in Italia*: <https://cesnur.com/> (Ultimo accesso 8 marzo 2020. Il sito risulta aggiornato al 25 gennaio 2020). L'indice consente un facile orientamento. Di ogni religione e confessione è presentata anche la storia; vengono indicati *links* a siti istituzionali; ci sono indicazioni bibliografiche per approfondire la ricerca.

La visione tradizionale dell'Italia come paese «cattolico romano» è mutata a seguito di due fattori. Da un lato la secolarizzazione, che ha raggiunto in Italia livelli del tutto affini a quelli di molti altri paesi europei. Dall'altro, le immigrazioni, dall'Europa e dal resto del mondo.

Riportiamo qui i dati, relativi al 2017.⁴¹

Su un totale di 5.144.000 immigrati, 1.523.300, il 29,6 di tutti gli stranieri residenti, sono cristiani ortodossi. L'ortodossia è dunque la seconda confessione cristiana del paese per consistenza numerica. 918.100 sono cattolici, 224.400 sono protestanti. Complessivamente, tra gli immigrati i cristiani sono 2.075.000, i musulmani 1.682.600: basta questo dato a svuotare la «percezione» di un'immigrazione a predominanza islamica.

Seppur minoritaria, esiste dal XIX secolo in avanti, una variegata diaspora di comunità protestanti ed evangeliche, la cui diffusione accompagna in particolare il processo del Risorgimento e la costituzione dello Stato unitario, con una consistenza complessiva stimabile a oltre 300.000 persone.⁴²

Risalendo all'indietro, tutta la storia cristiana è segnata, fin dalle origini, da un pluralismo di confessioni, che oggi non è più possibile leggere in termini di «scismi» o di «eresie» o «scomuniche» intesi come deviazioni dalla dottrina e dalla disciplina di una unica «vera» chiesa. Le divisioni più rilevanti per la storia dell'Europa occidentale sono il cosiddetto «scisma» delle chiese ortodosse nel 1054 e il movimento della Riforma protestante, a partire dal 1517.

Anche in precedenza, però, dispute dottrinali ebbero per conseguenza lo stabilimento di chiese diverse; basta pensare a quelle sul rapporto tra la natura umana e quella divina di Cristo e sulla Trinità (Concili di Efeso 431 e Costantinopoli 451).⁴³

La stessa raccolta degli scritti che compongono il Nuovo Testamento mostra teologie e opzioni ecclesologiche diverse. Nel Nuovo Testamento, però, esse convivono, legate dal fatto che, pur in modi diversi, tutte si richiamano alla stessa confessione di Gesù Cristo. Il Nuovo Testamento può quindi fornire un paradigma di «unità nella diversità». È quanto il movimento ecumenico cerca di promuovere.

Lo studio della storia, essenziale nella formazione scolastica, fornisce occasione e strumenti per affrontare anche il pluralismo cristiano in un'ottica non confessionale, cioè senza presupporre che una confessione rappresenti autenticamente ed esclusivamente l'essenza del cristianesimo.

La composizione sociologica delle classi scolastiche, che molto facilmente vedrà insieme alunni/e e studenti/esse che provengono da famiglie di vario orientamento o che hanno personalmente posizioni diverse, fornirà uno stimolo non astratto alla presentazione della varietà esistente e, sul piano culturale, potrà tradursi in una apertura al pluralismo delle religioni e delle idee che è stato, in altri paesi europei, più incisivo perché non segnati da una unica cultura religiosa egemone.

⁴¹ Fonte: IDOS, *Dossier statistico sull'immigrazione 2018*, 478. Una analisi dei dati alle pp. 196-200: *Il fattore R (religione) nell'universo migratorio*.

⁴² Una succinta presentazione in <https://www.nev.it/nev/2016/11/17/le-chiese-evangeliche-italia/> (Ultimo accesso 8 marzo 2020). Una agile presentazione del mondo protestante ed evangelico è quella di: Giorgio Bouchard, *Chiese e movimenti evangelici del nostro tempo*, Claudiana, Torino, 2003.

⁴³ Una utile rappresentazione grafica delle principali ramificazioni cristiane in <https://it.wikipedia.org/wiki/Cristianesimo> (Ultimo accesso 8 marzo 2020).

Prospettive nella Fede islamica

Adnane Mokrani

1. Premessa

L'obiettivo di questo testo è offrire una lettura islamica di quattro valori, religiosi e civili, fondamentali per l'educazione alla pace e alla convivenza, consentendo la liberazione da pregiudizi e fobie. Si tratta di «materia prima» a disposizione di educatori e pedagoghi per un potenziale utilizzo nei programmi scolastici.

Questa lettura considera allo stesso tempo la complessità del mondo islamico e le esigenze delle società moderne, in particolare in Europa. Una lettura che interagisce positivamente con la modernità, cercando una etica comune con valori condivisi, nonostante riserve e esitazioni.

La questione della riconciliazione tra islam, democrazia e laicità si inserisce nel più ampio contesto dell'inculturazione e dell'integrazione. L'islam, come tutte le religioni universali, è un fenomeno che attraversa le culture e le civiltà in tutto il mondo. Questo graduale e complesso cammino di adattamento e di inculturazione è il segno di un'universalità dinamica, flessibile e realistica, che considera le particolarità culturali e contestuali come fattori di arricchimento reciproco.

2. Cos'è l'Islam

Hadith Jibril

Si usa spesso un *hadith*, un detto attribuito al Profeta Muhammad, come sintesi della religione islamica. È un punto di partenza per insegnare l'islam, sia per i bambini musulmani al livello elementare, sia per gli adulti al livello universitario.¹ Questo racconto, con le sue caratteristiche narrative e dialogiche, rappresenta uno strumento pedagogico efficace, che offre una visione interna e coerente dell'insieme dell'insegnamento islamico. È molto importante nello studio delle religioni, conoscere questa visione interna, anche per coloro che studiano la religione dell'altro; in questo modo, si può acquisire una «carità ermeneutica», che permette la comprensione compassionevole e l'apprezzamento delle ricchezze spirituali altrui, senza aderire necessariamente alla religione studiata.

¹ Tra i commenti più importanti su questo *hadith*: Sachiko Murata, William C. Chittick, *The Vision of Islam*, I. B. Tauris, London-New York, 2006. È un libro di testo usato come programma annuale di introduzione all'islam presso the State University of New York.

Il testo del *hadith* è il seguente:

Umar Ibn al-Khattab riferisce: Un giorno, mentre eravamo seduti accanto al Messaggero di Dio, ecco apparirci un uomo dagli abiti candidi e dai capelli di un nero intenso; su di lui non traspariva traccia di viaggio, ma nessuno di noi lo conosceva. Si sedette di fronte al Profeta, mise le ginocchia contro le sue e appoggiando le palme delle mani sulle sue cosce, gli disse:

«Muhammad, dimmi cos'è l'islàm?».

Il messaggero di Dio disse: «L'islàm è che tu testimoni che non c'è altro dio che Dio e che Muhammad è il messaggero di Dio; che tu compia la preghiera rituale, versi la Zakat (l'elemosina obbligatoria), digiuni nel mese di Ramadan e faccia il pellegrinaggio alla Casa (il tempio della Mecca), se ne hai la possibilità».

«Tu dici il vero!» disse l'uomo. Ci sorprese che fosse lui ad interrogare il Profeta e lo approvasse. Gli chiese allora: «Dimmi, cos'è l'imàn (la fede)»?

Egli rispose: «È che tu creda in Dio, nei Suoi Angeli, nei Suoi Libri, nei Suoi Messaggeri e nell'Ultimo giorno e che tu creda nel Qadar², sia nel bene che nel male».

«Tu dici il vero!» replicò l'uomo che rispose dicendo: dimmi che cos'è l'ihšàn» (fare e cercare il bene e il bello)?

Egli rispose: «È che tu adori Dio come se lo vedessi; e se tu non Lo vedi, certamente Egli vede te».

[...]

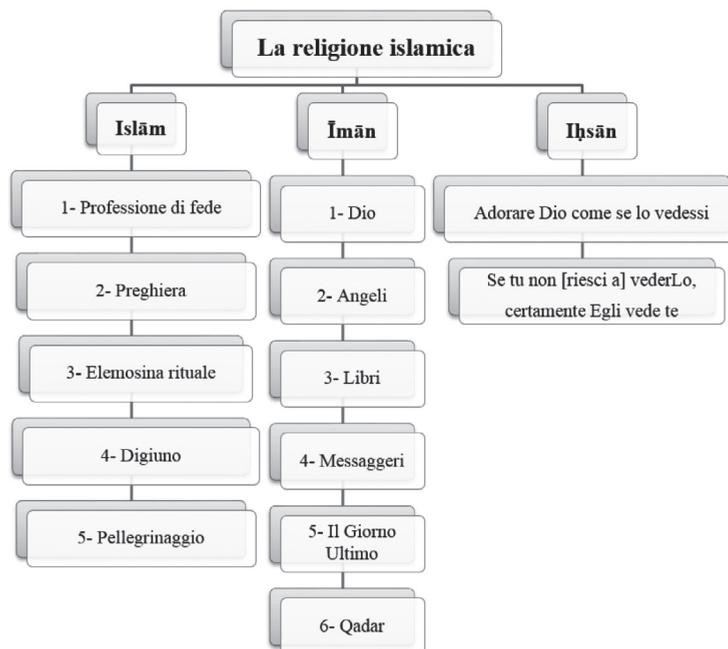
Dopodiché l'uomo andò via e io rimasi assorto. Allora il Profeta mi chiese: «Umar, sai tu chi mi ha interrogato?». Io risposi: «Dio e il suo Messaggero ne sanno di più. Era Jibril (l'arcangelo Gabriele)» disse «che è venuto per insegnarvi la vostra religione».³

² La parola *Qadar* viene tradotta spesso come «destino» o «predestinazione», che è una traduzione discutibile, che inserisce nel testo idee teologiche tardive. La traduzione che potrebbe essere più fedele all'etimologia del termine potrebbe essere «misura», nel senso che Dio tiene in mano la misura di ogni cosa. In questo modo, gli articoli della fede cominciano con la fede nel Dio unico, e finiscono con la Signoria divina, indicando che il rapporto con Dio non finisce con la creazione, ma continua per sempre.

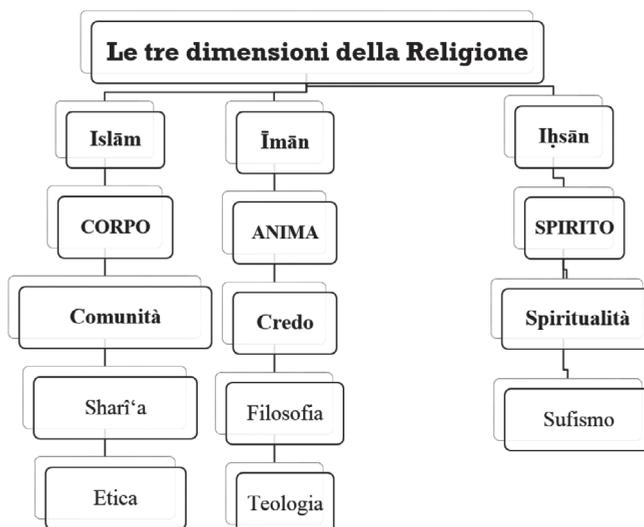
³ Al-Nawawi (m. 1277), *Il giardino dei devoti, detti e fatti del Profeta*, tr. A. Scarabel, Società Italiana Testi Islamici, Trieste, 1990, 30-31. È una traduzione leggermente diversa.

Le tre dimensioni della religione

Si può riassumere il testo in questa maniera schematica:



Questa presentazione tridimensionale della religione ci fa ricordare la definizione classica dell'essere umano, visto come corpo, anima e spirito, come si vede in questo secondo schema comparativo:



Si noti che il termine *islàm* non è, in questo contesto, il nome della religione, ma rappresenta piuttosto la parte *corporale* e visibile, quella del culto e della prassi, che può essere estesa per includere l'etica e la legge religiosa, *Shari'a*. Da notare che la «professione di fede» non è la fede stessa, che è valida anche quando non è dichiarata. La testimonianza della fede è, invece, un atto pubblico di adesione alla comunità islamica. Questo aspetto comunitario si manifesta in tutti e cinque i pilastri della pratica religiosa, incluso il digiuno, che è di principio un segreto tra l'uomo e il suo Signore, e che diventa nel mese di Ramadan un «festival» che cambia il ritmo della vita.

Il termine *islàm* non è un nome di una religione indicata nel Corano, in cui non compaiono nomi di religioni, in generale; non troviamo né «ebraismo» né «cristianesimo», per esempio, troviamo solo nomi di gruppi religiosi, come «ebrei» e «cristiani» etc. Nel testo coranico, la parola *islàm* indica piuttosto un atteggiamento di «sottomissione», ovviamente voluta e volontaria, a Dio, abbracciando la Sua Volontà. Questa sottomissione si manifesta a due livelli:

- Al livello cosmico naturale: tutto il creato è sottomesso (*muslim*) a Dio, in forma di leggi fisiche e biologiche;
- Al livello profetico universale: tutti i Profeti, ovunque e lungo la Storia, sono sottomessi (*muslim*) a Dio; dal momento che il concetto di «profezia» nel Corano è inclusivo, nessuna nazione è priva di rivelazione profetica, come segno di Giustizia divina.

L'Islam è diventato il nome di una religione storica, solamente dopo la morte del Profeta Muhammad e in modo graduale, soprattutto con la nascita della teologia islamica, che ha forgiato un'identità separata. I seguaci di Muhammad, invece, sono chiamati nel Corano «i credenti» o «coloro che hanno creduto». ⁴

La seconda dimensione della religione nel *hadith* è chiamata *imàn*, fede o credo, e corrisponde all'anima umana. L'anima (*nafs*), nella percezione tradizionale, rappresenta l'identità della persona, quello che la distingue. Il corpo svanisce dopo la morte, ma l'anima rimane, garantendo la continuità della persona, ciò a prescindere dal dibattito teologico sulla resurrezione dei corpi, in cui crede la maggior parte dei musulmani. Gli articoli della fede, in particolare la fede nella profezia muhammadiana e nella rivelazione coranica, sono segni distintivi della religione, chiamata successivamente «islamica». Le pratiche culturali sono, invece, formule simili a quelle che troviamo nelle altre religioni: la preghiera, la prosternazione, il digiuno, il pellegrinaggio, sono pratiche che troviamo altrove in forme diverse. L'*imàn* rappresenta dunque la parte dottrinale ed intellettuale della religione: la teologia, la filosofia e la metafisica.

La terza parte, *ihsàn*, rappresenta la dimensione più intima e universale della religione, la parte del silenzio e della comunicazione con lo sguardo, che si manifesta a due livelli:

- Lo sguardo o visione «scambievole», nei limiti della condizione umana; che è il livello della santità o dell'amicizia con Dio, *wilyàya*, quando l'Amore divino trova la risposta umana, come dice il Corano: «Egli li ama, e loro Lo amano» (5, 54).

⁴ Vede la spiegazione di questo sviluppo in: Fred M. Donner, *Muhammad and the Believers: At the Origins of Islam*, Belknap Press, London, 2010.

– Chi non riesce a raggiungere questo alto livello spirituale, almeno deve sentire lo sguardo divino e la Sua presenza nella propria vita, sentire la «compagnia» divina. È uno stato d'animo basilare per qualsiasi esperienza religiosa.

L'*ihšàn* rappresenta la parte mistica della religione: il Sufismo o l'esperienza religiosa *tout court*. Senza l'incontro con Dio nell'intimità del cuore, tutte le espressioni, siano intellettuali o pratiche, perdono valore.

Le malattie della religione

La complementarità e l'equilibrio tra queste tre dimensioni sono indispensabili per una vita religiosa sana e salda, come l'unità corpo-anima-spirito permette la vita e il movimento. Le malattie della religione provengono spesso da una mancanza in questa composizione delicata:

– Un *islàm* senza *imàn* o *ihšàn*: è una mera ipocrisia, una pratica religiosa senza anima per far piacere agli altri, o per farsi vedere come persone pie per vile interesse o guadagno mondano. Può essere anche il caso di una sottomissione forzata, frutto di paura e di persecuzione, un atto disperato di sopravvivenza. Dal momento che «non c'è costrizione nella religione», come sottolinea il Corano (2, 256), chi impone una fede con la spada è degno di condanna.

– Un *imàn* senza *ihšàn* o *islàm*: è un tipo di intellettualismo elitista distaccato dal popolo e dall'esperienza di Dio. Può manifestarsi come una teologia al servizio del potere, che usa un gergo incomprensibile per escludere la gente comune e mantenere i privilegi dell'élite.

– Un *ihšàn* senza *imàn* o *islàm*: potrebbe trattarsi di una religiosità senza espressione teologica ed intellettuale che permette la comunicazione col mondo e la cultura, un tipo di isolamento sociale e di dimissione dalla Storia e dalla politica. Questo elitismo spirituale è totalmente diverso dal silenzio sano che lascia spazio alla Parola divina e alla parola umana ispirata, un silenzio che genera vita.

Da questa prospettiva, vediamo come il *hadith* succitato non è una semplice sintesi della religione islamica, ma offre anche una visione di riforma e di pedagogia religiosa, che contempla i rischi e le malattie della religione, andando oltre i confini di una specifica confessione. Il fondamentalismo e l'estremismo religioso non sono altro che arido formalismo, distaccato dalle profondità spirituali, che trasforma la religione in una arma di potere o un'ideologia di dominio. Il fondamentalismo non è altro che morte dell'anima e perdita dello spirito, una «santa ignoranza», come dice Olivier Roy.⁵

L'educazione religiosa non si limita a offrire corrette informazioni storiche su una religione o sulle religioni in generale; ha anche il compito di prevenire le eventuali derive estremiste. Ma vi è un terzo possibile orizzonte educativo, ossia quello di risvegliare, nei bambini e nei giovani, il senso del sacro, che è un compito assai difficile in una società secolarizzata, dove l'essere religiosi non è più una tendenza spontanea. Non si tratta qui di indottrinamento o peggio ancora di lavaggio di cervello: risvegliare

⁵ Olivier Roy, *La santa ignoranza, religioni senza cultura*, tr. M. Guareschi, Feltrinelli, Milano, 2017.

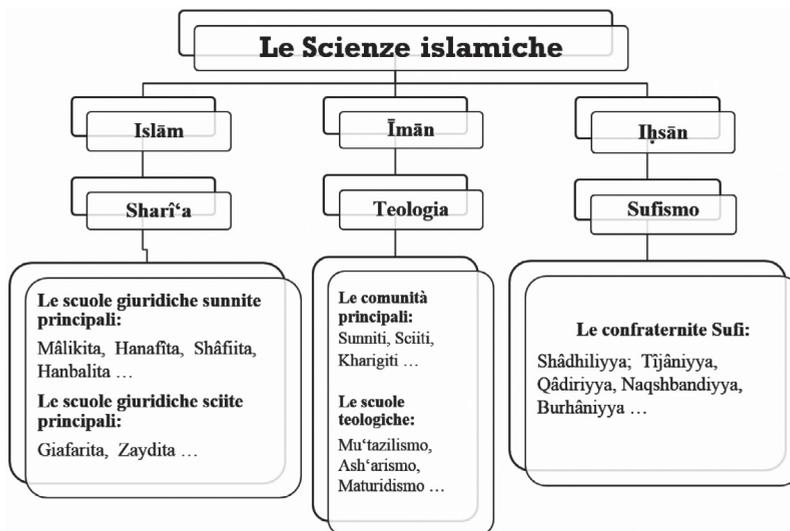
la sensibilità religiosa, in verità, è simile a risvegliare la sensibilità artistica; c'è un legame intrinseco tra apprezzare la bellezza delle forme ed apprezzare la bellezza dello spirito, decifrandone i simboli e le profondità interiori. L'*ihšàn* è proprio questa visione etica-estetica meravigliata della vita: educare all'*ihšàn* oggi, significa recuperare quell'incanto perduto del mondo.⁶ Sarebbe troppo chiedere alle scuole di assolvere a questo compito delicato, affidato di solito alla famiglia e all'istituzione religiosa? Tuttavia, in assenza di maestri spirituali (purtroppo le nostre generazioni, in gran parte, sono spiritualmente orfane), un buon maestro di scuola potrebbe contribuire ad educare l'anima all'Amore divino e all'altro umano. Serve un'educazione dell'occhio, ma anche una iniziazione alla vita e all'amore, in un mondo in cui la «religione consumistica» e «fai da te» è, purtroppo, dominante e dannosa per lo spirito, essendo in fondo antireligiosa.

Nel campo dell'educazione religiosa, il dibattito sull'insegnamento della Storia delle religioni è ancora acceso: c'è chi vede in questo tipo di insegnamento un incoraggiamento a un relativismo che considera tutte le religioni uguali, con il rischio di rifiutare totalmente la fede. Questa visione pessimistica verso la Storia delle religioni mi sembra assai esagerata. Offrire informazioni storiche esatte sulle religioni è necessario, ma quello che conta di più, a mio parere, è offrire una visione interiore di ciascuna, spiegando come i fedeli vedono e vivono la loro fede. Così l'educazione religiosa diventa educazione al dialogo interreligioso e al vivere insieme in pace; non basta rispettare l'amico o il compagno di classe di un'altra fede, ma bisogna apprezzare la sua fede, prendendo in prestito i suoi occhi per guardare e meditare.

⁶ L'espressione «disincanto del mondo», *entzauberung der Welt*, fu definita nel 1917 da Max Weber per designare il processo di regressione delle credenze religiose in favore della scienza, è un percorso di modernizzazione e di secolarizzazione.

Gruppi e scuole islamiche

Questo stesso *hadith* è utile anche per spiegare le diverse scuole islamiche, come si vede nello schema seguente:



Il sapere religioso islamico, e di conseguenza le scuole islamiche, si dividono in tre categorie secondo la suddivisione tripartita *islām*, *imān* e *iḥsān*:

1. Sul piano giuridico (*islām*): i Sunniti sono divisi principalmente in quattro scuole: Hanafita, Malikita, Shafi'ita e Hanbalita; ognuna ha la propria metodologia e le proprie particolarità. E anche gli sciiti hanno le loro scuole giuridiche, principalmente: la scuola Giafarita e quella Zaydita.

2. Sul piano teologico (*imān*): ci sono diverse scuole come la scuola Mu'tazilita, l'Ash'arismo, il Maturidismo...

3. Sul piano spirituale (*iḥsān*): troviamo tante confraternite sufi, come la Shadhilyya, la Naqshbandiyya, la Qadiriyya....

Un sapiente musulmano tradizionale si presentava solitamente con una identità tridimensionale; può essere, ad esempio, Malikita nel diritto, Ash'arita nella teologia e Shadhilita nel sufismo.

Al di là di queste divisioni, le tre grandi famiglie dell'islam sono: la maggioranza sunnita, la grande minoranza sciita e la minoranza Ibadita. Ogni gruppo è suddiviso in piccoli gruppi; gli sciiti sono divisi in: Duodecimani, che rappresentano la maggioranza degli sciiti (si trovano principalmente in: Iraq, Libano, Iran, Azerbaïjan, India, Pakistan...), gli Zayditi, localizzati soprattutto nello Yemen, e gli Ismailiti a loro volta divisi in tanti gruppi minori.

In epoca moderna, sono apparse nuove correnti e tendenze: l'islam politico (i movimenti ideologici), l'islam salafita, l'islam progressista, l'islam modernista..., che sono tutti diversi approcci verso la modernità, di rifiuto o di adattamento ad essa a diverso grado. E ogni gruppo include un'immensa diversità.

Bisogna sottolineare che il terrorismo, che utilizza l'islam come copertura ideologica, non rappresenta una scuola del pensiero islamico, ma piuttosto una deriva che tradisce il messaggio più spirituale della religione.

Accanto alla diversità religiosa, c'è anche la diversità culturale, che è non meno importante. Il mondo islamico, vale a dire i paesi a maggioranza musulmana, o in cui la presenza islamica è relativamente antica, si è intrecciato nel corso dei secoli con le tradizioni culturali delle diverse aree geografiche, e ogni zona ha le proprie caratteristiche e modi di vivere l'islam in dialogo con le culture locali:

1. La zona araba, dove è nato l'islam. I musulmani arabi rappresentano solo il 15% circa dei musulmani nel mondo.

2. La zona persiana (Iran, Afghanistan, Tagikistan ...).

3. La zona turca (Turchia, Azerbaigian, Turkmenistan, Caucaso ...).

4. La zona sud asiatica (India, Pakistan, Bangladesh, Myanmar ...).

5. La zona sud-est asiatica (Indonesia, Malesia ...). Da notare che i musulmani sud e sud-est asiatici rappresentano circa due terzi della popolazione islamica nel mondo;

6. La zona cinese, che contiene diverse culture, tra cui gli Uiguri, che parlano una lingua turca, e che sono perseguitati.

7. La zona africana sub-sahariana, principalmente nell'Africa occidentale (Senegal, Mali, Niger, Nigeria ...), e nell'Africa orientale (Somalia, Etiopia, Tanzania ...), anche qui troviamo diverse lingue e culture.

8. La zona europea balcanica (Bosnia ed Erzegovina, Albania...).

È difficile tracciare chiare linee di demarcazione tra queste zone, vista l'influenza reciproca tra loro e le sfumature esistenti al loro interno, pertanto una distinzione di questo tipo resta approssimativa e si connota principalmente su base linguistica. La lingua, infatti, non è neutrale, ma rappresenta lo spazio dell'integrazione e dello scambio culturale per eccellenza.

La zona culturale europea dell'islam, o l'islam europeo, trova le sue radici nei seguenti elementi:

1. La memoria storica dell'Andalusia e della Sicilia, che fungevano da ponti di scambio culturale tra le due sponde del Mediterraneo. In questo modo, la cultura e la civiltà islamiche hanno potuto contribuire allo sviluppo della civiltà europea.

2. L'islam balcanico dell'Europa centrale che, nonostante il suo stretto rapporto con la zona turca, mantiene legami forti con le culture slava ed albanese.

3. L'immigrazione, più recente fenomeno, che interessa in particolare l'Europa occidentale e che in alcuni paesi è arrivata ormai alla terza generazione. Si tratta di veri e propri cittadini pienamente europei e pienamente musulmani.

4. L'islam europeo moderno ha un legame particolare con l'islam americano, di tutte le Americhe (nord, centro e sud), che può essere definito nel suo insieme l'islam occidentale.

Non è la prima volta che i musulmani si trovano in una situazione di minoranza (India, Cina ...), ma i meccanismi di integrazione nel mondo classico e tradizionale erano diversi da quelli del mondo moderno e globalizzato. Viviamo ormai in un mondo in cui i cambiamenti sono assai veloci, tanto da non lasciare tempo sufficiente al percorso naturale dell'integrazione. C'è bisogno oggi di uno sforzo consapevole che sostenga e faciliti un cammino tanto complesso.

È importante notare che nessuno dei 57 Stati membri dell'Organizzazione della

Cooperazione Islamica⁷ può dichiararsi rappresentante dell'islam, nonostante alcuni di essi pretendano questo ruolo. L'interesse dei musulmani europei è di essere autonomi e indipendenti da qualsiasi interventismo esterno, per poter creare la loro identità sulla base della cultura e del contesto locali, in un cammino graduale di inculturazione.

L'istituzione del califfato, abolita nel 1924, aveva solamente una natura politica, nonostante i tentativi di darle un'apparenza sacrale.⁸ L'islam non ha una chiesa né sacerdozio, ma potrebbe essere rappresentato dalle istituzioni accademiche piuttosto che da quelle politiche, cioè dalle università che formano i sapienti religiosi, gli «Ulema», come ad esempio al-Azhar al Cairo, la Zaytuna a Tunisi, il Qarawiyyin a Fez per il mondo sunnita, e le Hawze sciite a Najaf (Iraq) e Qom (Iran)..., benché queste istituzioni secolari soffrano del dominio dello Stato nazionale post-coloniale, e talvolta della concorrenza delle università moderne e delle nuove élite intellettuali.

Davanti a questa complessità, torniamo alla domanda iniziale: chi è il musulmano?

Una prima risposta veloce potrebbe essere: il musulmano è colui che si dichiara musulmano. Una risposta inclusiva che impedisce l'esclusione o la scomunica.

Una seconda risposta un po' più dettagliata: il musulmano è colui che crede nella profezia di Muhammad e nella rivelazione coranica, come abbiamo già accennato. Ovviamente, la profezia e la rivelazione hanno un contenuto centrale, l'unicità di Dio, *Tawhid*, una dottrina che accumuna le religioni abramitiche. All'interno di questo quadro generale, troviamo un mondo di interpretazioni e di visioni diverse nel corso della Storia fino ad oggi. La religione è un fiume che porta realtà molto diverse, e talvolta tra di loro contraddittorie.

Il principale obiettivo di questo capitolo non è spiegare tutte queste scuole e tendenze, ma accennare alla complessità della realtà islamica, e alle difficoltà di presentarla e rappresentarla in modo esaustivo. Per questo motivo è stato scelto il testo coranico come punto di riferimento, in quanto testo accettato da tutti i musulmani, a prescindere dall'affiliazione. L'uso della Sunna o Tradizione profetica è limitato, salvo casi eccezionali, perché gli approcci verso di essa divergono. L'accordo sull'autorità del testo coranico non significa ovviamente un consenso interpretativo, ma almeno l'esistenza di un denominatore comune e di una base di partenza.

3. L'uguaglianza

L'unità della famiglia umana

L'uguaglianza tra gli esseri umani, come principio e valore etico e sociale, è radicata nell'unità della famiglia umana, siamo tutti figli di Adamo ed Eva, siamo tutti sorelle e fratelli nell'umanità:

Uomini, temete Dio, il quale vi creò da una persona sola. Ne creò la compagna e da essi suscitò molti uomini e donne. Temete quel Dio nel nome del quale vi chiedete favori l'un l'altro e rispettate il grembo che vi ha portato, Dio è sopra di voi che vi osserva. (4, 1)⁹

⁷ Fondata a Rabat nel 1969 con il nome di Organizzazione della Conferenza Islamica.

⁸ La natura storica e profana del califfato è dimostrata da Ali Abd al-Raziq, «L'Islam e le basi del Potere», a cura di E. Panetta, in *Studi Politici*, anno V, II serie, fasc. 4, Firenze, 1959, 218-411.

⁹ Vedi anche (6, 98), (7, 189), (39, 6). Sono state usate diverse traduzioni del Corano, con qualche modifica: *Il Corano*, a cura di Alberto Ventura, tr. Ida Zilio-Grandi, Mondadori, Milano, 2010.

L'obiettivo della creazione è proprio «la conoscenza reciproca» e non la lotta e l'esclusione:

Uomini, Noi vi abbiamo creati da un maschio e da una femmina, e abbiamo fatto di voi vari popoli e tribù affinché vi conosceste a vicenda; ma il più nobile di voi è colui che più teme Dio. Dio è sapiente e informato di tutto. (49, 13)

La dignità umana è un valore assoluto nel Corano:

In verità, abbiamo onorato i figli di Adamo, li abbiamo portati sulla terraferma e sul mare e abbiamo donato loro una provvista di buon cibo, li abbiamo ampiamente preferiti a molte Nostre creature. (17, 70)

«Abbiamo onorato i figli di Adamo», tutti i figli di Adamo, senza nessuna distinzione di nazione, di cultura, di religione o di genere: i «figli di Adamo» sono il genere umano intero e ogni persona. Questo onore non è altro che la dignità umana, che è sacra come il suo Donatore, come la vita stessa, e quello che Dio dà nessuno può togliere.

Dio ha onorato l'essere umano: creandolo con le Sue mani, soffiando in lui dal Suo Spirito, insegnandogli i nomi, nominandolo il Suo vicario, *khalifa*, sulla terra, ordinando agli angeli di prosternarsi a lui. Non mancano dunque i titoli d'onore dati da Dio all'essere umano, nonostante le apparenze e gli ostacoli, come si legge in questi versetti:

E quando il tuo Signore disse agli angeli: «Porrò un vicario sulla terra», essi dissero: «Metterai su di essa qualcuno che vi spargerà la corruzione e vi verserà il sangue, mentre noi Ti glorifichiamo lodandoTi e Ti santifichiamo?» Egli disse: «In verità Io conosco quello che voi non conoscete». Egli insegnò ad Adamo tutti i nomi, poi presentò [le cose] agli angeli e disse: «Ditemi i loro nomi, se siete veritieri». Dissero: «Purezza a Te. Noi sappiamo solo quello che Tu ci hai insegnato. In verità Tu sei il Conoscitore, il Saggio». Disse: «Adamo, informali dei loro nomi», e poi, quando li ebbe informati dei loro nomi, Egli disse: «Non vi avevo detto che Io conosco l'invisibile dei cieli e della terra e che Io so ciò che manifestate e ciò che voi nascondete?». (2, 30-32)

Quando il tuo Signore disse agli angeli: «Io creerò un uomo dall'argilla e, appena gli avrò dato forma e avrò soffiato in lui del mio Spirito, gettatevi prosternati davanti a lui», tutti gli angeli insieme si prosternarono tranne Iblis (satana), che si insuperbì e non credette. Dio gli disse: «Iblis, cosa ti ha impedito di prosternarti di fronte a quel che ho creato con la mia mano? (38, 71-75)¹⁰

La giustizia

Dio è il Giusto assoluto; davanti a Lui, siamo tutti uguali, e ci chiede d'essere giusti come Lui e di ordinare la giustizia:

Dio stesso è testimone che non c'è altro dio che Lui, e anche gli angeli, e anche i signori della scienza testimoniano che non c'è altro dio che Lui, Colui che governa con giustizia, il Potente, il saggio. (3, 18)

La giustizia che esige l'uguaglianza e condanna ogni forma di favoritismo o conflitto d'interessi:

Voi che credete, agite con ferma giustizia quando testimoniate davanti a Dio, anche se è contro voi stessi o contro i vostri genitori e contro i vostri parenti, siano essi

Il Corano, tr. Gabriele Mandel Khan, UTET, Torino, 2004. *Il Corano*, tr. Hamza Roberto Piccardo, Newton, Roma, 2004. Per le citazioni coraniche, il primo numero indica la Sura (capitolo) e il secondo numero indica il versetto, per esempio: (51, 49).

¹⁰ Vedi anche (15, 28-31).

poveri o ricchi, agli uni e agli altri Dio è più vicino di voi, dunque non seguite le passioni che vi fanno errare dalla rettitudine. Se storpiarete la testimonianza o rifiuterete di darla, sappiate che Dio sa bene quel che fate. (4, 135)

Non vi accosterete alle ricchezze dell'orfano se non nel modo migliore finché non avrà raggiunto la maggiore età, e fornirete esattamente la misura e il peso, con equità. Noi imponiamo a ciascuno solo quel che può sopportare. Siate giusti quando parlate, anche se si tratterà di difendere un parente, e tenete fede al patto di Dio. Questo Egli vi ha prescritto affinché riflettiate. (6, 152)

La piena cittadinanza

Non è il compito delle religioni, l'islam incluso, di offrire sistemi politici o economici. Le religioni offrono, invece, principi e valori etici generali e linee guida, che possono essere fonte di ispirazione per chi vi crede. Questa flessibilità dovrebbe permettere la creatività e l'adattamento dei nuovi sistemi. La vera missione della religione è di educare e preparare l'essere umano a essere un buon cittadino, una persona libera dall'egoismo pronta a servire, piena d'amore e di altruismo, ma con uno spirito critico costruttivo e non violento.

Tra i principi fondamentali nel campo politico, accanto ai principi dell'uguaglianza e della giustizia spiegati sopra, troviamo la consultazione:

Si consultano vicendevolmente su quel che li concerne. (42, 38)

Un versetto che non indica la maniera in cui si svolge la consultazione, né da chi è svolta, né definisce il soggetto della consultazione. Qui interviene l'intelligenza umana per inventare sistemi più adatti e fedeli ai principi.

Nel campo economico, c'è per esempio la condanna del monopolio delle ricchezze da una parte della società:

[La ricchezza] non va presa a turno dai più ricchi di voi. (59, 7)

I concetti di patrimonio dell'umanità e di bene comune sono molto importanti in questo campo. Non esiste un'idea che non abbia un ambiente d'origine, ma quando essa dimostra la sua validità concreta nell'esperienza vissuta, può oltrepassare i propri confini: la storia umana è piena di questi scambi fruttuosi. È questo il caso della democrazia.

La laicità dello Stato democratico moderno è garanzia di giustizia e di uguaglianza, due principi fondamentali nell'etica islamica, come abbiamo già visto. C'è un legame sostanziale tra laicità e democrazia: non esiste una vera democrazia senza una vera cittadinanza su base ugualitaria, che solo la laicità dello Stato può assicurare contro ogni tipo di discriminazione etnica, culturale o religiosa. È ciò che i regimi autoritari, oppure nazionalisti (etnici) o religiosi, o mafiosi *tout court*, anche con la loro facciata democratica, non possono offrire.

Un altro principio politico e religioso, fondamentale per lo Stato democratico, è la libertà, espressa nella sua dimensione religiosa in questo versetto:

Non c'è costrizione nella religione. (2, 256)

Una fede forzata non è altro che ipocrisia o persecuzione. Abbracciare una religione o abbandonarla è una questione di convinzione libera e sincera. Nessuno può interferire nel santuario della coscienza umana. In quest'ottica l'unico sistema politico che garantisce la libertà in generale e la libertà di coscienza e di religione in particolare, permettendo la convivenza pacifica tra diversi e la loro armoniosa collaborazione, è lo Stato laico. Non si tratta qui di un'ideologia laica, visto che le strade che conducono alla laicità possono essere diverse.

4. La diversità

Il pluralismo religioso

Per chi cerca nel Corano riferimenti espliciti al pluralismo religioso, non troverebbe di meglio di questi tre versetti, in cui sono raggruppate tutte le religioni che sono poi menzionate separatamente in tutto il Corano:

Certo, quelli che credono, gli Ebrei, i Cristiani, i Sabei, chiunque crede in Dio e nel Giorno ultimo e compie opera buona, avranno la loro ricompensa presso il Signore, nessun timore su di loro, e non verranno afflitti. (2, 62)

Certo, quelli che credono, gli Ebrei, i Sabei, i Cristiani, chiunque crede in Dio, nel Giorno ultimo e compie opera buona, nessun timore su di loro, e non verranno afflitti. (5, 69)

Certo, quelli che credono, gli Ebrei, i Sabei, i Cristiani, i Magi e quelli che danno a Dio degli associati, sì, Dio giudicherà fra loro nel Giorno del Giudizio. Certo, Dio è Testimone di ogni cosa. (22, 17)

«Quelli che credono» sono i seguaci del Profeta Muhammad, chiamati così perché nel Corano non sono definiti con un termine specifico, ma di essi viene detto semplicemente che «credono» in Dio e nel Suo messaggero Muhammad. Secondo la dottrina coranica stessa, l'islam è la religione di Dio portata da tutti i Profeti di tutti i tempi (35, 24). Muhammad non si è mai proposto come il fondatore di una nuova religione, ma come un rinnovatore di una religione perenne.¹¹ Non c'è una nazione priva di profezia, come segno di giustizia divina e uguaglianza umana: «Non c'è comunità che non abbia avuto un ammonitore prima»²⁴ (35). I «musulmani», come nome distintivo dei seguaci della religione islamica si è sviluppato successivamente.

La tendenza esclusivista nel pensiero islamico deriva da una comprensione stretta del versetto:

La religione presso Dio è la sottomissione/l'islam. (3, 19)

Come si è già accennato, la parola *islam* nel Corano indica piuttosto un atteggiamento religioso di sottomissione a Dio, accettando e abbracciando la Sua volontà, che significa anche liberarsi del proprio ego.

Quello di Sabei nei versetti citati è un termine enigmatico nel Corano. L'interpretazione più plausibile è che si tratta dei Mandei che si trovano nel sud dell'Iraq e nel Khuzistan iraniano, una religione gnostica basata su insegnamenti biblici e iranici antichi. Lo stesso nome è stato usato per includere diversi gruppi religiosi.¹²

I Magi sono gli Zoroastriani, una religione persiana antica. Esiste tuttavia un detto del Profeta che dice di trattare gli Zoroastriani come «le Genti del Libro». Invece, «quelli che danno a Dio degli Associati» sono gli Associatori ossia i politeisti arabi dell'epoca.

¹¹ Vedi (11, 88) e (46, 9). Toshihiko Izutsu, *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an*, McGill-Queen University Press, 2007, 187-188.

¹² Il sabeismo, trattandosi della religione di un piccolo popolo praticamente sconosciuto, è stato usato varie volte nel corso della storia per giustificare la legalizzazione di alcune comunità religiose e il loro inserimento nello statuto della Gente del Libro, *ahl al-kitab*. Chiamare queste comunità «Sabei» è una sorta di riconoscimento giuridico e politico di una parte dell'impero islamico che non era né ebrea, né cristiana e neanche zoroastriana. I Sabei di Harran, l'attuale Urfa nel Kurdistan turco, per esempio, erano filosofi *pagani*, invece quelli di Samarcanda, nell'Uzbekistan attuale, erano manichei. Cfr. Guy Monnot, *Islam et Religions*, Maisonneuve & Larose, Paris, 1986, 220-227.

Nei due primi versetti vi è una chiara promessa di salvezza per tutti coloro che credono in Dio e nell'Ultimo Giorno e compiono il bene: a questi viene detto che riceveranno la loro ricompensa presso il Signore e che non avranno da temere nel Giorno del Giudizio. Siamo chiaramente di fronte ad un testo che giustifica il pluralismo religioso e ammette la salvezza di altri credenti al di fuori dell'islam storico. Notiamo in questo contesto il carattere universale ed etico della salvezza che va oltre i nomi e le appartenenze.

Nel terzo versetto, invece, non vi è più una promessa di salvezza, ma il giudizio viene lasciato a Dio. Egli solo sarà Testimone di ogni singolo caso. Dunque, neanche in questo luogo si esprime alcun tipo di esclusione dalla salvezza di coloro che fanno parte di un'altra tradizione religiosa, ma semplicemente viene detto che tutti verranno giudicati da Dio. E questo implicitamente significherebbe che un giudizio umano in questa materia delicata è incompetente e da escludere. Chi si permette di giudicare il destino finale delle persone e delle comunità commette un grave peccato contro Dio perché si auto-divinizza, si mette al posto di Dio come Giudice supremo che conosce la verità di ciascuno.

La diversità è voluta da Dio

Ci sono tanti versetti coranici che indicano che la diversità rientra nel disegno cosmico di Dio; è voluta dal Signore, anzi è il Suo modo creativo generale, il mondo è stato creato colorato:

Non vedi che Dio fa discendere dell'acqua dal cielo, e trae dalla terra per suo tramite frutti di diversi colori? Non vedi sui monti strisce bianche e rosse e di diversi colori e altre nere come l'ala di un corvo? Anche tra gli uomini e gli armenti e gli animali delle greggi ci sono diversi colori. Così sia. Ma dei servi di Dio solo il sapiente teme Dio, Dio è potente, è colui che perdona. (35, 27-28)

La stessa regola si applica alle religioni, la loro diversità è voluta da Dio per una Saggezza suprema, spingere gli uomini a gareggiare nel bene, trasformando la gelosia negativa in una competizione leale nel servizio dell'umanità:

Ognuno ha una direzione verso la quale volgere il viso. Gareggiate nel bene. Ovunque voi siate, Dio vi riunirà tutti. In verità, Dio è Onnipotente. (2, 148)

Ad ognuno di voi abbiamo assegnato una via e un percorso. Se Dio avesse voluto, avrebbe fatto di voi una sola comunità. Ha voluto però mettervi alla prova con quel che vi ha dato. Gareggiate in opere buone: tutti ritornerete a Dio ed Egli vi informerà a proposito delle cose sulle quali siete discordi. (5, 48)

Se Dio avesse voluto, avrebbe fatto [degli uomini] un'unica comunità. Ma Egli lascia entrare chi vuole nella Sua misericordia. (42, 8)

Questa via, questo percorso diverso per ognuno, è stata consegnata da Dio stesso. Dunque, si tratta di una diversità e di una pluralità legittime, in quanto volute da Dio. Il Corano afferma qui che se Dio avesse voluto avrebbe fatto una sola comunità; ma non l'ha fatto. Invece, è stata proprio la Sua volontà a stabilire tale pluralità di vie, che hanno però come meta finale lo stesso Dio.

Un rapporto speciale con gli ebrei e i cristiani

Nel Corano troviamo un appello ai seguaci dell'ebraismo e del cristianesimo a vivere pienamente le loro Scritture. In questo senso, la definizione «Gente del Libro», *ahl al-kitab*, non è per niente peggiorativa o riduttiva, ma piuttosto un'esortazione ai valori comuni, a quello che unisce le religioni abramitiche in particolare:

In verità, Noi abbiamo rivelato la Torà, che contiene guida e luce e con la quale hanno giudicato i profeti degli ebrei che erano sottomessi a Dio, e i maestri e i dottori

con il libro di Dio del quale era stata affidata loro la custodia, del quale erano testimoni. Dunque, non temete gli uomini ma temete Me e non vendete i Miei segni a poco prezzo. Quelli che non giudicano con la rivelazione di Dio, quelli sono i miscredenti. Nella Torà vi abbiamo prescritto anima per anima, occhio per occhio, naso per naso, orecchio per orecchio, dente per dente, e per le ferite la legge del taglione, ma chi farà elemosina di ciò, per costui sarà di espiazione. Quelli che non giudicano con la rivelazione di Dio, quelli sono i colpevoli. In seguito a loro abbiamo inviato Gesù figlio di Maria, a conferma della Torà rivelata prima di lui, e gli abbiamo dato il Vangelo pieno di guida e di luce, a conferma della Torà rivelata prima, guida e monito per chi ha timore di Dio. La gente del Vangelo giudica secondo quel che Dio ha lì rivelato, mentre quelli che non giudicano secondo la rivelazione di Dio, quelli sono gli empi. E a te [Muhammad] abbiamo rivelato il Libro in tutta verità a conferma delle scritture rivelate prima e a loro protezione. Giudica dunque tra loro secondo quel che Dio ha rivelato e non seguire i loro desideri preferendoli alla verità che ti è giunta. (5, 44-48)

Il Corano chiama qui la Torà e il Vangelo «guida e luce», termini utilizzati per definire il Corano stesso. Troviamo, dunque, un riconoscimento della validità della Torà e del Vangelo. In questi versetti si chiede agli ebrei e ai cristiani di essere coerenti e fedeli alle proprie Scritture.

Ci sono, ovviamente, delle divergenze tra queste religioni, che non devono condurre alla polemica e alla violenza. Il miglior modo per gestire le differenze è il dialogo gentile e rispettoso, come indica questo versetto:

Discutete con la Gente del Libro solo nel modo migliore. (29, 46)

Chiama gli uomini al sentiero del tuo Signore con la sapienza e la buona esortazione, e discuti con loro nel modo migliore perché il tuo Signore conosce meglio di tutti chi si allontana dal suo sentiero, conosce meglio di tutti chi è ben guidato. (16, 125)

Il pregiudizio e la generalizzazione sono un peccato da evitare. Sono segni di ignoranza e di arroganza:

Non tutti sono uguali: tra la Gente del Libro c'è una comunità di uomini retti, che recitano i versetti di Dio durante la notte e si prosternano, credono in Dio e nell'ultimo giorno, ordinano la giustizia e impediscono l'ingiustizia, e fanno a gara nelle buone azioni. Essi appartengono al numero dei puri, e il bene che fanno non sarà loro negato, Dio sa bene chi ha timore di lui. Ma i miscredenti, ebbene, le ricchezze e i figli non potranno proteggerli da Dio, saranno dannati al fuoco dove rimarranno eternamente. (3, 113-116)

«Non tutti sono uguali»: si tratta di un criterio molto importante, in quanto nel Corano stesso non troviamo mai un giudizio generalizzato nei confronti delle altre religioni. Qui si dice, infatti, che tra la «Gente del Libro» ci sono persone devote, che pregano durante la notte e adorano Dio.

Da notare qui che il «miscredente», *kafir*, è colui che conosce la verità ma la nega. È una persona incoerente che non obbedisce alla propria coscienza, dicendo bugie a se stessa e agli altri.

5. Parità di genere

La parità etica

La donna e l'uomo davanti a Dio sono uguali, perché la realtà dell'essere umano va oltre le differenze sessuali. Leggiamo in un detto del Profeta Muhammad:

*Iddio non sta a guardare i vostri corpi o le vostre sembianze; sta invece a guardare i vostri cuori.*¹³

Ci sono tanti versetti nel Corano che sottolineano la parità etica tra la donna e l'uomo, sono ambedue responsabili davanti a Dio e condividono le stesse devozioni, diritti e doveri:

Chi fa una cattiva azione riceve pari compenso e invece quelli che fanno il bene, uomini o donne, e sono credenti, quelli entreranno nel giardino dove avranno grazia incommensurabile. (40, 40)

Quelli che faranno del bene e crederanno, maschi o femmine che siano, entreranno nel giardino e non sarà fatto loro torto nemmeno per una pellicina di nocciolo di dattero. (4, 124)

Chi fa il bene ed è credente, maschio o femmina che sia, Noi lo risusciteremo a una vita buona, tutti li ricompenseremo con il loro premio per le azioni migliori che hanno compiuto. (16, 97)

I credenti e le credenti sono amici e fratelli l'uno per l'altro, ordinano il bene e impediscono il male, osservano la preghiera, pagano l'elemosina e ubbidiscono a Dio e al suo inviato. Di loro Dio avrà misericordia, Egli è potente e saggio. Dio ha promesso ai credenti e alle credenti giardini alla cui ombra scorrono i fiumi, dove rimarranno in eterno, e dimore belle dei giardini di Eden, e il dono più grande sarà il compiacimento di Dio, ecco il successo supremo. (9, 71-72)

Gli uomini e le donne sottomessi al Signore, i credenti e le credenti, i devoti e le devote, gli uomini che dicono la verità e le donne che dicono la verità, gli uomini e le donne che hanno pazienza, che hanno umiltà, che versano l'elemosina e digiunano e conservano la castità e spesso rammentano il nome di Dio, per tutti Dio ha preparato un perdono e una generosa ricompensa. (33, 35)

Nella versione coranica della Genesi e della storia di Adamo ed Eva, troviamo che hanno peccato insieme, senza nessuna responsabilità o rimprovero indirizzati solamente ad Eva, come tentatrice o origine del peccato. Si noti l'uso del plurale (il duale in arabo) in tutte le tappe e le azioni della storia:

Satana bisbigliò loro nel cuore per mostrare loro le vergogne che erano loro nascoste. Disse: «Il vostro Signore vi ha proibito di avvicinarvi a quest'albero solo perché non diventiate angeli o non viviate eternamente». Giurò loro: «Davvero sono per voi un buon consigliere», e così li indusse in perdizione. Quando essi gustarono dei frutti dell'albero le loro vergogne apparvero loro e presero a coprirsi con delle foglie del giardino. Il loro signore li chiamò. Disse: «Non vi avevo proibito di avvicinarvi a quell'albero? non vi avevo detto che satana è un chiaro nemico per voi?». Risposero: «Signore nostro, abbiamo fatto torto a noi stessi, se Tu non ci perdonerai e non avrai compassione di noi, saremo perduti». Rispose: «Via di qui, siate nemici gli uni per gli altri, avrete una dimora sulla terra e ne gioirete fino a un tempo dato». Disse ancora: «Vivrete e morrete sulla terra e poi ne sarete tratti fuori». (7, 20-25)¹⁴

La parità nella famiglia

Uno dei segni nel Creato che indicano la Maestà e la Bellezza del Creatore è la creazione in coppie:

¹³ Al-Nawawi, *Il giardino dei devoti*, p. 5.

¹⁴ Vedi anche (2, 35-36).

Di ogni cosa abbiamo creato una coppia, affinché possiate riflettere. (51, 49)

L'amore coniugale tra la donna e l'uomo fa parte di questo fenomeno della creazione:

Fa parte dei Suoi segni l'aver creato da voi, per voi, delle spose (degli sposi)¹⁵, affinché riposiate presso di loro, e ha stabilito tra voi amore e misericordia. Ecco davvero dei segni per coloro che riflettono. (30, 21)

Dio vi ha dato spose (sposi) della vostra specie, e da loro vi ha dato figli e nipoti e vi ha concesso le cose migliori. Crederanno al falso e disconosceranno la benevolenza di Dio? (16, 72)

Da notare che due legami forti che dovrebbero unire la coppia, ossia *mawadda*, amore, e *rahma*, misericordia o per meglio dire amore donato gratuitamente, derivano da tre Nomi divini: *al-Wadud*, l'Amorevole (Pieno d'Amore), *al-Rahman*, Pieno di Misericordia, *al-Rahim*, il Misericordioso.

Si noti che i due Nomi divini *al-Rahman*, *al-Rahim*, hanno una connotazione materna e femminile, perché sono derivati dalla parola *rahim*, che significa utero. L'Amore di Dio verso il Creato e l'umanità, nella sua gratuità e generosità, è simile all'amore materno. Purtroppo, nelle traduzioni non si mantiene spesso l'unità della radice, traducendo per esempio: Il Clemente, il Misericordioso.¹⁶ Da sapere che il Nome *al-Rahman* non è un semplice aggettivo ma è equivalente al Nome proprio Allah, Iddio:

Di: Invocatelo con il Nome Allah, oppure invocatelo con il Nome al-Rahman, comunque lo invochiate Gli appartengono i Nomi più belli. (17, 110)

Il matrimonio è descritto nel Corano come *mithaq ghaliz*, «un patto solenne» (4, 21). La stessa espressione è usata per descrivere il patto tra Dio e i Profeti:

[Ricorda] quando accettammo il patto dei Profeti: il tuo, quello di Noè, di Abramo, di Mosè e di Gesù figlio di Maria; concludemmo con loro «un patto solenne». (33, 7)¹⁷

Si può qui intravedere la dimensione sacra del patto matrimoniale.

L'islam attribuisce un valore sacro al legame familiare considerando la solidarietà tra i membri della stessa famiglia un obbligo religioso, che non esclude ovviamente la solidarietà fuori della famiglia. Ciò è chiamato *silat al-rahim*, il rispetto della parentela, letteralmente «il legame di utero»:

Genti, temete il vostro Signore che vi ha creato da un solo essere, e da esso ha creato la sposa sua, e da loro ha tratto molti uomini e donne. E temete Dio, in nome del Quale rivolgete l'un l'altro le vostre richieste e rispettate i legami di famiglia. Invero Dio veglia su di voi. (4, 1)

In questo contesto, il rispetto dei genitori e il trattare loro nel modo migliore ricoprono una posizione centrale, laddove il rispetto dei genitori è associato alla fede nell'unico Dio:

¹⁵ La parola *zawj* (sing.) *azwaj* (pl.) in arabo è neutrale, significa «sposo» o «sposa».

¹⁶ Per la differenza di significato tra i due Nomi, ci sono diverse teorie interpretative. Quella che sembra più convincente dice che *al-Rahman* indica una Misericordia donata a tutto il Creato e a tutta l'umanità gratuitamente. *Al-Rahim*, invece, indica una Misericordia speciale dedicata a quelli che hanno risposto all'Amore divino con l'amore e la misericordia, indicando la reciprocità nell'amore. Da notare che la parola Misericordia ha un'altra stria e radice, è derivata dal latino: *misereus*, ho pietà, e *cor* (*cordis*), cuore.

¹⁷ Le virgolette sono nostre.

E quando stringemmo il patto con i Figli di Israele [dicemmo]: «Non adorerete altri che Dio, vi comporterete bene con i genitori, i parenti, gli orfani e i poveri; userete buone parole con la gente, assolverete all'orazione e pagherete la decima!». Ma dopo di ciò avete voltato le spalle, a parte qualcuno tra voi, e vi siete sottratti. (2, 83)

Adorate Dio e non associateGli alcunché. Siate buoni con i genitori, i parenti, gli orfani, i poveri, i vicini vostri parenti e coloro che vi sono estranei, il compagno che vi sta accanto, il viandante e chi è schiavo in vostro possesso. In verità Dio non ama l'insolente, il vanaglorioso. (4, 36)

Il tuo Signore ha decretato che non adoriate altri che Lui, e che siate buoni con i vostri genitori. Se uno di loro o entrambi rimangono con te fino alla vecchiaia non dire loro uffa (segno di fastidio), non li rimproverare e invece parla generosamente. Piega davanti a loro l'ala dell'umiltà che viene dalla misericordia e di: «Signore mio, abbi misericordia di loro come loro di me quando mi hanno cresciuto da bambino». (17, 23-24)

Di: «Venite, vi reciterò quello che il vostro Signore vi ha proibito e cioè: non associateGli alcunché, siate buoni con i genitori, non uccidete i vostri bambini in caso di carestia: il cibo lo provvederemo a voi e a loro. Non avvicinatevi alle cose turpi, siano esse palesi o nascoste. E, a parte il buon diritto, non uccidete nessuno di coloro che Dio ha reso sacri. Ecco quello che vi comanda, affinché comprendiate. (6, 151)

Nella Tradizione, la madre ha una posizione particolare che supera quella del padre, come si legge in questi detti del Profeta Muhammad:

Un uomo venne a chiedere all'Inviato di Dio: «Inviato di Dio, chi tra la gente ha più diritto al mio maggiore affetto?» «Tua madre», rispose. Chiese ancora: «E poi, chi?» «Tua madre», ripeté. Tornò a chiedere: «E poi chi?» «Tua madre», reiterò. Chiese ancora: «E poi chi?» «Tuo padre», concluse.¹⁸

Le differenze

Nonostante i saldi valori di uguaglianza e di parità tra donna e uomo nel Corano e nella Tradizione, troviamo anche delle differenze; alcune sono legate alle circostanze storiche, culturali e sociali. A questo proposito, le interpretazioni islamiche sono divergenti: alcuni musulmani sono piuttosto «conservatori» o «tradizionalisti», preferiscono mantenere queste forme storiche come segno di fedeltà alla Tradizione, considerando le differenze come parte indispensabile della religione. Altri musulmani, che si considerano «progressisti» o «riformisti», distinguono tra forma storica e valori fondamentali, e preferiscono superare alcune forme che secondo loro non esprimono più gli stessi valori a causa dei cambiamenti sociali e culturali. La fedeltà ai valori, in quest'ottica, esige talvolta trovare nuove forme più fedeli ai valori rispetto alle antiche forme scadute. Ovviamente, ci sono diversi modi d'essere progressisti o conservatori: è tutta la complessità del mondo interpretativo islamico.

Un esempio delle differenze è la questione dell'eredità: nel diritto islamico tradizionale, la donna eredita la metà dell'uomo, sulla base dei versetti coranici: «al maschio la parte di due femmine» (4, 11 e 176). Tanti paesi a maggioranza islamica ap-

¹⁸ Al-Nawawi, *Il giardino dei devoti*, op. cit., 115.

plicano ancora questa regola: qui il diritto di famiglia resiste tuttora al cambiamento e alla riforma. In casi rari, come la Turchia, è stata stabilita una legge ugualitaria; in altri paesi, come la Tunisia, ci sono iniziative serie nella stessa direzione.

Un altro esempio è la poligamia. L'unico brano del Corano che tratta l'argomento è inserito nel contesto della solidarietà sociale con le vedove, gli orfani e le orfane:

Se temete di non essere equi verso gli orfani, ebbene, fra le donne che vi piacciono sposatene due, o tre, o quattro, con la condizione assai difficile di essere giusti: ma se temete di non essere giusti, allora una sola. (4, 1-3)

In un altro versetto leggiamo:

Non potrete mai essere equanimi con le vostre mogli, anche se siete solleciti. Non propendete del tutto verso una di loro al punto di lasciare l'altra come sospesa. (4, 129)

Il Corano, dunque, dà un nuovo indirizzo a un fenomeno preislamico, limitandolo a quattro mogli e alla solidarietà verso le vedove e gli orfani, un tipo di *adozione* solidale in una società patriarcale e tribale che non conosce le assicurazioni sociali in senso moderno.

La giurisprudenza islamica tradizionale in seguito ha trascurato la dimensione della solidarietà, e si è concentrata sulla questione della giustizia materiale. In quest'ambito giuridico stesso, troviamo alcuni elementi che limitano la poligamia:

a. La poligamia non è una pratica religiosa, ma una rara usanza permessa con certe condizioni allo scopo di risolvere problemi sociali.

b. La donna, in alcune scuole giuridiche, può mettere nel contratto di matrimonio la condizione che il marito non sposi un'altra donna.

c. La prima moglie, in alcune scuole, può chiedere il divorzio, *khul'*, per rifiutare la scelta del marito di sposare una seconda donna.

In epoca moderna la poligamia è proibita dalla legge in Turchia e Tunisia, condizionata in altri paesi dall'obbligo di informare la prima moglie, oppure dalla necessità di avere il suo consenso scritto e ufficiale.

L'Islam, dunque, non ha inventato la poligamia, ma l'ha trovata come un fenomeno diffuso nelle società tradizionali premoderne, nelle quali le famiglie numerose con tanti figli e tantissimi nipoti avevano un elevato valore sociale. Oggi invece, la struttura della società e della famiglia è cambiata, soprattutto in Europa e Occidente, passando dalla società patriarcale alla società ugualitaria, dalle grandi famiglie in cui il capo è l'uomo, alle piccole famiglie dove non c'è più un capo, ma una gestione comune e una condivisione ugualitaria delle responsabilità e dei compiti, anche se tracce del patriarcato, talvolta sottili e indirette, restano sempre presenti. La tendenza generale oggi nelle società moderne non è più sposarsi e avere figli, ma semmai il contrario. In questo contesto moderno, la poligamia, almeno nel senso tradizionale, è in via di estinzione, anche negli stessi paesi a maggioranza islamica.

L'educazione, la formazione e il lavoro della donna, vale a dire la sua autonomia intellettuale ed economica, rendono sempre più difficile sia la forma poligamica del matrimonio, sia ogni tipo di sfruttamento e di oppressione da parte dell'uomo, anche se questi fenomeni continuano ad esistere nonostante i notevoli progressi.

Un altro punto che suscita un grande dibattito in Europa, è la questione del velo, che è considerato un obbligo religioso in alcuni ambiti tradizionali o conservatori. In altri ambiti, invece, è considerato un fatto culturale e storico superato, e si preferisce esprimere il pudore e la modestia in modi più discreti e contestualizzati. Importante considerare che il velo in certi ambienti rurali o conservatori può essere uno strumento di emancipazione per le donne, dando loro la possibilità di poter uscire per studiare

o lavorare, cosa che altrimenti sarebbe difficile. In ogni modo, è molto importante rispettare le scelte delle donne stesse, e non cercare di «liberarle» malgrado la loro volontà.¹⁹

6. Il rispetto e solidarietà

Il rispetto e la solidarietà sono il frutto logico e naturale dei valori e dei principi che abbiamo illustrato: l'uguaglianza tra gli umani nella dignità, nei diritti e nei doveri, l'accettazione della diversità e il pluralismo come dono divino e ricchezza umana, e alla fine la parità di genere che conferma l'uguaglianza iniziale.

Dio ci vuole liberi, rispettosi e dignitosi, e non respinti o umiliati. Il rispetto non significa distanza o distacco, ma riconoscere che la persona umana che mi sta davanti non è da possedere o da controllare, non è a mia immagine, ma tutti e due cerchiamo insieme di essere a Sua immagine. In questo caso, il rispetto della libertà e della dignità è una condizione per la vera solidarietà e unità.

Forme ed espressioni

La solidarietà e l'aiuto reciproco sono la regola generale nelle relazioni umane, a cui siamo tutti chiamati:

Aiutatevi l'un l'altro nella pietà e nel timore di Dio e non appoggiatevi l'uno all'altro nel peccato e nella prevaricazione. Temete Dio, Dio castiga severamente. (5, 2)

Le forme concrete di rispetto e di solidarietà nell'islam sono tante e si manifestano in tutti gli aspetti della vita, cominciano dalla vita quotidiana fino alle relazioni internazionali, passando dalla famiglia e dalla vita sociale. Questa stessa solidarietà prende tante forme, tra cui la compassione verso i poveri, gli emarginati, i perseguitati:

Quelli che per amore di Lui nutrono il povero, il prigioniero e l'orfano: noi vi nutriamo per il volto di Dio, non vogliamo da voi alcuna ricompensa e nemmeno gratitudine. (76, 8-9)

Tra i segni di rispetto, vi è quello di verificare le notizie e le informazioni, e di non giudicare gli altri sulla base di pregiudizi, calunnie o luoghi comuni:

Voi che credete, se qualche empio vi porta una notizia verificatela, affinché, per ignoranza, non offendiate qualcuno e poi vi pentiate di quel che avete fatto. (49, 6)

Il rispetto si manifesta anche nei piccoli dettagli della vita quotidiana, evitando la superbia e i pettegolezzi e trattando la gente allo stesso modo quando sono assenti e quando sono presenti:

Voi che credete, gli uni di voi non ridano degli altri: magari questi sono migliori di loro; e le donne non ridano delle altre donne: magari queste sono migliori di loro. Non calunniatevi gli uni gli altri e non rivolgetevi appellativi ingiuriosi; com'è brutto tra credenti il nome «empietà»! Quanto a chi non si pente, quelli sono i colpevoli. Voi che credete, evitate le troppe congetture perché alcune sono peccato; e non spiate, e non mormorate degli altri quando non sono presenti: a qualcuno di voi piacerebbe mangiare la carne del vostro fratello morto? no di certo, vi disgusterebbe. Dunque temete Dio, Dio è pieno di perdono, è il Compassionevole. (49, 11-12)

¹⁹ Sul velo si veda per esempio: Renata Pepicelli, *Il velo nell'islam: storia, politica, estetica*, Carocci, Roma, 2012.

Voi che credete, quando vi si dice: «Fate largo nelle vostre riunioni», fate largo, e Dio farà largo a voi. E quando vi si dice: «alzatevi», alzatevi, e Dio alzerà di molti gradi quelli di voi che credono e hanno ricevuto la scienza, Dio sa tutto delle vostre azioni. (58, 11)

Quando vi rivolgono il saluto, voi salutateli con un saluto migliore oppure rendete loro lo stesso saluto, Dio tiene conto di ogni cosa. (4, 86)

Nel Corano, c'è un appello continuo al perdono, alla pazienza, al controllo della rabbia, rispondendo al male con il bene:

I quali donano i propri beni nella prosperità e nell'avversità, e reprimono l'ira, e perdonano chi li offende. Dio ama coloro che fanno il bene. (3, 134)

Il bene e il male non sono uguali; tu respingi il male con un bene maggiore, e il nemico sarà per te un amico sincero. Questo grado lo raggiungono solo i pazienti, lo raggiungono solo coloro che ottengono immensa grazia. (41, 34-35)

Blasfemia

Il musulmano non offende nessuna religione o fede, anche quando non ne condivide i contenuti dottrinali:

Non offendere le divinità che essi invocano oltre a Dio, affinché a loro volta essi non offendano Dio nella loro ostilità, senza conoscere nulla. Così noi abbiamo abbellito agli occhi di tutte le comunità le azioni che andavano compiendo, e poi tutti torneranno al loro Signore e sarà loro annunciato quel che hanno fatto. (6, 108)

Non c'è nessuna giustificazione per rispondere all'offesa con la violenza. Troviamo una serie di versetti che indicano la risposta giusta alla provocazione: ignorarla. Il silenzio, e non la rabbia, è la risposta che spegne il fuoco dell'odio e del disprezzo. Rispondere alla provocazione con la rabbia è fare esattamente quello che vogliono i provocatori, ridicolizzare l'altro. Il silenzio permette di uscire dallo stato emozionale irrazionale e tornare allo stato normale, quello sereno e razionale:

I servi del Clemente sono coloro che camminano sulla terra con umiltà e quando gli ignoranti si rivolgono loro, rispondono: Pace. (25, 63)

[O Muhammad], tu pratica il perdono, ordina il bene e allontanati dagli ignoranti. (7, 199)

Questo allontanamento non è una rottura, ma una occasione per calmare le anime, una pausa di riflessione, che finisce appena si cambia discorso:

Egli vi ha rivelato nel libro che quando sentirete rinnegare i segni di Dio oppure sentirete deridere, non dovrete restare con loro che lo fanno, finché non cambieranno discorso, altrimenti sarete come loro. Dio riunirà gli ipocriti e i miscredenti nell'Inferno, tutti insieme. (4, 140), vedi anche (6, 68).

Si vede dai versetti precedenti e da tanti altri che non esiste una punizione terrestre per la blasfemia o l'apostasia nel Corano, il castigo è lasciato a Dio nell'aldilà.

Guerra e non violenza

L'islam, come le altre religioni, conferma la sacralità della vita:

A causa di ciò [la storia di Caino e Abele], abbiamo prescritto ai figli di Israele che chiunque ucciderà una persona senza che questa ne abbia ucciso un'altra o abbia corrotto la terra, è come se avesse ucciso l'intera umanità, e chiunque avrà dato la vita a una persona sarà come se avesse dato la vita all'intera umanità. (5, 32)

In questo versetto c'è un accenno alla pena capitale, che è accettata negli ambiti tradizionali, ma è discutibile in altri ambienti religiosi secondo cui essa è storicamente superata.

La guerra non è permessa che in caso di legittima difesa, allo scopo di fermare l'aggressione:

Combattete sulla via di Dio quelli che vi combattono, ma non commettete aggressione, Dio non ama gli aggressori. (2, 190)

Se scelgono la pace, accettala e confida in Dio, Egli ascolta e sa. E se tentano di ingannarti, ebbene, Dio ti è sufficiente, Egli è colui che già ti ha confermato con il Suo soccorso, con la forza dei credenti. (8, 61-62)

Alcuni musulmani hanno adottato la non violenza radicale: alcuni di loro erano discepoli stretti del Mahatma Gandhi (1869-1948), come Khan Abdul Ghaffar Khan, soprannominato Bacha Khan (1890-1988), e Mawlana Abul Kalam Azad (1888-1958), ministro dell'Educazione dell'India indipendente per dieci anni, grande teologo ed esegeta del Corano. Un altro importante teologo musulmano della nonviolenza è il siriano Jawdat Said (1931-).²⁰

I sostenitori della nonviolenza radicale si basano sulla storia del primo crimine fratricida sulla terra, che fu il prototipo della violenza sanguinosa:

E racconta loro secondo verità la storia dei due figli di Adamo. Offrirono sacrifici; da uno fu accettato e dall'altro non fu accettato. Questi disse: «Ti ucciderò, certo.» L'altro disse: «Dio accetta solo dai devoti, e se stendi la mano per uccidermi, io non stenderò la mia per uccidere te, poiché io temo Dio, Signore dei mondi. Voglio che tu parta col mio peccato e col tuo peccato. Allora sarai tu nel novero delle genti del Fuoco. Questa è la ricompensa per gli iniqui.» La sua anima l'incoraggiò a uccidere suo fratello. Lo uccise, e fu nel novero dei perdenti. Poi Dio mandò un corvo, che si mise a grattare la terra per mostrargli come nascondere la vergogna del fratello. Disse: «Sventura a me. Sono incapace di essere come questo corvo e nascondere la vergogna del fratello. Fu così nel novero di quelli che si pentono. E fu così che Noi abbiamo prescritto per i figli di Israele che chiunque ucciderà una persona non colpevole d'assassinio o di corruzione sulla terra, è come se avesse ucciso tutta l'umanità. E chiunque fa rivivere qualcuno è come se avesse fatto rivivere tutta l'umanità. (5, 27-32)

In questa scena è descritto l'uomo con i suoi desideri e le sue contraddizioni, ma stranamente Satana è totalmente assente, nonostante la forte presenza del modello satanico della gelosia: *al-qurban*, il sacrificio, la cui radice è *q.r.b.* e da cui deriva il verbo *qarraba*, che significa avvicinare. *Qurban* dunque, che indica un atto di avvicinamento verso Dio, è diventato il simbolo della discordia e del peccato, dell'allontanamento da Dio, il motivo della gelosia, della violenza e dell'omicidio. È la metafora delle religioni, che dovrebbero condurre verso Dio, ma possono essere anche strumenti di inganno e di violenza.

Quanto alla frase: «Se stendi la mano per uccidermi io non stenderò la mia per uccidere te», che significa il rifiuto e nello stesso tempo la condanna e la denuncia della violenza, potrebbe essere la base teologica per una lotta pacifica contro l'ingiustizia. La nonviolenza non è un atto di lassismo, di passiva accettazione del destino e della

²⁰ Vede: Jawdat Said, *Vie islamiche alla non violenza*, a cura di N. Dumairieh, tr. P. Pizzi, Zikkaron, Bologna, 2017. Ramin Jahanbegloo, *Introduction to Nonviolence*, Palgrave Macmillan, 2014, pp. 41-55.

violenza subita, ma piuttosto una scelta coraggiosa che ha avuto frutti nella penitenza del fratello. La storia dell'uomo pentito – la nostra storia – comincia con il suo ritorno alla tenerezza della natura, quando osserva il corvo. La violenza dell'uomo sembra un disequilibrio nell'armonia cosmica e la penitenza è un ritorno allo stato iniziale della pace e dell'armonia.

Testi di riferimento

In questi ultimi anni sono stati stilati alcuni documenti islamici che hanno goduto di un consenso allargato, sia nella preparazione, sia nella ricezione, e possono essere utilizzati per arricchire il nostro testo, tra cui:

1) *Il Messaggio di Amman* (2004), che condanna il terrorismo e la violenza, e chiama all'unità dei musulmani. È il frutto di una conferenza a cui hanno partecipato più di 200 sapienti musulmani da tutto il mondo: <http://ammanmessage.com/>

2) *La Dichiarazione di Marrakech sui diritti delle minoranze nei paesi a maggioranza islamica* (2016), che conferma il diritto alla cittadinanza piena e partecipativa: <http://www.marrakeshdeclaration.org/>

3) *Documento sulla fratellanza umana, per la pace mondiale e la convivenza comune* (2019). Si può aggiungere questo recente documento islamo-cattolico; il cui valore va aldilà dei confini delle due religioni per abbracciare tutta l'umanità, soprattutto perché firmato da Papa Francesco e dal Grande Imam di al-Azhar Ahmad al-Tayyeb a Abu Dhabi (EAU) in presenza dei rappresentanti di 12 diverse religioni: http://w2.vatican.va/content/francesco/it/travels/2019/outside/documents/papa-francesco_20190204_documento-fratellanza-umana.html.

Prospettive nella Tradizione ebraica

Gad Fernando Piperno

1. Premessa

In questo lavoro verrà presentato il punto di vista dell'ebraismo su alcuni temi di ordine filosofico e teologico che hanno tuttavia come filo conduttore l'ambito dei rapporti interpersonali e interreligiosi. I temi scelti, per il loro carattere generale, e per il vasto spettro di aspetti che presentano, possono essere affrontati con diversi approcci, con diverse lenti, ma anche con diversi punti di vista.

Negli ultimi 2000 anni, da dopo la distruzione del secondo Tempio di Gerusalemme, e il successivo e progressivo esilio dalla Terra d'Israele, il popolo ebraico si è sviluppato in una dimensione principalmente diasporica, per quanto la presenza ebraica nella «terra dei padri» non sia mai mancata. Già da tempo l'ebraismo babilonese aveva rappresentato un polo numericamente e qualitativamente significativo. Ma da quel momento, e ancor più a partire dal III-IV secolo la presenza ebraica è stata ovunque una realtà di minoranza e quindi il confronto con il diverso è diventato un elemento costitutivo dell'ebraismo.

Il confronto con una realtà dominante diversa dalla propria è stata la quotidianità degli ebrei, che hanno potuto prosperare solo in realtà in cui la diversità non era un ostacolo alla convivenza. Il fatto di essere realtà di minoranza ha spesso esposto gli ebrei a situazioni di persecuzione, di cui l'espulsione dalla Spagna e dai suoi possedimenti del 1492, i ghetti, i Pogrom e l'Olocausto sono solo gli eventi più noti. Va anche notato come però proprio quelle realtà in cui si è cercato di costruire un monolite culturale e religioso, hanno mostrato una lenta e progressiva decadenza. La Spagna (con i suoi possedimenti, incluso il Meridione d'Italia) ne è un chiaro esempio.

L'ebraismo diasporico ha avuto nelle sue comunità il centro di aggregazione e di sviluppo della propria cultura. In esse si è sviluppata la cultura ebraica, religiosa e laica. Le sue fondamenta sono state elaborate e sviluppate nelle comunità e in esse si sono consolidate.

Ancora oggi circa la metà degli ebrei vive in questa dimensione. Di questi i due terzi stanno negli Stati Uniti, mentre gli altri vivono principalmente in Europa e Sud America.

Dal punto di vista interno, il panorama ebraico contemporaneo è tutt'altro che uniforme. Esistono diverse correnti all'interno dell'ebraismo, talvolta difficilmente conciliabili nella visione di alcuni elementi fondanti dell'identità ebraica. Per quanto sia difficile distinguere in modo chiaro e netto queste correnti, e tenuto conto che all'interno delle stesse le sfumature siano diverse, si tende generalmente a fare la seguente classificazione:

- Ebraismo ortodosso *charedi* (dei timorati)
- Ebraismo ortodosso moderno
- Ebraismo *conservative*
- Ebraismo riformato

L'ordine di questa classificazione mette in luce un diverso approccio al rapporto tra la tradizione e le norme dell'ortoprassi ebraica e la modernità. L'ebraismo italiano è altrettanto multiforme, ma ha come riferimento un rabbinato di orientamento ortodosso che può essere inserito nella seconda classe di quelle sopra riportate. Chi scrive farà riferimento a questo tipo di approccio.

In realtà nei temi proposti, dato il loro carattere generale e filosofico, queste differenze emergono in misura minore, forse con l'unica eccezione di quello relativo alla parità di genere.

Sempre per via dell'approccio scelto, la trattazione non entrerà nel merito di come la visione ebraica di certe problematiche possa essere applicata alla soluzione di questioni di stretta attualità. E questo non perché non esista un modo «ebraico» di affrontare questi problemi, ma perché la trattazione sarebbe assai complessa ed esulerebbe dall'obiettivo di questo lavoro. Tuttavia può essere oggetto di approfondimento successivo.

Ciononostante, è opportuno in questa sede dare almeno un'indicazione di come l'ebraismo si rapporti con le istituzioni politiche e con lo Stato. Come noto, l'ebraismo non è semplicemente una religione, ma porta con sé un complesso apparato di regole che abbracciano tutti gli ambiti della vita umana. In che modo dunque l'ebraismo si relaziona con le norme vigenti in uno Stato?

Esiste una regola fondamentale nella giurisprudenza ebraica che prevede che la legge dello Stato sia *din* ovvero regola. Un ebreo ha il dovere di rispettare tutte le leggi dello Stato in cui vive, tanto quanto le regole previste dall'ortoprassi e dalla giurisprudenza derivate dalla legge ebraica. Per fare un esempio banale, la proibizione di rubare prevede l'esistenza della proprietà. Le leggi che definiscono la proprietà ai fini dell'applicazione del divieto di rubare sono quelle dello Stato in cui un ebreo vive.

Vale la pena ricordare in questa sede che esiste oggi un'Intesa tra Stato italiano e l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane che, tra le altre cose, conferisce all'Ucei la titolarità della rappresentanza dell'ebraismo in Italia e stabilisce le regole di interazione tra le leggi italiane e lo *status* anche giuridico di un ebreo italiano. Per fare solo un esempio, grazie a questa Intesa, un ebreo italiano ha il diritto di rispettare il sabato e le feste negli ambiti lavorativi e scolastici.

Un altro tema assai complesso è quello connesso al rapporto tra ebraismo e Stato di Israele in quanto Stato laico. In questa sede ci si limita a dire che, al di là del legame che gli ebrei possano avere con esso, ciascuno a suo modo, non esiste nessun tipo di affiliazione delle comunità ebraiche allo Stato di Israele dal quale sono del tutto indipendenti. Inoltre, le leggi dello Stato di Israele non sono leggi religiose, né si identificano *in toto* con quelle della *Halakhà* (l'ortoprassi ebraica), dalla quale tuttavia prendono una certa ispirazione. Quando vennero scritte le leggi dello Stato, si formarono diverse commissioni per elaborare le norme giuridiche che dovevano regolare determinati ambiti. Una di queste doveva, ad esempio, definire le norme relative alla diffamazione, e, nella loro stesura, una certa ispirazione fu presa dalle regole ebraiche relative alla maldicenza, di cui si parlerà nel seguito.

2. Uguaglianza nei diritti e nei doveri

Il calendario ebraico prevede due giorni con la funzione di capodanno che hanno uno specifico significato per l'uomo.¹ Il primo non è altro che l'anniversario della creazione dell'uomo e corrisponde al Capodanno ebraico per antonomasia. In questo giorno l'uomo deve fare un'attenta analisi del suo percorso e rinnovarsi ogni anno. Il secondo si trova agli antipodi del calendario, ovvero sei mesi dopo, e ricorda l'uscita degli ebrei dall'Egitto, il momento della nascita del popolo ebraico in quanto tale.

Il primo è il capodanno del singolo uomo, dell'individuo. Questo giorno coincide con il giorno del giudizio dell'uomo stesso, che viene messo sul «trono di Adàm», che aveva il compito di lavorare la terra e di custodirla. All'essere umano si chiede in sostanza se, con il suo comportamento dell'anno appena trascorso, egli, come individuo, abbia dato un contributo alla conservazione del mondo.

Il secondo, che coincide con la festa di Pèsach, la pasqua ebraica, è il capodanno della relazione dell'uomo con la sua identità. Anch'essa deve rinnovarsi ogni anno. Così come ogni essere umano una volta l'anno deve riflettere sul senso del proprio stare al mondo come individuo, in una seconda occasione, ben distanziata dalla prima, deve riflettere sul senso del suo essere parte di un popolo, di un'identità condivisa.

L'uomo come individuo

Se si vuole parlare di uguaglianza di diritti dal punto di vista ebraico si deve quindi partire dall'inizio. Il racconto biblico della creazione del mondo non è una favola, ma è la base su cui si fonda il concetto di uguaglianza tra gli esseri umani.

La discendenza da un progenitore comune è un elemento essenziale affinché nessun essere umano possa vantare una supremazia «naturale» su altri esseri umani. La creazione di Adàm, come singolo essere umano, ci dà una serie di insegnamenti fondamentali.

In primo luogo, si deve considerare che, nel momento della creazione, Dio ha correato il mondo di tutto quanto a esso occorreva e, finito il sesto giorno, niente altro è stato creato. Questo significa, da una parte, che il mondo senza l'umanità non sarebbe completo, ma dall'altra significa anche che esso può sostenersi anche con la presenza di un solo essere umano.

Per questo l'uomo fu creato solo: per insegnare che chiunque causi la perdita di una sola vita umana, lo si considera come se avesse fatto venir meno un mondo intero, e chiunque mantenga in vita anche una sola persona, lo si considera come se avesse mantenuto in vita un mondo intero.

*Tutti gli esseri umani sono stati creati con la stessa forma del primo uomo, eppure il viso di uno non somiglia al viso di un altro; di conseguenza ogni singolo essere umano può dire: «per me è stato creato il mondo».*²

¹ In realtà ne esistono molti altri che hanno però più che altro una valenza fiscale su prodotti agricoli e di allevamento, oppure servono alla datazione degli eventi in base agli anni di regno dei re in carica. Vedi anche *Talmud Babilonese: trattato Rosh haShanà*, Giuntina, 2016, Firenze, introduzione al trattato e p. 3.

² Maimonide, *Mishnè Torà: regole del Sinedrio*, 12:3. Rabbi Moshè ben Maimòn (Cordova 1135 - al-Fustat, Egitto 1204), detto Maimonide, è stato uno dei principali Maestri della storia del popolo ebraico. Il *Mishnè Torà* è un compendio ordinato e sintetico delle regole dell'ebraismo derivate dal Talmud.

Questo è il «trono di Adàm», il trono dell'essere umano, che nella sua unicità basta da solo per far sì che il mondo si conservi.

Inoltre, la creazione di un solo essere umano è un elemento distintivo anche rispetto alla creazione degli animali.

*Dio creò i grandi mostri marini, e ogni essere vivente di cui brulicano le acque, secondo la loro specie, e ogni volatile alato secondo la sua specie. Dio vide che era cosa buona.*³

*Dio disse: «La terra produca esseri viventi secondo la loro specie, bestiame, rettili e bestie selvatiche secondo la loro specie».*⁴

Il fatto che nella creazione le diverse specie animali siano state create «secondo la loro specie», cosa non detta per l'uomo, significa che l'uomo come «gestore del mondo» deve garantire la sopravvivenza di ogni specie animale e non deve far soffrire alcun tipo di essere vivente. D'altra parte, il permesso che ha di alimentarsi anche dagli animali⁵ implica che l'unicità dell'individuo è un criterio che si applica esclusivamente all'essere umano.

Infine, ogni essere umano è unico, ma nella sua unicità eredita gli stessi diritti di ogni altro essere umano per via della comune discendenza dal progenitore comune. Avere gli stessi diritti non significa essere uguali in tutto e per tutto; significa avere uno stesso punto di partenza dal quale iniziare un viaggio unico rispetto ai viaggi degli altri, portando all'umanità un contributo unico, insostituibile e, a suo modo, impareggiabile.

Tra i tanti quesiti paradossali che si pongono i grandi maestri del Talmud c'è la seguente domanda: nella Torà sono elencati i 613 precetti a cui ogni ebreo deve attenersi. Ma non sarebbe stato possibile farli derivare tutti da una sola regola? In altre parole, esiste un principio generale da cui sia possibile per deduzione derivare tutti i precetti?

*Rabbì Aqivà disse: «Desidera per il prossimo tuo come per te stesso»; questa è la regola generale della Torà. Ben Azài rispose: «Questa è l'enumerazione della discendenza di Adàm: quando Dio creò l'uomo lo fece a Sua immagine»; questa è una regola generale più grande.*⁶

A queste domande rabbì Aqivà risponde che il principio è: «Desidera per il prossimo tuo come per te stesso».⁷ Questa è la traduzione corretta e più fedele al significato del famoso versetto biblico, rispetto a quella più diffusa: «ama il prossimo tuo come te stesso». Amare significa entrare in sintonia con l'essenza stessa di una persona e non con tutti questo è possibile e certamente è impossibile farlo nella misura in cui siamo capaci di farlo con noi stessi. Altra cosa è invece desiderare per il nostro prossimo quello che desidereremmo per noi stessi, contribuire alla sua realizzazione come individuo, alla sua soddisfazione, e riconoscergli quella centralità nel mondo che ciascuno ricerca per sé. Secondo rabbì Aqivà se una persona tiene a mente questo principio ogni qual volta sia di fronte a una scelta comportamentale, non sbaglierà.

In risposta Ben Azài gli risponde che esiste un principio generale superiore a quello, ed è: «Questa è l'enumerazione della discendenza di Adàm: quando Dio creò l'uomo lo

³ Genesi, 1:21.

⁴ Ibidem, 1:24.

⁵ Ibidem, 9:3.

⁶ *Midrash Sifrà: Qedoshim* 4:12. Non esiste una traduzione in italiano di questo testo. Il midràsh è una raccolta di interpretazioni del testo biblico. La maggior parte di queste raccolte sono state scritte nei primi secoli dell'era cristiana.

⁷ Levitico 19:18.

fece a Sua immagine». ⁸ In sostanza tutti discendiamo da Adàm, e tutti siamo stati creati a immagine di Dio. Quando abbiamo di fronte un altro essere umano dobbiamo sempre tenere a mente questo concetto, e da questo far derivare le nostre scelte comportamentali.

Ma in cosa differisce quest'ultimo principio da quello di rabbi Aqivà? Desiderare per il prossimo come per se stesso comporta un rischio: quello di decidere al posto suo cosa sia meglio per lui. In questo modo, pur essendo in perfetta buona fede, si potrebbe attuare una violenza nei suoi confronti e un'usurpazione dei suoi diritti. Decidere a priori cosa sia meglio per il prossimo significa limitarne la libertà. Riconoscere la comune discendenza da Adàm, e che anche chi ci si trova di fronte è creato a immagine divina, significa riconoscergli la facoltà di decidere cosa sia meglio per sé.

L'uomo nella società

Per quanto detto precedentemente, l'uomo non può essere visto esclusivamente come individuo ma anche come parte di una società e come espressione di un'identità condivisa. Così come esiste un anniversario della sua individualità, esiste quello della sua identità, che nel caso dell'ebraismo è definita in quanto appartenenza a un popolo. Il momento chiave di questo anniversario è l'uscita del popolo ebraico dall'Egitto e dalla schiavitù subita per diverse generazioni, momento che viene celebrato ogni anno nella festa di Pèsach. Il paradosso è che il popolo liberato non è altro che un popolo di persone nate schiave. I primi passi del popolo liberato sono diretti verso il Monte Sinai dove il popolo sottoscriverà un contratto perenne, la Torà, che lo vincolerà per sempre all'osservanza di precetti e doveri. In merito alle Tavole della Legge è scritto:

E le tavole erano opera divina, e la scrittura era una scrittura divina, incisa (charùt) sulle tavole. ⁹

Questo versetto biblico viene così interpretato nel trattato di Avòt: ¹⁰

Non leggere charùt (incisa) ma cherùt (di libertà), perché non c'è persona più libera di chi si occupa dello studio della Torà.

La libertà non è assenza di vincoli, ma l'esistenza di regole uguali per tutti. E non esistono persone «più uguali» delle altre. La prescrizione di non lavorare il sabato vale per tutti gli ebrei senza eccezioni (così come le eccezioni a tale osservanza, come ad esempio in caso di pericolo per la vita, valgono per tutti). Se una certa categoria si differenzia dal resto del popolo ebraico come ad esempio i sacerdoti (*kohanim*), è perché essa ha più regole da osservare e non per l'esistenza di deroghe alle stesse.

Poiché essi (il popolo di Israele) sono miei (del Signore) servi, che ho fatto uscire dalla terra d'Egitto, non potranno essere venduti come vendita di schiavo. ¹¹

Poiché a Me sono servi i figli di Israele, essi sono miei servi, che ho fatto uscire dalla terra d'Egitto, Io sono il Signore vostro Dio. ¹²

⁸ Genesi 5:1.

⁹ Esodo 32:16.

¹⁰ Avòt 6:2. Il trattato di Avòt è comunemente chiamato *Le Massime dei Padri*. Si tratta di una raccolta di insegnamenti di ordine etico. Vedi Rav Alberto Moshè Somekh, *Pirkè Avòt, Lezioni dei Padri, con il commento Maghèn Avòt di Rav D.Z.S. Segre di Vercelli (sec. XIX)*, Morashà, 1996, Milano, 96-97.

¹¹ Levitico 25:42.

¹² Ibidem, 25:55.

Nel Talmud babilonese questi versetti biblici vengono interpretati in questo modo. «A Me sono servi» significa che non possono essere servi di altri servi. Il fatto di essere servi *diretti* del Signore rappresenta il massimo grado di libertà e il primo antidoto allo schiavismo. La libertà quindi non nasce dall'assenza di doveri, ma al contrario dal fatto di avere tutti gli stessi inalienabili diritti e i medesimi ineludibili doveri.

Nei nostri giorni alcuni pensano e talvolta dicono che avere la possibilità di barrare una scheda elettorale, o poter scrivere quel che si vuole su un pannello virtuale potenzialmente visibile al mondo, siano i massimi gradi di libertà. Il Talmud ci insegna che il valore di tutto questo è relativo, e che ciò che fa di una persona un uomo libero è la possibilità di studiare, di formarsi, e oggi anche di informarsi da fonti attendibili e fedeli alla realtà.

3. I fondamentali della tradizione: come la diversità è accolta

Quando si affronta un tema ampio come quello della diversità è sempre necessario porsi prima di tutto il quesito: «diverso rispetto a che?». Tutti gli esseri umani sono diversi tra loro ma allo stesso tempo hanno elementi che li accomunano.

L'affermazione che la diversità sia una ricchezza è (o in certi casi forse dovrebbe essere) un'ovvietà. Viviamo in un pianeta che fa della biodiversità una componente fondamentale per la sussistenza della vita stessa. La storia ci ha dimostrato in tutti i modi che chi ha cercato di creare monoliti culturali o religiosi, alla lunga ha sempre perso.

Per ogni essere pensante la «verità» è la percezione del «vero». C'è chi, purtroppo ancora oggi, pensa che si possa imporre una presunta «verità», ovvero la propria percezione del «vero», senza il confronto col prossimo. Quando questo accade, pur di dimostrare la «propria verità», si è disposti ad allontanarsi dal «vero» e talvolta anche a nascondere. Chi invece è disposto a mettere in discussione le «proprie verità», attraverso il confronto, riesce, con il contributo degli altri ad affinare le proprie posizioni.

Le religioni sono in genere portatrici di una visione dogmatica dell'universo e del suo Creatore. Da questo punto di vista esse trattano una verità rivelata che non ammette discussioni. Ci possono essere diverse tradizioni su alcuni dettagli ma l'impianto generale è un assioma. Religioni anche molto vicine e con radici comuni, possono avere visioni cosmogoniche diverse e difficilmente conciliabili.

Allo stesso modo esse sono portatrici di valori, principi e norme che regolano la vita quotidiana e, per quanto spesso si tratti di principi condivisi (che il furto o l'omicidio siano vietati lo dicono tutti), su molti temi, soprattutto quelli relativi alla ritualità e quelli che definiscono l'appartenenza, ci sono diversità molto marcate.

Nasce quindi una prima domanda sostanziale sulla diversità in relazione alle religioni: come una religione si relaziona con un'altra o con le altre?

Nel caso dell'ebraismo si possono dare varie risposte a questa domanda. Nel seguito se ne daranno due, una relativa alla visione dei rapporti con le altre culture del mondo e una relativa ad aspetti di convivenza.

Le sette leggi dei figli di Noè

L'ebraismo, come più o meno tutte le religioni, ha una teoria cosmogonica ben definita il cui nucleo fondamentale è la creazione del mondo narrata nella Bibbia¹³ e

¹³ Primo capitolo della Genesi.

considera le leggi scritte nella Torà come norme vincolanti per la vita di ogni ebreo. La visione ebraica dell'era messianica prevede che si arriverà a un momento in cui tutti i popoli della terra riconosceranno l'unicità di Dio e il Suo Nome.

Tuttavia, questa visione non implica che tutti gli esseri umani debbano convertirsi all'ebraismo. Anzi, il percorso di conversione è estremamente lungo e complesso, spesso disincentivato quando non vi sia una consapevole e totale accettazione di tutte le norme che regolano la vita ebraica. Nella Torà il popolo ebraico è definito come «reame di sacerdoti». ¹⁴ Il sacerdote non è una persona al di sopra degli altri, ma colui che deve operare per gli altri e che ha regole più stringenti rispetto agli altri proprio per la sua funzione di esempio. Il sacerdote ha senso di esistere se esistono i «non sacerdoti». L'esistenza quindi di altri popoli o culture, e il confronto con essi, sono elementi fondanti dell'identità ebraica.

Sebbene l'ebraismo non richieda a tutti gli esseri umani di sottostare alle 613 norme bibliche che regolano la vita ebraica, esistono comunque sette leggi alle quali, nella visione ebraica, tutti gli esseri umani devono attenersi. Sono le sette leggi dei figli di Noè che sono dedotte per interpretazione dall'inizio del nono capitolo della Genesi. Esse sono:

- Obbligo di creare un sistema giudiziario
- Proibizione dell'idolatria
- Proibizione della bestemmia
- Proibizione dell'omicidio
- Proibizione dei rapporti incestuosi
- Proibizione del furto
- Proibizione di cibarsi di parti di animale vivo (prima di cibarsi di un animale lo si deve uccidere)

Il mantenimento di questi sette precetti non è solo una condizione necessaria per essere una persona che «si comporta bene», ma è anche condizione sufficiente a garantire all'anima della persona la partecipazione al mondo futuro. Questo significa che chi segue queste regole e le assume su di sé come vincoli al proprio comportamento, in strada il proprio progetto di vita su vie di compiutezza e di rettitudine. Ma significa anche che non ci sono altri vincoli all'accettazione di chi non è ebreo.

La convivenza tra diversi

Il libro biblico della Genesi racconta principalmente le vicende dei patriarchi Abraamo, Isacco e Giacobbe. In esse il testo ci riporta molti dettagli in merito ai rapporti tra i fratelli nelle diverse generazioni, Isacco e Ismaele, Giacobbe ed Esaù, i dodici figli di Giacobbe. Tra questi, Giacobbe ed Esaù erano i più «uguali» tra loro. Sono figli della stessa madre ed erano anche gemelli, eppure il racconto ce li presenta come diversi, sostanzialmente antitetici. Rebecca mentre li portava in grembo ricevette la profezia che da lei si sarebbero divisi due popoli, e uno avrebbe prevalso sull'altro, senza dirci quale dei due, e quindi può significare che sostanzialmente sarebbero stati sempre in competizione. Il testo biblico ci dice che mentre Esaù amava la caccia, Giacobbe risiedeva nelle tende, era dedito cioè allo studio. Pur essendo gemelli erano uno l'opposto

¹⁴ Esodo 19:6.

dell'altro. Per questa ragione i Maestri dell'ebraismo vedono nel rapporto tra Giacobbe ed Esaù la metafora del rapporto tra il popolo di Israele e gli altri popoli, ovvero in che modo un ebreo si debba rapportare al «diverso da sé».

Famoso è il passaggio biblico relativo all'incontro tra Giacobbe ed Esaù al ritorno del primo dal suo viaggio a Charàn durato vent'anni durante il quale si sposò e costruì la sua famiglia presso la casa dello zio Labano. Giacobbe temeva molto questo incontro dal momento che egli aveva sottratto con l'inganno la benedizione che il padre aveva previsto per Esaù. Lui preparò quindi dei doni per il fratello che gli giungessero prima del loro incontro e preparò i servitori affinché affrontassero un dialogo con Esaù. E disse loro: *Quando incontrerai Esaù e ti chiederà: «A chi appartieni, dove vai e a chi appartiene quanto è davanti a te (i doni)?» Tu risponderai: «Al tuo servo (ovvero Giacobbe), a Giacobbe, e questa è un'offerta inviata a te».*¹⁵

Il rabbino e filosofo del '900 Yosef Dov Soloweitchik interpreta questo mandato considerandolo il paradigma del modo di relazionarsi di un ebreo con chi non lo è.¹⁶ Ci sono qui tre domande:

1. A chi appartieni?
2. Dove vai?
3. Cosa porti con te?

Le relative risposte sono:

1. Al tuo servo (ovvero Giacobbe)!
2. Da Giacobbe!
3. Questa è un'offerta inviata a te!

Rav Soloweitchik spiega il senso di questo mandato dicendo che le prime due domande, rivolte al singolo o a un intero popolo, richiedono di conoscerne l'identità e la missione. La risposta in questo caso è la stessa. Su questi temi non c'è possibilità di mediazione, pena l'assimilazione ovvero la perdita della propria identità. Una singola persona, così come un intero popolo, ha il diritto, e forse anche il dovere, di mantenere la propria identità e di lavorare per la propria missione nel mondo. Tutto il resto, invece, è un'offerta per gli altri. Il frutto delle nostre azioni deve essere messo a disposizione della società nella quale si vive, rispettandone le leggi e lavorando per il suo progresso.

Non si deve aver paura di definirsi diversi. Dire che siamo tutti uguali è aggirare un problema senza affrontarlo. Talvolta la sottovalutazione della diversità può essere un modo malizioso di cercare di assimilarla, specie se a sottovalutare è la cultura dominante.

La convivenza tra culture diverse è una sfida che non può essere elusa, ma che non va neanche sottovalutata. Esistono dei prerequisiti al dialogo che non possono essere sminuiti. Il primo tra questi è il riconoscimento dell'identità di chi ci sta di fronte, evitando di incorrere nell'errore di attribuirgli caratteristiche che non gli appartengono ma

¹⁵ Genesi 32:18-19

¹⁶ *Reflections of the Rav*, Jewish Agency Publishing Department, Israel, 1979, pp. 169-177. Un estratto è reperibile a questo indirizzo: <https://www.myjli.com/why/index.php/2016/02/26/a-stranger-and-a-resident/>

che possono essere frutto di nostri convincimenti, cosa che sarebbe quindi un atto di prevaricazione nei suoi confronti.

Per quanto detto prima in merito alle leggi dei figli di Noè, dal punto di vista ebraico, non c'è possibilità di dialogo con una cultura che di principio non rispetti il valore della vita umana, la proprietà, il dolore degli animali, che accetti l'incesto o che non porti rispetto per il divino, e che non metta in atto un sistema che regoli le controversie tra le persone. Accolti questi requisiti, è un dovere collaborare con tutti coloro che formano la società in cui si vive, portando ciascuno il proprio contributo al benessere collettivo.

Lo straniero

Nella Torà è scritto:

*E amerete lo straniero perché foste stranieri in terra d'Egitto.*¹⁷

*Non ingannare e non angustiare lo straniero, perché foste stranieri in terra d'Egitto.*¹⁸

*E quando abiterà con voi uno straniero, non lo ingannate. Sarà come un cittadino tra voi lo straniero che abita con voi, e desidererai per lui come per te stesso, perché voi foste stranieri in terra d'Egitto. Io sono il Signore vostro Dio.*¹⁹

Anche Dio stesso è definito nella Torà come:

*Colui che ama lo straniero nel dare a lui pane e vestiario.*²⁰

Va detto, che quando nella Torà si parla di straniero (*gher*) si intende una persona che per diverse ragioni viene ad abitare in un luogo ebraico e accetta le leggi vigenti nel luogo in cui si trova. A queste condizioni vi è il divieto di ingannarlo, ma al contrario, lo si deve integrare al meglio possibile e dargli la possibilità di contribuire alla società vivendo in modo dignitoso. Si noti l'insistenza con cui ritorna la frase «perché foste stranieri in terra d'Egitto». In queste parole si nota come, nonostante la schiavitù, resta un senso di riconoscimento verso l'Egitto che in un certo senso fu il luogo di incubazione del popolo ebraico.

Diversità di pensiero

Il diverso non è necessariamente una persona che appartiene a un'etnia, a una cultura o a un altro popolo. Anche all'interno di un gruppo identitariamente omogeneo, ogni individuo è diverso dal suo prossimo, e ciò che lo rende maggiormente diverso è il pensiero. Le differenze di opinione caratterizzano qualsiasi gruppo sociale. Tuttavia, per potersi sostenere, un sistema sociale, pur dando dignità alle diverse opinioni, deve necessariamente arrivare a una sintesi, a una decisione.

Nei secoli che vanno dal III al VI dell'era cristiana venne scritta un'opera che oggi, insieme alla Bibbia, è alla base dell'identità ebraica: il Talmud. In questo testo, attualmente in via di traduzione in italiano, non si affrontano solo temi di carattere religioso o culturale, ma vi si trovano le basi della giurisprudenza e della sapienza ebraica in moltissimi campi dello scibile umano. Il suo testo si presenta nella forma di una lunga

¹⁷ Deuteronomio 10:19.

¹⁸ Esodo 22:10.

¹⁹ Levitico 19:33-34.

²⁰ Deuteronomio 10:18.

sequela di discussioni tra i Maestri vissuti in quei secoli. In esse vengono riportate tutte quelle opinioni, a prescindere dal fatto che risultino alla fine vincenti o perdenti, che risultano utili al percorso che porta alla decisione finale. Per altro non sempre tale decisione è espressa chiaramente. Più importante del risultato della discussione è il percorso con cui ci si arriva. In esso tutte le opinioni espresse dai Maestri sono preziose, e, anche se alla fine risultino perdenti, sono state utili al percorso e potranno tornare utili in altre discussioni.

Ogni grande Maestro aveva un suo oppositore che aveva il compito di porre obiezioni agli insegnamenti del Maestro. Quanto più argute erano le obiezioni, tanto più valido era il risultato della discussione. Nel Talmud spesso non abbiamo grandi Maestri ma grandi coppie di Maestri.

In questo senso il Talmud è un testo in cui il libero pensiero è un elemento basilare, in cui, nel sedersi a un tavolo con l'intenzione di difendere la propria tesi, si deve prima di tutto riconoscere il titolo di chi sta di fronte a porre obiezioni, ed essere disposti a confrontarsi con esse. Sarà poi la ricchezza della discussione e l'accettazione da parte della maggioranza dei Maestri a decidere l'esito della stessa.²¹

4. La parità di genere: il rispetto, il riconoscimento, il ruolo

La differenza di ruolo nella visione biblica

Come ultimo atto della Creazione del Mondo il Signore creò l'essere umano, e lo creò uomo e donna. Nella nota separazione della donna dall'uomo, che troviamo nel racconto biblico, si traduce la parola ebraica *tzèla'* come «costola», mentre una corretta traduzione del termine è «lato». La separazione della donna dall'essere umano primordiale non è altro che la divisione di due facce d'una stessa medaglia che prima erano unite. Il Signore divide in due l'essere umano primordiale e da questa divisione derivano l'uomo e la donna.

Quando i due lasciano il giardino dell'Eden, all'uomo viene detto che mangerà il pane ottenuto col sudore della fronte mentre alla donna è detto che con dolore partorirà i suoi figli. Senza entrare nei significati più profondi di questo passaggio biblico, è evidente che vengono individuati due ruoli diversi per i due «lati» dell'essere umano.

Nella visione ebraica ogni cosa che è stata creata ha una ragione di esistere al mondo. Ogni tipologia di animale, ogni oggetto sulla terra, i luminari grandi e piccoli in cielo. Allo stesso modo ogni essere umano ha un suo compito da svolgere, un ruolo nel mondo. Se la famiglia è il nucleo fondamentale della specie umana, da quanto detto sopra si evince che l'uomo ha una maggiore influenza nelle sfere di attività verso l'esterno, mentre la donna ce l'ha verso l'interno della famiglia stessa, in particolare nella cura della prole e nella sua educazione.

Ma questo non implica affatto un ruolo subalterno della donna rispetto all'uomo. Nelle vicende dei patriarchi il ruolo delle matriarche è tutt'altro che secondario e hanno, soprattutto le prime due, Sara e Rebecca, un ruolo essenziale nella trasmissione di quello che è il patrimonio spirituale e nella creazione di quello che sarà il primo nucleo del popolo di Israele.

²¹ Per una più estesa introduzione al Talmud si veda l'introduzione essenziale all'Opera della traduzione del Talmud Babilonese in italiano. *Talmud Babilonese: trattato Berakhòt*, Giuntina, Firenze, 2017, introduzione essenziale all'Opera pp. XIII-XXIII.

Nel resto delle vicende storiche del racconto biblico non c'è dubbio che la presenza maschile tra le figure di primo piano sia nettamente preponderante, ma troviamo comunque donne che assurgono a un ruolo pubblico, come Miriam, a un ruolo politico e anche militare come la profetessa e Giudice Debora (si ricorda che i Giudici, nel periodo precedente alla monarchia, avevano il ruolo di capi politici e militari, ed erano in grado di unificare le tribù di Israele), o donne che diventano esempio di decisione e compassione come la moabita Rut, di coraggio e di capacità di salvare un intero popolo come la regina Ester.

La differenza tra uomo e donna nella tradizione religiosa

Nella visione ebraica la trasmissione dei valori della Torà e della tradizione ebraica occupa un ruolo primario nella scala di priorità. Questa trasmissione è affidata alla famiglia e al rapporto Maestro-allievo. Il ruolo che riveste la donna in questo ambito all'interno della famiglia è certamente primario e superiore rispetto a quello dell'uomo, più impegnato verso l'esterno. In virtù di questo impegno la donna viene esentata da tutta una parte non indifferente di *mitzwòt*, ovvero di doveri, a cui invece l'uomo è sottoposto. Sono le regole attive che hanno un tempo stabilito. Si tratta per lo più di regole che aiutano l'essere umano a non essere schiavo dei propri impulsi.

Per fare un esempio, l'uomo deve pregare tre volte al giorno in fasce orarie ben determinate, e queste preghiere aiutano l'uomo a non sentirsi onnipotente nel suo produrre o nelle sue relazioni pubbliche, e a ricordarsi che c'è sempre un Dio sopra di sé, che è garanzia di libertà e di uguaglianza per tutti gli uomini. La donna non ha la necessità di scandire le sue preghiere con questo ritmo, basta che preghi una volta al giorno. I Maestri dell'ebraismo dicono che il motivo non è solo che la donna non ha tempo per fare tre preghiere, essendo impegnata nella primaria attività della trasmissione dei valori. La donna, proprio per il suo istinto materno e per la sua propensione alla trasmissione dei valori nella famiglia, è in qualche modo meno soggetta agli impulsi di onnipotenza e quindi ha bisogno di meno regole e meno vincoli al suo operato.

Ma anche qui va detto che questa divisione dei ruoli non è rigida. Alla donna non è certamente vietato di svolgere attività lavorative, e non le è preclusa la possibilità di ricoprire un ruolo pubblico nella società. Quello che invece non può venire a mancare è l'attenzione della coppia alla crescita dei figli e alla trasmissione dei valori, che, come detto, è la missione primaria sia dell'uomo che della donna. La cura per la crescita dei figli non può essere seconda a nulla nella scala delle priorità.

La donna ha però alcuni obblighi che sono sua prerogativa e hanno un valore essenziale per dare sacralità ad alcuni momenti fondamentali della vita familiare e sono:

- Il prelievo della *challà*
- La purità familiare
- I lumi del Sabato e delle principali feste

Challà. L'essere umano ha la necessità di alimentarsi e il pane è il suo principale alimento. Ma il cibo, come ogni cosa creata, non appartiene all'uomo bensì al Creatore. Per poterne usufruire è necessario prelevare una piccola quantità dell'impasto del pane e bruciarlo in ricordo della sua donazione ai sacerdoti che si faceva in passato. In questo modo, la donna inaugura quelle attività che hanno a che fare con il bisogno primario dell'essere umano di nutrirsi e lo fa dando sacralità a queste attività.

Purità. Un altro istinto primario dell'essere umano è quello della riproduzione. La donna, alla fine di ogni ciclo mestruale, ha il dovere di purificarsi in un bagno rituale e in questo modo ha la prerogativa di «inaugurare» e di dare sacralità non soltanto alla sua capacità di procreare, ma anche all'intera vita coniugale con il marito.

Accensione dei lumi. Un bisogno e un desiderio dell'essere umano è quello di essere felice. Il calendario ebraico dedica degli intervalli di tempo consacrati che sono il Sabato e le feste, nei quali è dato modo all'uomo di non lavorare, di dedicarsi alla propria famiglia e di gioire. Alla donna è data la prerogativa di «inaugurare» la sacralità di questi giorni attraverso l'accensione dei lumi.

In lingua ebraica uomo si dice *ישׂא* (ish) e donna si dice *ישׂא* (ishà). Le due parole hanno in comune le lettere *א* e *שׂ* che insieme fanno la parola *שׂא* (esh) che significa fuoco. Quando un uomo e una donna si uniscono mettono insieme le altre due lettere *י* e *ה* che insieme fanno le prime lettere del nome di Dio.²² I Maestri dicono che se una coppia riesce a realizzare la sacralità che è in entrambi accogliendo tra loro la Presenza Divina, la loro unione sarà benedetta, mentre in caso contrario a loro resterà solamente il fuoco della rabbia.

Una matrona pose una domanda a rabbi Yosè bar Chalaftà e gli disse: «In quanti giorni creò il Santo Benedetto il mondo?». Le rispose: «In sei giorni!». Lei proseguì: «E che cosa ha fatto da quel momento in poi?». Le disse: «Si occupa di creare le coppie». Lei gli disse: «Questa è la sua occupazione??? Anche io sono capace di fare questo!». Lui rispose: «Se ai tuoi occhi sembra una cosa facile, per il Santo Benedetto è difficile come l'apertura del Mar Rosso».²³

Secondo una parabola dei Maestri, il Signore «passa il suo tempo» a unire le coppie, e creare una sola unione ha la difficoltà dell'apertura delle acque del Mar Rosso. Questo significa che così come è necessario un vero miracolo per tenere separate le acque che naturalmente tendono a unirsi, allo stesso modo per creare un matrimonio che funzioni serve un vero miracolo e di questo si occupa continuamente il Creatore una volta conclusa la creazione del mondo. Allo stesso modo un grande merito di una persona è quello di aiutare un uomo e una donna a unirsi in matrimonio.

Aspetti storici e giuridici del ruolo della donna

Ovviamente questo è un tema molto ampio, del quale daremo qualche elemento indicativo.

All'interno della rispettiva specificità, dal punto di vista sociale l'uomo e la donna hanno pari diritti. Un figlio deve onorare e rispettare tanto il padre quanto la madre e in egual misura. L'uomo e la donna hanno lo stesso livello di responsabilità nei confronti del proprio prossimo.

La giurisprudenza ebraica, nel definire le regole di dettaglio che riguardano i rapporti tra uomo e donna, in particolare il diritto matrimoniale, si doveva confrontare con una realtà che, soprattutto in Medio Oriente, era sostanzialmente patriarcale. Cionono-

²² Talmud Babilonese: trattato Niddà, 45b. Non esiste al momento una traduzione in italiano di questo trattato.

²³ Midràsh Rabbà Vayetzè 68.

stante se si vede il contratto nuziale (la *ketubbà*) redatto ai tempi del Talmud e valido in gran parte anche oggi, si nota che esso è in sostanza l'impegno dello sposo a garantire i diritti della sposa per tutta la durata del matrimonio e di garantirle in caso di divorzio o di morte del marito una somma di denaro, che, da una parte era una garanzia per la sussistenza della donna senza marito, dall'altra serviva da deterrente per lo sposo contro la svalutazione e lo svilimento del matrimonio.

Nel diritto matrimoniale ebraico il periodo intorno all'anno 1000 costituisce una vera e propria rivoluzione. Un importante maestro dell'epoca, Rabbenu Ghereshòm (960-1028) stabilisce una serie di nuove regole tra cui citiamo le seguenti:

- Proibizione della poligamia (che prima era ammessa)
- Un divorzio non può avvenire senza il consenso della donna
- Proibizione di leggere la corrispondenza o qualsiasi altro scritto appartenente al coniuge senza il suo permesso

Queste regole hanno sostanzialmente messo la donna in una posizione paritaria a quella dell'uomo nel diritto matrimoniale ebraico.

Nei testi talmudici è a più riprese indicato all'uomo di avere un assoluto e totale rispetto per la propria moglie. La maggiore sensibilità e l'istinto materno di cui dispone la rende agli occhi dei Maestri meritevole di particolari attenzioni da parte del marito.

Un uomo sia particolarmente attento a non trattar male la moglie, perché dal momento che la sua lacrima è più facilmente elicitata, la punizione per il suo maltrattamento è più vicina...

Un uomo sia particolarmente attento a onorare la moglie, perché la benedizione in casa sua non la si deve altro che alla moglie, in quanto è scritto in riferimento a Sara: «E ad Abramo fece del bene grazie a lei».²⁴

L'ebraismo attende la venuta del Messia, ovvero un re sotto il quale tutti i popoli vivranno in pace, in cui il dialogo e la saggezza prevarranno sulla sopraffazione fisica tra gli esseri umani. Un maestro del mondo chassidico dice che arriverà il momento in cui il lato femminile dell'essere umano prevarrà su quello maschile. Gli ultimi secoli, e ancor più gli ultimi decenni hanno visto un progressivo processo di emancipazione della donna. Potrebbe essere questa un'avvisaglia dell'avvicinamento dell'era messianica.

5. Il rispetto

Il termine «rispetto» in italiano ha una vasta gamma di significati. Può essere inteso come sentimento o atteggiamento di riguardo, di riconoscimento, di onore, di stima o anche di timore nei confronti di un'altra persona o di un'istituzione e delle sue leggi. In senso lato e più generale, quando si parla di «rispetto per il prossimo» si esprime l'idea che si riconosce a chi ci sta di fronte la dignità dell'essere umano, e per questa ragione il nostro comportamento nei suoi confronti deve denotarsi per un particolare riguardo.

Questo termine non trova un esatto corrispettivo nella lingua ebraica. Ci sono diversi termini più specifici che riguardano un'area concettuale più ristretta. C'è ad

²⁴ Talmud Babilonese: trattato Bavà Metzi'à 59a.

esempio il termine «*kavòd*» che significa onore e stima; *irà* riflette l'area concettuale del timore.

Onore e timore

Il *kavòd* (onore) si può definire come una serie di atteggiamenti di riverenza o di particolare rispetto che si debbono avere nei confronti di alcune categorie particolari di persone, ma non necessariamente per tutti. Questo, come si vedrà successivamente non significa che non si debba rispettare ogni persona che ci si trovi di fronte, significa invece che per alcune categorie di persone è d'obbligo una cura particolare nel rapportarsi ad essi.

Il quinto comandamento prescrive di «onorare il padre e la madre»²⁵ così come in un altro passaggio della Torà è prescritto di temere la madre e il padre.²⁶ I Maestri del Talmud esplicitano il significato di «timore» e «onore» in una serie di azioni o proibizioni. Per «timore» di un genitore si intende l'astensione da alcuni comportamenti che potrebbero lederne la dignità: non sedersi al loro posto, non parlare davanti a loro senza permesso, non contraddirli pubblicamente, non chiamarli per nome ma semmai «mio padre e mio maestro» o «mia madre mia maestra». Per «onore» dei genitori si intende una serie di azioni attive quali: dare loro precedenza entrando o uscendo da un luogo, servirli a tavola e così via. In realtà ci sono obblighi che oggi sono quanto meno desueti anche in un rapporto rispettoso verso il padre e la madre. In questo senso il genitore può rinunciare ad alcune pratiche suddette e il figlio può non metterle in pratica (purché ovviamente non si ecceda nel dileggio o peggio nel disprezzo, che non sono ammessi anche se consentiti dal genitore).

Stesse prescrizioni di «onore» e «timore» sono riservate per un Maestro al quale si deve anche più onore rispetto ai genitori. Il motivo è che i genitori hanno messo il figlio al mondo e lo hanno cresciuto, mentre il Maestro gli prepara la strada per il mondo futuro. Se un genitore è anche Maestro del figlio, va da sé che ha la precedenza sugli altri Maestri. Così come il genitore, anche il Maestro può rinunciare ad alcune pratiche di timore e onore a lui riservate. In generale se con un genitore ci si può prendere qualche confidenza in più, con un Maestro, che porta con sé la sapienza della Torà, si deve in ogni caso mantenere un comportamento di assoluto rispetto.

Chi invece non può rinunciare in ogni caso all'onore a lui dovuto è il re, o per estensione colui che detiene un potere politico o un ruolo pubblico di un certo rilievo. Il motivo è che l'onore a lui dovuto non dipende da uno *status* personale che è per così dire «di sua proprietà», o che ha acquisito per scelta o per meriti propri. L'onore dovuto al re proviene dalla delega che gli dà un intero popolo. Questo non significa che non si possa fare «opposizione» quando la situazione lo richiede, ma il rispetto per l'autorità costituita non deve mai venire a mancare. Il motivo di tutto questo è che la regalità è un attributo divino, e l'onore per il re è in qualche modo derivato da quello dovuto all'Eterno. Per questa ragione quando si vede un re in situazioni ufficiali si dice la benedizione: «Benedetto Colui che ha delegato parte del Suo onore all'essere umano».

Ma l'onore e il timore non sono necessariamente atteggiamenti che si applicano in verticale verso l'alto. Nelle Massime dei Padri è scritto:

²⁵ Esodo 20:12.

²⁶ Levitico 19:3.

*Ti sia caro l'onore per il tuo allievo come se fosse rivolto a te, e l'onore del tuo compagno pari al timore per il tuo Maestro, e il timore del tuo Maestro pari a quello per il Cielo.*²⁷

Un Maestro deve tenere al rispetto del suo allievo. Lo si impara da Mosè che parlando all'allievo Giosuè lo mette pubblicamente sul suo stesso piano.

Il rispetto per il prossimo

Finora si è parlato di determinate categorie di persone, per le quali si deve avere un comportamento particolarmente rispettoso. Ogni essere umano merita rispetto. Nelle Massime dei Padri è scritto: «Chi è degno di onore? Chi onora le persone».

Nella normativa ebraica il rispetto degli esseri umani non è una generica indicazione a «comportarsi bene» con il prossimo, ma è definito da una serie di obblighi e di astensioni nei confronti del prossimo, il cui rispetto garantisce non solo l'assenza di offesa e disprezzo, ma anche l'instaurarsi di un rapporto collaborativo per il bene del singolo e della collettività. Si darà nel seguito il sunto di una piccola parte delle norme specifiche di questo ambito.

Maldicenza

I Maestri dell'ebraismo pongono particolare attenzione su questo tema. Va specificato che non è semplicemente vietato diffamare una persona dicendo cose false, ma anche dire cose vere con l'intenzione di danneggiare una persona senza che sussista la necessità di farlo è assolutamente vietato. In questo senso è giusto avvisare una persona che si sta per sposare con un'altra persona qualora si sappiano di quest'ultima dei fatti rilevanti. Non è invece lecito rivelarli «tanto per farlo» quantunque siano veri. I limiti di quanto si possa (o si debba) dire sono molto variabili e vanno analizzati caso per caso.

Ci sono vari episodi biblici che affrontano il tema. Quello che si presenterà nel seguito esprime in modo chiaro alcuni aspetti connessi alla maldicenza.

*E Miriam parlò di Mosè in merito alla donna etiope che aveva preso, dato che aveva preso una donna etiope.*²⁸

Va notato in questa situazione che Miriam, rivolgendosi ad Aharòn, non disse cose false, parlò di un fatto reale, un gossip. Il midràsh (interpretazione allegorica) dice che si trattava sempre di Tzipporà, la moglie di Moshè, che era bella come un'etiope. Da questo semplice e apparentemente innocuo discorso, lei e il fratello Aharòn iniziarono a mettere in dubbio la posizione del loro fratello Moshè.

*E dissero: «Che forse solo con Moshè ha parlato il Signore? Non ha forse parlato anche con noi?» E il Signore ascoltò. E l'uomo Moshè era estremamente umile, più di ogni essere umano sulla terra.*²⁹

Quando si parla di qualcuno, bisogna sempre tener presente che c'è sempre Chi ci ascolta. Il Signore convocò tutti e tre davanti alla Tenda della Radunanza e mise in chiaro quali erano le prerogative di Moshè.

²⁷ Avòt 4:15. Vedi Vedi Rav Alberto Moshè Somekh, *Pirkè Avòt, Lezioni dei Padri, con il commento Maghèn Avòt di Rav D.Z.S. Segre di Vercelli (sec. XIX)*, Morashà, Milano, 1996, 68-69.

²⁸ Numeri 12:1.

²⁹ Ibidem, 12:2-3.

Il Signore disse subito a Moshè, ad Aharòn e a Miriam: «Uscite tutti e tre e andate alla Tenda della Radunanza». Uscirono tutti e tre.

Il Signore allora scese in una colonna di nube, si fermò all'ingresso della Tenda e chiamò Aharòn e Miriam. I due si fecero avanti.

Il Signore disse: «Ascoltate le mie parole! Se ci sarà un profeta in voi, io, il Signore, mi rivelerò a lui in visione, in sogno parlerò con lui.

Non così per il mio servo Mosè: egli è l'uomo di fiducia in tutta la Mia casa.

Bocca a bocca parlo con lui, in visione e non con enigmi ed egli guarda l'immagine del Signore. Perché non avete temuto di parlare del mio servo Mosè?».

L'ira del Signore si accese contro di loro ed Egli se ne andò;

la nuvola si ritirò di sopra alla tenda ed ecco Miriam fu colta da tzarà'at, bianca come neve;³⁰

La reazione del Signore è di sdegno. «Ascoltate le mie parole», come a dire: «Non avevate pensato che Io ascolto le vostre?». Miriam è colta da una malattia simile alla lebbra, che colpisce soprattutto coloro che si macchiano di maldicenza. Aharòn invoca il perdono per la colpa che entrambi hanno commesso, non solo Miriam, perché anche solo accogliere una maldicenza e non rifiutarla, significa entrare nel perverso meccanismo che porta a discreditarlo il prossimo. La punizione che riceve Miriam è di rimanere chiusa in quarantena per sette giorni. Non si tratta di una precauzione medica, ma è una sorta di contrappasso. Così come la malalingua tende a escludere chi ne è vittima, la punizione per chi la fa è rimanere escluso dalla società per un certo numero di giorni.

Queste regole di certo hanno una stretta attinenza con l'attualità, soprattutto considerato l'uso spesso smodato che si fa dei social media. Talvolta basta un post con qualche commento per smontare la credibilità di una persona. I processi mediatici sono all'ordine del giorno. Il limite tra una legittima critica, anche pubblica, e la maldicenza, almeno come intesa dalla legge ebraica, viene continuamente travalicato. La maldicenza è una malattia che si propaga velocemente ove esistono mezzi che ne consentano la propagazione, e come qualsiasi malattia virale, non la si ferma se non con i comportamenti. Non la si ferma se non c'è la consapevolezza del danno che essa può causare, non solo a chi ne è vittima, ma anche a chi la origina e a chi la propaga.

Un aforisma attribuito a Eleanor Roosevelt dice: «Grandi menti discutono di idee, menti mediocri discutono di fatti, piccole menti parlano di persone».

Avvisare il prossimo

Se una persona sbaglia è obbligatorio avvisarla e ammonirla anche se si teme che possa non prenderla bene. Il punto è che saper avvisare una persona è una capacità che non tutti hanno.

Disse rabbì Tarfòn: Mi chiedo se ci sia in questa generazione una persona che sappia accettare un ammonimento. Se uno gli dice: «Togliti la pagliuzza che hai nell'occhio», gli risponde: «E tu togli la trave che hai nel tuo occhio».

Rabbì Elazàr ben Azaryà gli rispose: «Mi chiedo se ci sia in questa generazione una persona che sappia come comunicare un avviso».³¹

La critica costruttiva può mettere in difficoltà chi la riceve e causargli una reazione spropositata. Di questo i Maestri sono consapevoli nel definire i paletti di questa dif-

³⁰ Ibidem, 4-10.

³¹ Talmud Babilonese: trattato 'Arakhin 16b.

ficile prescrizione. Chi avvisa un suo prossimo, deve essere totalmente disinteressato, anche se il torto lo ha subito lui stesso, e quindi deve essere privo di rabbia o di risentimento. In quanto esseri umani quest'ultima indicazione può sembrarci di difficile applicazione. Tuttavia, è condizione necessaria per procedere al dovere di avvisare il proprio prossimo. In certi casi, se si ha la certezza di non essere ascoltati, può essere meglio astenersi dall'avviso. Ma anche qui le casistiche sono varie e complesse.

Di fatto resta comunque la chiara indicazione a non disinteressarsi degli sbagli del nostro prossimo e, qualora si sia subito un torto, a non serbare rancore ma cercare di affrontare le difficoltà e i problemi in modo schietto, diretto ma rispettoso. Non è solo una vaga indicazione di buon comportamento, è un dovere.

Non maledire il sordo e davanti a cieco non porre inciampo (ma abbi timore per il Signore)

Al di là dell'ovvietà di queste prescrizioni, se lette nel loro significato diretto, l'ebraismo estende il loro significato in senso allegorico. In questo ambito rientra ad esempio la circonvenzione di incapace. Una persona che non comprende il valore di un oggetto è considerata come un cieco in quell'ambito. Portarlo ad acquistare o vendere tale oggetto in modo da causargli una perdita importante è come mettere un inciampo davanti a un cieco. Se si sa di una persona che ha la tendenza a rubare, è vietato metterlo nelle condizioni di poterlo fare facilmente. Naturalmente la responsabilità del furto resta sua, ma chi gli mette davanti un oggetto con l'intenzione di farlo cadere in tentazione trasgredisce al divieto di mettere un inciampo davanti a un cieco. La conclusione del versetto «ma abbi timore per il Signore» è significativa, perché si tratta di pratiche nelle quali si può pensare di non essere visti o sentiti, e quindi è importante ricordarsi sempre che Qualcuno che «vede» o «sente» c'è sempre.

Non carità, ma giustizia

Nelle religioni, ma anche nel sentimento diffuso di ogni uomo di sani principi, vige l'obbligo morale di aiutare chi è in difficoltà. Con la beneficenza si cerca di aiutare chi non ce la fa, chi è in stato di indigenza per qualsiasi motivo, cercando di aiutarlo a non staccarsi da una società che impone una velocità di crociera che non tutti riescono a mantenere. Nell'ebraismo il termine usato per questo tipo di pratica è *tzedaqà*, la cui stretta traduzione è «giustizia». Nella visione ebraica esistono diversi termini che rimandano all'area concettuale della giustizia. Esiste il *mishpàt* (diritto) che è l'insieme di norme che regolano la vita pubblica e i rapporti tra le persone. Il *din* è il giudizio, che viene emesso sulla base dei fatti e del diritto e non fa differenza tra ricco e povero. *Din* e *mishpàt* non guardano in faccia a nessuno. Poi c'è la *tzedaqà*. Il termine deriva dalla parola *tzèdeq* che significa la cosa giusta, da cui anche lo *tzaddìq* ovvero la persona giusta, il pio. La *tzedaqà* è, differentemente dal *mishpàt*, un tipo di giustizia che guarda in faccia alle persone e che distingue tra chi ha i mezzi per vivere in modo agiato o comunque dignitoso e chi, per qualsiasi ragione, non ce li ha. Si parla di giustizia perché si parte dal presupposto che quanto noi consideriamo di nostra proprietà in realtà è solo «affidato» a noi, e il Signore ci ha dato il compito di creare una società giusta, equa e solidale. Ogni persona ha il dovere, secondo le proprie sostanze, di contribuire al riequilibrio di quanto la società, lasciata a se stessa, ha squilibrato. Esiste una quantità minima da destinare alla *tzedaqà* che è un 10% dei guadagni. Addirittura il povero stesso ha l'obbligo di dare anche solo una moneta in *tzedaqà*, perché tutti contribuiscono

alla giustizia sociale. Ma anche qui le regole sono complesse. Fa parte della *tzedaqà*, ad esempio, anche aiutare un genitore o un figlio non autosufficienti. *Tzedaqà* non è solo supporto materiale. In certi casi il modo migliore di fare *tzedaqà* può essere quello di aiutare il prossimo dal punto di vista psicologico.

Prima della distruzione di Sodoma e Gomorra, il Signore si chiede se può nascondere ad Abramo quello che sta per compiere. Il motivo è il seguente:

*Perché lo ho individuato affinché istruisca i suoi figli e la sua famiglia, e osserveranno la strada del Signore operando con giustizia (tzedaqà) e diritto (mishpàt).*³²

La primaria missione di Abramo è quella di istruire i propri discendenti per trovare il giusto bilancio tra il diritto, che avrebbe decretato la distruzione delle due città a causa della malvagità di tutti i suoi abitanti a parte la famiglia di Lot, e la giustizia più misericordiosa che cerca dall'altra parte di trovare ogni possibile soluzione perché il decreto del freddo diritto venga mitigato.³³ Se si facesse riferimento al solo diritto, non ci sarebbe scampo per il mondo. D'altra parte con la sola misericordia senza una base di diritto, ci sarebbe solo la sopraffazione del più forte sul più debole. Questo bilanciamento è un elemento che tutti coloro che ad Abramo si riferiscono dovrebbero tenere in alta considerazione.

³² Genesi 18:19.

³³ Si veda come controesempio la storia di Ninive nel libro biblico del profeta Giona.

PARTE QUARTA

UNA SPERIMENTAZIONE SUL CAMPO

Formazione ai valori: aspetti psicopedagogici

Cristina Zucchermaglio

1. Le discussioni in piccolo gruppo

Il dispositivo metodologico principale della sperimentazione sarà quello della discussione tra pari, che si presta perfettamente a essere un contesto significativo di educazione al dialogo e al rispetto delle diversità. Le discussioni tra pari sono infatti palestre discorsive di educazione democratica, sostenendo la socializzazione di bambini e ragazzi a forme ricche di pensiero e argomentazioni che risultano particolarmente coerenti con gli obiettivi di fondo del progetto.

Quali sono i presupposti teorici che sostengono una tale scelta e impostazione metodologica?

La prospettiva teorica entro cui la proposta si inserisce considera l'interazione sociale e discorsiva tra allievi (bambini e ragazzi) e tra adulti e allievi, come il più potente motore di sviluppo e di costruzione delle conoscenze, in base alla ben nota relazione tra discorso e apprendimento (Pontecorvo, Aiello, Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, Sterponi, 2002; Sfard, 2008; Resnick, Asterhan, Clarke, Schantz, 2018).

Si tratta di un approccio socio-costruttivista e storico-culturale di matrice vygotkiana, secondo cui lo sviluppo/apprendimento è un processo che «si muove dal sociale all'individuale» (Rogoff, 1995). Secondo Vygotskij (1974) infatti ogni funzione psichica superiore fa la sua comparsa due volte nel corso dello sviluppo e della socializzazione culturale: prima sul piano sociale, come categoria di funzionamento inter-psicologico, e poi su quello individuale, come categoria intra-psicologica. In altri termini, tutto ciò che diventa parte del repertorio mentale-interno è sempre preceduto da una fase esterna e sociale.

Uno dei costrutti teorici fondamentali per spiegare tale meccanismo è la zona di sviluppo prossimale (con il correlato costrutto dello scaffolding, Wood et al., 1976), ovvero quell'area di funzionamento psicologico che l'individuo può raggiungere se è sostenuto dall'aiuto di un altro che «ne sa più di lui». Vygotskij attribuisce a questa zona il valore di «domani dello sviluppo», affermando che «è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo» (Vygotskij, 1990, 252).

Dal punto di vista dell'investimento e delle pratiche educative, la zona di sviluppo prossimale rappresenta e richiede un completo capovolgimento del modo tradizionale di intendere l'educazione. Partendo dal ri-conoscimento che ciascun allievo – anche quello più piccolo o meno capace – ha sempre delle competenze, educatori e insegnanti hanno la responsabilità di costruire contesti di apprendimento che permettano e attivino forme diverse e flessibili di partecipazione ad attività significative e sociali con altri.

Secondo Vygotskij il compito della scuola è quindi proprio quello di far lavorare e agire bambini e ragazzi in questa area di sviluppo prossimale, «sfruttando» e mettendo in campo l'aiuto e il sostegno fornito dagli adulti (insegnanti in primis) e dai pari diversamente competenti. Un esempio concreto di quanto impariamo grazie a tali contesti sociali ricchi e sollecitanti è dato dall'acquisizione del linguaggio. La socializzazione linguistica si realizza sempre all'interno di situazioni di interazione sociale e discorsiva con adulti significativi o bambini linguisticamente più competenti, che parlando «come se» gli apprendisti sapessero già parlare, li aiutano ad imparare proprio portandoli nella loro zona di sviluppo linguistico prossimale.

Il quadro di riferimento teorico del progetto adotta quindi un'ottica socio-costruttivista per comprendere le interazioni tra i processi evolutivi e le dimensioni legate all'apprendimento (Vygotskij, 1990; Cole, 1995; Resnick, 1997). In questo quadro lo sviluppo umano è profondamente influenzato da fattori culturali derivanti dai contesti di vita e di educazione. La scuola rappresenta pertanto un luogo cruciale di socializzazione culturale, in cui bambini e ragazzi vengono appunto socializzati all'uso degli strumenti culturali messi a disposizione dalla società – primi tra tutti il linguaggio e il discorso. Tali strumenti (che Bruner [1995] descrive attraverso la metafora della «cassetta degli attrezzi» culturali, mentre Gardner [1991] li definisce come gli «amplificatori culturali») sono elementi imprescindibili affinché i «nuovi membri» della società possano raggiungere una piena partecipazione alle pratiche culturali del mondo in cui vivono e che contribuiscono a costruire.

In questo quadro teorico e psicopedagogico le discussioni a piccolo gruppo ovvero di una situazione interattiva che vede il coinvolgimento di 4-5 allievi (con o senza insegnante) si è dimostrata particolarmente efficace e virtuosa sotto diversi punti di vista (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Orsolini, 1991; Pontecorvo, 1985) perché permette di:

- 1) costruire un'interazione con pochi interlocutori consentendo a tutti, allievi e adulti, di partecipare in maniera consapevole e cognitivamente ricca alle diverse attività discorsive in corso;
- 2) interagire con gli altri in una situazione facilitante che permette agli allievi, anche quelli meno competenti, maggiori opportunità di partecipazione, a livello verbale e non verbale;
- 3) favorire e sostenere l'apprendimento collaborativo, laddove gli aspetti consensuali e quelli oppositivi sono da considerarsi come strettamente correlati e reciprocamente imprescindibili.

Tali situazioni di interazione collaborativa permettono quindi di lavorare nella zona di sviluppo prossimo, anche e soprattutto nelle situazioni in cui c'è un disaccordo tra i partecipanti e si realizza quello che è stato definito come «conflitto buono», in quanto riguarda le «cose» di cui si discute e non la relazione tra chi discute. Il disaccordo e il conflitto tra «idee» (e le catene argomentative che da questi si generano) permette di elaborare insieme pensieri più ricchi, di capire meglio un fenomeno, di prendere una decisione più complessa, e così via. Quanto più c'è disaccordo, diversità tra punti di vista, conoscenze diversificate tra bambini e ragazzi tanto più aumenta il livello delle spiegazioni, delle argomentazioni fornite, del ragionamento e della comprensione di un fenomeno o di un evento (Dunbar, 1993; Pontecorvo, 1993; Pontecorvo, Castiglia, Zucchermaglio, 1983; Asterhan, Babichenko, 2015).

In questo quadro la discussione e il disaccordo sono risorse educative preziose e motori potenti verso l'apprendimento, qualora inseriti in modi coerenti all'interno di

una cornice di significato dentro cui la diversità di opinioni e di competenze sia valorizzata (e non temuta e stigmatizzata).

Per queste caratteristiche la metodologia di lavoro con piccoli gruppi di allievi rappresenta quindi una risorsa teorico-metodologico-didattica preziosa per il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

La ricerca psico-pedagogica ha ampiamente dimostrato come in tali palestre discorsive si impari il rispetto per gli altri e per le loro opinioni e siano quindi contesti di educazione ad un sano approccio alle diversità e ai valori. Le opinioni diverse esistono, possono essere contrastate, argomentando, dando spiegazioni e ragioni per cercare di convincere gli altri e ascoltando le ragioni altrui per permettere di essere convinti o per sviluppare nuovi e più complessi punti di vista e posizioni. Il legame che si crea tra argomentazione e pensiero è qui particolarmente importante e prezioso: si impara non solo a dire: «Io la penso così perché è così», ma si impara a dire: «Io la penso così perché...», esplicitando agli altri appunto ragioni e argomentazioni alla base del proprio punto di vista.

Imparare questo interagendo con gli altri bambini e ragazzi (e adulti significativi quali gli insegnanti) in situazioni interattive e discorsive «emotivamente sicure» è inoltre una potentissima leva per creare autonomia psicologica che, a sua volta, permette di affrontare con sicurezza, consapevolezza e rispetto le diversità delle opinioni e delle idee e contrastare forme semplificate e idiosincratice di pregiudizio.

Le discussioni tra pari sono inoltre dispositivi flessibili e efficaci con allievi di diversa età e competenze e quindi utilizzabili nei due livelli di scolarità (scuola dell'infanzia e scuola secondarie superiori) coinvolti nella sperimentazione.

Tale scelta contrastiva permetterà di verificare la possibilità di un'educazione ricca e ragionata di prevenzione del pregiudizio sia in età molto precoce (3-6 anni) che in un'età «critica» per la formazione morale individuale, quale l'adolescenza. Tale scelta se da una parte comporta quindi una sfida non facile per la realizzazione della sperimentazione, allo stesso tempo è tale da permettere di fornire le coordinate metodologiche e di contenuto entro le quali progettare interventi di prevenzione del pregiudizio e di educazione alla convivenza declinabili e utilizzabili per futuri interventi con destinatari di diversa età e competenze.

2. La sperimentazione educativa

L'idea di coinvolgere attivamente bambini e ragazzi in processi discorsivi e argomentativi complessi quali quelli promossi dalle discussioni in piccolo gruppo è apparso subito il metodo più idoneo, sia per la qualità dell'interazione che al suo interno si può sviluppare e costruire sia per i processi di apprendimento che attraverso di queste si possono promuovere e sostenere. Un contesto quindi per dare cittadinanza ai pensieri e alle capacità critiche e argomentative di bambini e adolescenti, un luogo di partecipazione democratica e responsabile alla comunità scolastica e sociale a cui partecipano.

Sul piano operativo la sperimentazione prevede quindi, la costituzione di piccoli gruppi di discussione che, guidati dagli insegnanti nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria superiore, si confrontino, in base a precise consegne, su uno o più temi e aspetti problematici (individuati nei tre testi prodotti nella prima fase del progetto) con l'obiettivo di giungere a una posizione condivisa e argomentata. Sul modello del Concilio dei Bambini, sperimentato recentemente anche nelle scuole dell'Infanzia della Provincia di Trento, (Monaco, 2012; Ciappi et al, 2017,

Monaco, Zucchermaglio, 2020) in ciascun gruppo di discussione, si procede poi all'elezione di un rappresentante. I rappresentanti – tanti quanti sono i gruppi di discussione della classe o sezione – partecipano poi ad un ulteriore piccolo gruppo (il cosiddetto gruppo di sintesi) per arrivare, sulla base del confronto tra le diverse posizioni in campo, all'assunzione di una posizione finale, che componga assieme le varie proposte e sia rappresentativa delle dimensioni di scelta emerse nei diversi gruppi di discussione.

Un aspetto centrale di tale dispositivo metodologico è costituito dall'identificazione dei temi/aspetti problematici attorno a cui avviare le discussioni in piccolo gruppo (opportunamente differenziati nelle loro declinazioni operative per la scuola dell'infanzia e per la scuola secondaria superiore) e al loro legame con attività e progetti educativi più ampi. A tal fine andranno identificati a partire da una lettura attenta e critica dei tre testi prodotti nella prima fase del progetto dagli esperti delle diverse fedi, aneddoti, brani, figure, filmati citati e estratti dai testi originali che si prestino a essere problematizzanti e di stimolo alla discussione nei piccoli gruppi di bambini e ragazzi. I temi e aspetti riguarderanno posizioni e questioni dibattute e aperte che possano appunto sollecitare un confronto ricco e argomentato tra posizioni diverse nei bambini e ragazzi rispetto all'uguaglianza dei diritti e doveri, alla parità di genere e al rispetto della diversità e le pratiche della solidarietà

Tale attività di identificazione dei temi/aspetti problematici così come quella di produzione delle consegne da dare ai piccoli gruppi di discussione saranno prodotte e risultato delle attività di formazione delle insegnanti coinvolte nella sperimentazione, che andremo ora a descrivere nel dettaglio.

3. Insegnanti come co-autori

Il presupposto sul quale si fonda il progetto è che tali situazioni educative di piccolo gruppo finalizzate a favorire la costruzione sociale della conoscenza non siano né naturali né tantomeno spontanee, ma, al contrario, richiedano una precisa intenzionalità dell'adulto per la predisposizione e la realizzazione di specifici contesti di interazione, in cui il carattere costruttivo dello sviluppo/apprendimento abbia spazio per alimentarsi (Formisano 1991, Ajello, Zucchermaglio, 1985; Heyd-Metzuyanin, Smith, Bill, Resnick, 2018, Monaco, Zucchermaglio, 2020).

Un ruolo centrale per la realizzazione del progetto e della sua sperimentazione nelle scuole sarà quindi quello delle attività di formazione comune delle insegnanti delle scuole coinvolte.

Un'impalcatura metodologica quale quella proposta infatti, per la complessità e il potenziale innovativo che porta con sé, non può prescindere da una proposta di formazione che, nel connubio tra dimensione teorico-metodologica, sperimentazione pratica e riflessione sulle esperienze, assuma alcuni elementi come di particolare rilievo e come aspetti di investimento essenziali, quali tra gli altri, i criteri di formazione dei gruppi, la tipologia di attività proposta, il ruolo discorsivo dell'adulto.

Una attività di formazione intesa non come semplice erogazione di un «pacchetto» chiuso di attività e contenuti da trasmettere da parte di esperti ma come forma di attivazione delle insegnanti per una condivisione delle coordinate metodologiche e di contenuto del progetto e per un loro coinvolgimento «autorale» nella co-progettazione delle attività educative da realizzare con bambini e ragazzi nel corso della sperimentazione (Stoppini, Scaratti, Zucchermaglio, 2009).

Un aspetto perciò particolarmente rilevante sarà quello di mettere gli insegnanti in condizione di assumere consapevolezza rispetto alle proprie teorie implicite e agite, al fine di favorire l'acquisizione o l'affinamento di competenze funzionali a garantire agli allievi situazioni diversificate e significative per sostenere la costruzione sociale dei loro apprendimenti.

In particolare, il lavoro di formazione si articolerà in due percorsi distinti anche se strettamente intrecciati, sia come tempistica che modalità di realizzazione.

1. *Identificazione temi problematizzanti e sperimentazione a livello adulto.* Si prevede di realizzare un primo incontro dedicato alla lettura critica e alla discussione dei testi prodotti dagli esperti delle diverse fedi nella prima fase del progetto, con la presenza e la mediazione degli autori dei testi stessi. Tale attività è funzionale alla identificazione di temi/aspetti (e del loro legame con attività educative e progetti in corso) da usare come stimolo e ancoraggio per le discussioni da proporre a bambini e ragazzi nelle situazioni educative coinvolte nella sperimentazione del progetto. In un secondo incontro si privilegeranno le attività a livello adulto (Gus, 1979; Pontecorvo, 1979) in cui le insegnanti coinvolte discuteranno in piccoli gruppi sui temi/aspetti problematici identificati nel primo incontro in vista della progettazione degli usi educativi degli stessi con bambini e ragazzi. Tale lavoro a livello adulto serve ad un duplice scopo: a) permettere alle insegnanti di familiarizzarsi con la gestione delle discussioni in classe avendole sperimentate in prima persona e insieme ai colleghi nei loro esiti e possibili sviluppi; b) valutare la maggior o minor efficacia dei temi/aspetti e materiali scelti nel sostenere in modi ricchi e problematici le discussioni sui temi dell'uguaglianza dei diritti e doveri, della parità di genere e del rispetto della diversità e le pratiche della solidarietà, contribuendo così alla co-progettazione degli usi educativi degli stessi da sperimentare nelle situazioni educative con bambini e ragazzi.

2. *Formazione alla gestione delle discussioni in piccolo gruppo.* Si prevede di realizzare un primo incontro nel quale, anche attraverso l'analisi di videoregistrazioni di interazioni di gruppo in contesti di scuola dell'infanzia e di scuola secondaria superiori in cui tali metodologie siano già in uso e praticate, si possano condividere insieme alle insegnanti partecipanti al progetto: a) i presupposti teorici e metodologici alla base della relazione tra discorsi e apprendimento; b) le condizioni organizzative, gestionali e discorsive da costruire in classe perché si realizzino tra bambini e ragazzi discussioni ricche e efficaci sul piano dell'apprendimento. In un secondo incontro si prevede di analizzare i video realizzati dalle insegnanti partecipanti al progetto all'interno delle loro classi (anche su contenuti diversi da quelli propri del progetto) per costruire insieme una lettura di punti di forza e di criticità della conduzione da parte delle insegnanti in un'ottica di formazione riflessiva e formativa sul proprio modo di gestire tali discussioni a piccoli gruppi (Monaco, Zucchermaglio, 2020; Shulman, 2005).

L'attività di osservazione sistematica e riflessiva delle proprie pratiche professionali (Leinhardt 1993; Zucchermaglio, 1999; Grossman, McDonald, 2008; Grossman, Hammerness, McDonald, 2009; Little, 2012) permette infatti agli insegnanti di generare alternative possibili, predirne gli esiti, criticare e valutare le scelte effettuate e analizzare le componenti in gioco. Tale osservazione sistematica (e guidata) permette di analizzare anche nel loro significato teorico più generale le scelte di implementazione della metodologia del piccolo gruppo in contesti educativi specifici (e non in astratto), aiutando gli insegnanti a caratterizzarle come classi di azioni potenziali, sperimentali,

valutabili e riprogettabili. Avere l'opportunità di rivedersi, riascoltarsi, «rileggersi» (grazie alla trascrizione delle interazioni) e, al tempo stesso, di confrontarsi con le attività e con le esperienze dei colleghi – in un'ottica riflessiva e assolutamente non valutativa – potrà rappresentare un'importante occasione di crescita professionale, e soprattutto permettere la creazione delle condizioni essenziali per la realizzazione delle attività previste dalla sperimentazione. Si prevede pertanto la possibilità di realizzare un terzo incontro che approfondisca proprio la specifica dimensione del ruolo discorsivo dell'insegnante nella gestione delle discussioni di piccolo gruppo attraverso cui promuovere apprendimento collaborativo. Gestire in modo efficace tali situazioni interattive richiede infatti un cambiamento radicale delle regole della partecipazione di insegnanti e bambini/ragazzi al discorso educativo in classe. Tale «nuovo» ruolo discorsivo richiede tempo e energie dedicate per essere agito consapevolmente e proattivamente dalle insegnanti stesse (Formisano, Zucchermaglio, 1987; Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, 1989; Heyd-Metzuyanim, Smith, & Bill, Resnick, 2016, Zucchermaglio, 2019). Nel momento in cui si progetta un intervento formativo mirato a lavorare su dimensioni di questo tipo, pertanto, è indispensabile sostenere gli insegnanti nella pratica e nell'affinamento di nuove strategie discorsive da adottare nella conduzione di un piccolo gruppo. Alcuni studi, ad esempio, hanno chiaramente dimostrato che una diminuzione degli interventi discorsivi prodotti dall'insegnante (Pontecorvo, Castiglia, Zucchermaglio, 1983), accompagnata a un incremento della loro qualità (es. uso del rispecchiamento, gestione costruttiva del silenzio, etc.) favorisce l'interazione significativa e la costruzione di conoscenze tra bambini. Si tratta infatti di un ruolo di modulazione, che implica la promozione di una effettiva circolazione di idee, la possibilità di indirizzare il filo del ragionamento e lo svolgimento della discussione tra bambini e ragazzi verso direzioni produttive, la necessità di non stemperare il possibile – e auspicabile – disaccordo, ma al contrario di lasciarlo aperto per favorire quel livello di elaborazione e argomentazione che è riscontrabile unicamente nelle forme collettive di ragionamento. Si tratta di un insieme complesso di azioni discorsive e mosse interazionali che – come peraltro qualunque tipo di apprendimento significativo – non si configurano come una capacità che si acquisisce una volta per tutte solo perché «qualcuno ci ha detto come si fa». Al contrario, si tratta di una competenza raffinata che si costruisce adottando una logica auto-riflessiva, lavorando autenticamente sulle pratiche educative reali (anche attraverso l'uso di metodologie come la videoregistrazione) e che, soprattutto, può continuare a variare nello stesso insegnante a seconda delle tematiche affrontate e va quindi sottoposta a attività ricorsive e continue di «manutenzione».

4. La verifica degli esiti

La complessità delle pratiche da documentare e valutare richiede l'adozione di un altrettanto complesso impianto metodologico di monitoraggio e valutazione degli esiti del progetto di sperimentazione della metodologia della discussione in piccolo gruppo per socializzare bambini e ragazzi alla comprensione e rispetto delle diversità, per educarli alla convivenza e per prevenirne i pregiudizi. L'adozione di una prospettiva metodologica di ricerca situata, una tra le più innovative per condurre indagini in ambito psicologico sociale ed educativo (Zucchermaglio, Alby, Fatigante, Saglietti, 2013) permette di osservare (anche con strumenti video) e dar conto, anche attraverso procedure di analisi discorsiva e interattiva, delle pratiche di interazione e discussione che

insegnanti e bambini realizzano in modo congiunto, mantenendo traccia ed evidenza di tutta la loro complessità, specificità e varietà rispetto al raggiungimento degli obiettivi previsti nel progetto (Sionti, Ai, Penstein, Resnick, 2012).

In particolare si prevede di:

1. Osservare e videoregistrare le attività di discussione in piccoli gruppi nelle scuole coinvolte nel progetto. L'analisi delle relative trascrizioni conversazionali e multi-modali (Mondada, 2009) permetteranno di dare conto dei risultati del progetto, sia per quanto riguarda una descrizione dettagliata e situata dei processi collaborativi, argomentativi e di costruzione delle conoscenze realizzati nei piccoli gruppi dei bambini e ragazzi (e delle «buone» pratiche professionali messe in atto dagli insegnanti), sia per identificare indicatori di successo e riuscita della sperimentazione attraverso marcatori empirici discorsivi di fenomeni quali, tra gli altri, il rispetto delle diversità, il superamento dei pregiudizi e l'accettazione della diversità delle opinioni e delle idee.

2. Somministrare a bambini, ragazzi e insegnanti prima e dopo le attività relative alla sperimentazione delle discussioni in piccolo gruppo una scala di misura del pregiudizio (quali ad es. Pettigrew e Meertens, 1995) e realizzare un'intervista di gruppo ad un sotto-campione di partecipanti (rappresentativo quattro scuole coinvolte) sui temi trattati nella sperimentazione che permetta di avere un'ulteriore misura dell'efficacia delle attività proposte nelle situazioni educative rispetto agli obiettivi previsti dal progetto.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (1985). Insegnare, imparare, discutere. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 89-99.
- Asterhan, C., Babichenko, M. (2015) The Social Dimension of Learning Through Argumentation: Effects of Human Presence and Discourse Style: *Journal of Educational Psychology*, 107 (3)
- Bruner, J. (1995) Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva. In (Eds.) C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Led Edizioni
- Ciappi, S. et al, (2017) Continuando a decidere: dal Concilio dei Bambini al Concilio di Scuola. *Altri Spazi: abitare l'educazione*. N. 13.
- Cole, M. (1995) Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture & Psychology*, vol. 1, N.1, 25-54.
- Dunbar, K. (1993) Concept discovery in a scientific domain. *Cognitive science*, 17, 397-434
- Formisano, M. (1991), Imparare da soli. Imparare insieme: rappresentazioni e comportamenti degli insegnanti. In C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zuccheromaglio (Eds) *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia.
- Formisano, M., Zuccheromaglio, C. (1987). La costruzione sociale della lingua scritta. *Scuola e Città*, 4, 155-164.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind*. New York: Basic Books
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.

- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teacher: Re imagining teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(2), 273-290.
- Gruppo Università Scuola (1980) *Lavorando con gli insegnanti*: Firenze: La Nuova Italia
- Heyd-Metzuyanım, E., Smith, M., Bill, V., Resnick, L. (2018). From ritual to explorative participation in discourse-rich instructional practices: a case study of teacher learning through professional development. *Educational Studies in Mathematics*.
- Heyd-Metzuyanım, Einat & Smith, Margaret & Bill, Victoria & Resnick, Lauren. (2016). *Change in teacher's practices towards explorative instruction*. Paper presented at the 40th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 40), Szeged, Hungary, 3-7 August,
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 4, pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, J. W. (2012) Understanding Data Use Practice among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, 118 (2), 143-166
- Monaco, C. (2012) "Maestra, ma poi lo facciamo davvero?" *Altri Spazi: abitare l'educazione*, n.2
- Monaco, C., Zuccheromaglio, C. (settembre 2020) *La metodologia innovativa del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia*. Roma: Valore Italiano
- Mondada, L. (2009) Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*. 41, 1977-1997.
- Orsolini, M. (1991) La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di) *Discutendo si impara* (pp.111-130). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.
- Pontecorvo, C. (Ed.), (1989) *Un curriculum per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (1993) Social interaction in the Acquisition of Knowledge. *Educational Psychology Review*, vol. 5, 3
- Pontecorvo, C. (1997) *Una scuola per i bambini*. Firenze: La Nuova Italia
- Pontecorvo, C. (1979) *Università e formazione continua degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia
- Pontecorvo, C. Ajello, A.M., Zuccheromaglio, C. (1991) *Discutendo si impara*. Firenze: La Nuova Italia
- Pontecorvo, C., Castiglia, D., Zuccheromaglio, C. (1983). Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città*, 10, 447- 461.
- Pontecorvo, C., Sterponi, L. (2002) Learning to argue and reason through Discourse in Educational Settings. In G. Wells, G. Claxton (Eds). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. New York: Blackwell Publisher.
- Resnick, L. (1987) Learning In and Learning Out. *Educational Researcher* 16(9) 13-20
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., Clarke, S. N., & with Schantz, F. (2018). Next Generation Research in Dialogic Learning. In G. E. Hall, L. F. Quinn, & D. M. Gollnick (Ed.), *Wiley Handbook on Teaching and Learning* (pp. 323-338). Wiley-Blackwell.

- Rogoff, B. (1995) Observing socio-cultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Rio, A. Alvarez (Eds.) *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. (pp. xiii-xix) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (2005) *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Workshop: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning", National Research Council's Center for Education February 6-8, 2005 Irvine, California
- Sionti, M., Ai, H., Penstein R.C., Resnick, L. (2012). A Framework for Analyzing Development of Argumentation through Classroom Discussions. In Pinkwart N, McLaren B.M. (Eds) *Educational technologies for teaching argumentation skills*. Bentham Science Publisher; 2012: 28-55.
- Stoppini, L., Scaratti, G., Zucchermaglio, C. (2009). *Autori di ambienti organizzativi*. Roma: Carocci
- Vygotskij, L.S. (1974) *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze: Giunti-Barbera, 1974.
- Vygotskij, L. S. (1990) *Pensiero e Linguaggio*, Roma-Bari, Laterza
- Wood, D., Bruner, J.S. e Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100
- Zucchermaglio, C. (1991/2016). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino (Nuova edizione 2016: Trento: TrentoUnoEdizioni)
- Zucchermaglio, C. (1999) *Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti*. In Clotilde Pontecorvo (a cura di) *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino
- Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. (2013) *Fare Ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Zucchermaglio, C., Monaco, C. Ferrai, L. (in preparazione). *La metodologia innovativa del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia: una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*, Roma: Valore Italiano
- Zucchermaglio, C. (2019) Discorso e apprendimento nella scuola dell'infanzia: il ruolo del parlare educativo degli insegnanti. *Scuola dell'Infanzia*, n. 8, Firenze, Giunti.

Il processo attuativo

Odelia Liberanome

1. Le diverse tappe

Il progetto “Prevenire il pregiudizio, educare alla convivenza” è indirizzato alle sedi educative scolastiche, luogo primario *di formazione al dialogo, allo scambio, alla convivenza senza distinzioni di fede, di genere, di colore, di idee e principi.*

L’obiettivo del progetto, come accennato inizialmente, è quello di *prevenire, sin dalla prima infanzia, forme di non accettazione, di rifiuto di insofferenza, diffidenza e razzismo con particolare attenzione al tema della parità.*

Su tale base è quindi individuato e definito un modello strutturato in quattro fasi operative sequenziali. Precisamente:

- fornire il quadro di riferimento teorico concettuale sui temi fondanti del progetto, con la produzione di elaborati originali da parte di esperti in materia, per passare poi alla fase operativa;
- pianificare la scelta delle scuole:
 - a. strutturare, quindi, il percorso di formazione degli insegnanti delle scuole pubbliche individuati.
 - b. attivare la formazione, curata direttamente dagli esperti che hanno costruito l’impianto teorico concettuale sopra indicato;
- avviare il percorso sperimentale, coadiuvando gli insegnanti nella definizione dei temi o delle attività da sviluppare con gli allievi nelle classi;
- documentare e valutare la sperimentazione.

2. La formazione degli insegnanti: i contenuti

In questa fase sono state poste le basi concettuali sui quattro temi prescelti come fulcro dell’azione educativa:

*Uguaglianza
Diversità
Parità di genere
Rispetto*

Individuati come portanti per la definizione delle forme di «relazione sociale» fra individui negli attuali contesti multiculturali europei, sono stati assunti preliminarmente come definiti da diverse religioni e fondanti per *un’educazione scolastica tesa a prevenire il pregiudizio.*

I temi, sviluppati secondo le tre fedi monoteiste, cristiana, islamica ed ebraica, resi disponibili per la formazione nei tre saggi distinti (inclusi in questa pubblicazione) sono stati una parte costitutiva del percorso di formazione degli insegnanti.

Nella prosecuzione del progetto e a completamento della preparazione teorica dei docenti sui temi di cui sopra, si è ritenuto opportuno corredare e aggiungere alcuni ulteriori contributi, utili per offrire un quadro complessivo e una documentata base di conoscenza della realtà in cui si va a operare. Ci si riferisce agli approfondimenti, presentati anch'essi in questa sede, di carattere socio-demografico, alla lettura giuridica dell'art. 3 della Costituzione Italiana, all'analisi delle leggi che regolano nel nostro paese il vivere civile. Tale insieme, corredato da un ampio quadro statistico aggiornato sui dati e sulla composizione della popolazione italiana, in particolare di quella scolastica, ha completato la formazione dei contenuti proposta agli insegnanti stessi.

La preparazione teorica, a partire dalle tematiche concettuali sopraindicate è stata completata da ulteriore contributo di carattere psico-pedagogico come premessa metodologica per le attività didattiche.

3. La scelta delle scuole

Il passaggio alla fase progettuale di formazione degli insegnanti e la relativa implementazione hanno richiesto la presa in esame della tipologia delle sedi scolastiche destinatarie. È stato necessario analizzare sia l'ordine scolastico da coinvolgere, che il luogo da preferire con l'obiettivo di raggiungere una popolazione scolastica eterogenea e offrire un quadro di analisi e di formazione nell'ambito del percorso scolastico complessivo.

In questa ottica, si è optato per un criterio di scelta nella prima e nell'ultima fascia di istruzione e indirizzato il progetto a un gruppo composto da insegnanti della scuola per l'infanzia e della scuola secondaria superiore.

Fra le motivazioni alla base della scelta alcune considerazioni:

– Le scuole per l'infanzia costituiscono sede privilegiata per i primi approcci di convivenza e di conoscenza delle realtà sociali e culturali presenti sul territorio.

La strutturazione della didattica in questo ordine di scuola consente ai docenti di poter programmare e modulare spazi e tempi consoni per la sperimentazione e la realizzazione di attività in linea con il progetto.

– Le scuole superiori seguono i ragazzi nel delicato e complesso passaggio dall'adolescenza all'età adulta, contribuiscono a renderli consapevoli di essere parte attiva della società in cui vivono, delle relazioni sociali a essa connesse.

È certamente l'ordine di scuola nel quale i temi contenuti nel progetto possono essere sviluppati facendo tesoro delle conoscenze già acquisite e dei necessari prerequisiti per l'analisi, lo sviluppo e la rielaborazione di temi assegnati.

In fase di pianificazione del progetto è stata ipotizzata, e di fatto confermata nel suo successivo sviluppo, la possibilità per i docenti di affrontare i temi portanti del progetto sia in modalità trasversale che specifica della materia.

Per il reperimento delle scuole destinatarie del progetto è stata scelta la città di Firenze, in particolare l'area metropolitana, per il suo carattere cosmopolita e ricco di componenti sociali diversificate sul territorio. Firenze si rivela luogo adatto anche per il tradizionale impegno della sua amministrazione comunale nel *promuovere...*

eventi internazionali per favorire la pacifica convivenza e la reciproca comprensione così come nel partecipare ad *iniziative mirate a promuovere la cultura della pace, la cooperazione e il rispetto per le diversità*, come riporta il sito del Comune cittadino.

Le strutture didattiche individuate per tale la fase del progetto sono state:

– due scuole per l’infanzia ubicate in zone diverse della città, anche se parte dello stesso plesso scolastico.

– due scuole secondarie superiori, un liceo classico e un istituto secondario di formazione professionale optando quindi per la scelta di diversificazione nella tipologia di indirizzo di studio.

A seguito degli accordi con le direzioni scolastiche, hanno dato conferma di adesione docenti impegnati in aree e materie di insegnamento diverse, dando valore aggiunto sia per la formazione che per la sperimentazione.

Una simile configurazione del gruppo di insegnanti potrà essere adottata in futuro per una formazione diffusa, sfruttando le specificità delle discipline e delle scuole.

Le scuole per l’infanzia hanno mostrato particolare apprezzamento per la scelta di includere questo ordine di scuola in un percorso formativo che affronta tematiche già presenti nell’educazione prescolare ma che solitamente è indirizzato a partire dalla scuola primaria.

Per ciò che concerne l’entità del gruppo di lavoro, inizialmente si è pensato al coinvolgimento di quattro insegnanti dell’infanzia e sei della secondaria superiore. La risposta di adesione è stata positiva da parte delle scuole individuate, a tal punto che le scuole superiori hanno chiesto di poter accogliere un numero maggiore di insegnanti nel progetto. Nell’accogliere la richiesta, il gruppo dei docenti è stato portato – dai dieci inizialmente previsti – a dodici partecipanti: quattro della scuola per l’infanzia e otto della scuola superiore.

La formazione teorica è stata strutturata in quattro incontri seminariali intensivi, a frequenza obbligatoria, organizzati in un arco temporale di circa un mese.

Il programma ha previsto una sessione di apertura per la presentazione del progetto, la sua declinazione, le sue finalità; a seguire le sessioni dei tre autori dei saggi sulle fedi monoteiste che hanno illustrato e ampliato quanto esposto nei propri elaborati. L’ultimo incontro, tenuto da una psicopedagoga è stato dedicato alle indicazioni teoriche e metodologiche in preparazione della successiva fase di sperimentazione.

Nel corso degli incontri, strutturati in modalità frontale, i coordinatori Ucei del progetto hanno assicurato uno spazio per il confronto e il dibattito fra insegnanti e relatori, favorendo un’atmosfera di dialogo e di condivisione globale del progetto fra tutti i partecipanti.

Ulteriore preparazione è stata richiesta agli insegnanti in modalità di «formazione a distanza», con la consegna di tutti i materiali complessivamente prodotti dagli esperti, di cui una parte in via preliminare e propedeutica alla partecipazione ai seminari.

I seminari di formazione teorica sono stati tenuti in una sede esterna, in modo da non privilegiare una scuola piuttosto che un’altra o ugualmente una delle tre comunità religiose indicate nel progetto; per gli incontri di preparazione alla sperimentazione, sono state privilegiate le sedi scolastiche.

4. Pianificare la sperimentazione

Al fine di avere continuità nel percorso di formazione degli insegnanti, la fase preparatoria alla sperimentazione nelle classi è stata garantita dalla psicopedagogista, autrice del saggio metodologico iniziale che ha seguito la sperimentazione nella sua attuazione.

L'articolazione di questa fase formativa ha dato luogo a:

– due incontri in presenza plenaria, mantenendo il gruppo di lavoro al completo e proseguendo nella linea del confronto esperienziale fra i due ordini scolastici diversi. La modalità di lavoro ha alternato momenti di formazione frontale con il coinvolgimento diretto degli insegnanti a momenti di lavoro in piccoli gruppi suddivisi per ordine di scuola. Al termine di questa fase i quattro gruppi di insegnanti hanno individuato i temi percorribili per la sperimentazione.

– un incontro dedicato, per ciascun gruppo scuola/docenti nella propria sede scolastica per la definizione in dettaglio delle attività sperimentali da proporre agli allievi; complessivamente quattro incontri.

Sono state definite in questa fase anche le classi destinatarie della sperimentazione, indicate dal progetto in una per ciascuna scuola per un totale di quattro classi. A beneficio del lavoro proposto, gli insegnanti della medesima struttura scolastica hanno potuto accordarsi per comporre la «classe sperimentale» attingendo ad allievi di più classi.

La sperimentazione nelle classi in linea generale è stata attuata proponendo agli allievi, suddivisi in piccoli gruppi, i temi di discussione individuati dagli insegnanti nel corso del loro lavoro di preparazione. Gli strumenti e i contenuti didattici sui quali far verte la discussione sono stati commisurati a ciascun ordine di scuola e all'indirizzo di studio previsto. La documentazione del percorso, prevista a conclusione del progetto ha fornito ulteriori elementi sui contenuti proposti agli allievi e sull'azione svolta dagli insegnanti nel corso della sperimentazione.

Si è, tra l'altro, ritenuto opportuno coinvolgere direttamente gli insegnanti nella valutazione della sperimentazione con i propri studenti. Il gruppo docenti ha concordato assieme all'esperta psicopedagogista gli elementi determinanti per l'osservazione e l'analisi delle attività proposte.

Una relazione finale da parte di ciascuna scuola costituisce il documento portante della valutazione sul campo.

5. La documentazione del percorso

Il progetto ha un carattere sperimentale sia per la ideazione del modello formativo, sia per la declinazione dei temi individuati. La modalità di strutturazione del gruppo di lavoro, di interazione fra le componenti del gruppo e la coniugazione della formazione in una sperimentazione diretta agli interessati, nonché l'analisi dei risultati raggiunti, formano le basi per una razionale riproposizione delle attività del progetto in altri contesti scolastici sul territorio nazionale.

Per tale motivo il progetto è stato strutturato con forti elementi teorici di base. Tali elementi sono rappresentati dai diversi saggi che mantengono la loro applicabilità in contesti ampi e non limitati nel tempo.

A seguito della prima implementazione del progetto, sono emersi i punti di forza di tale impostazione della quale si ritiene possibile una diffusione su vasta scala.

I risultati della sperimentazione per una diffusione e implementazione sono proposti on line sul sito <https://ucei.it/formazione/>. Ove si decidesse di riproporre la sperimentazione stessa, si ritiene importante che le scuole documentino il percorso individuato per costruire un database nazionale sulle tematiche del pregiudizio e della convivenza.

Biografie degli Autori

ENZO CAMPELLI

Enzo Campelli è professore emerito di Metodologia delle scienze sociali dell'Università La Sapienza di Roma. È autore di saggi di interesse metodologico e di ricerche empiriche, fra le quali, in particolare, *Comunità va cercando ch'è sì cara...* *Sociologia dell'Italia ebraica*, promossa dall'Unione delle Comunità ebraiche italiane.

MARIDA CEVOLI

Marida Cevoli si è laureata in Sociologia nel 1979 presso l'Università di Roma La Sapienza.

Dal 1980 al 1990 ha collaborato con la cattedra di Sociologia del Lavoro della medesima Facoltà con il Titolo di "Cultore della materia". Dal 1979 ha collaborato, svolgendo attività di ricerca e formazione, con numerosi Enti pubblici e privati.

Ha partecipato alla fondazione, nel 1985, della Scuola di Specializzazione in Scienze Organizzative, diretta dal prof. Domenico De Masi. Nel 1987 ha vinto il concorso come ricercatore presso l'ISFOL. Dal 1995 al maggio del 2019 è stata Coordinatrice d'Area dell'Istituto Superiore per la Formazione (Isf) – Fondazione Di Vittorio. Ha pubblicato diversi saggi e libri sui temi dell'organizzazione del lavoro e dell'evoluzione delle competenze con una particolare attenzione alla condizione femminile. Negli ultimi anni ha studiato i fenomeni migratori in ingresso e in uscita dall'Italia analizzando le ricadute culturali e sociali di tali flussi in una società sempre più multietnica.

DANIELE GARRONE

Daniele Garrone (1954) è pastore valdese e, dal 1988, professore ordinario della Facoltà Valdese di Teologia – Roma (cattedra di Antico Testamento), della quale è stato anche Decano.

Cresciuto alle Scuole ebraiche di Torino, dopo il conseguimento della maturità scientifica, ha studiato teologia alla Facoltà valdese (Roma) e alla Facoltà di teologia evangelica dell'Università di Heidelberg.

È membro della Commissione consultiva per le relazioni ecumeniche e della Commissione per le discipline della Chiesa Valdese; del Consiglio della Federazione delle Chiese evangeliche in Italia (FCEI); vicepresidente del Centro protestante di studi ecumenici – Flippo Melantone.

Oltre agli ambiti della sua competenza disciplinare (lo studio della Bibbia ebraica), si occupa in particolare del rapporto tra protestanti ed ebrei, dalla Riforma a oggi.

ODELIA LIBERANOME

Dal 2002 responsabile nell'Area Formazione e Cultura dell'UCEI dello sviluppo e del coordinamento di progetti di formazione per insegnanti delle scuole e delle istituzioni educative ebraiche in Italia.

Coordina il progetto editoriale UCEI, *La mia Torah* (5 volumi), Giuntina.

Collabora a progetti a livello internazionale con la ISHS di Yad Vashem, World ORT, Jewish Agency e altri.

Ha compiuto studi classici ed è madrelingua italiano ed ebraico.

Dopo una lunga esperienza di business development in area commerciale e industriale, dal 1995 si dedica all'insegnamento e alla didattica delle materie ebraiche. È stata docente e coordinatrice delle materie ebraiche presso la scuola ebraica di Torino. Da molti anni insegna lingua ebraica ad adulti e ragazzi presso la Comunità Ebraica di Firenze.

SAUL MEGHNAGI

Pedagogista, è consulente di ricerca, sviluppo delle risorse umane, formazione.

Libero professionista nel campo del lavoro e della qualificazione professionale, coordina progetti di studio e di intervento sul campo.

Ha presieduto l'Istituto superiore per la formazione (ISF) e l'istituto di ricerche economiche e sociali (IRES). Ha fatto parte dei Consigli di amministrazione dell'UIE (Istituto per l'Educazione dell'Unesco) e del CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale). Consigliere dell'UCEI (Unione delle Comunità Ebraiche Italiane), coordina la Commissione educazione e giovani. Fa parte del Comitato scientifico del MEIS (Museo nazionale dell'Ebraismo Italiano e della Shoah) di Ferrara.

Tra le sue pubblicazioni più recenti ricordiamo *Un luogo nell'anima. L'ebraismo come caso emblematico*, Donzelli, Roma 2015, *La lunga contesa. Religioni e Stato di diritto*, Bonanno, Catania 2017 e *Le nostre ragioni* (cura con Raffaella Di Castro), Giuntina, Firenze 2020.

ADNANE MOKRANI

Teologo musulmano, italo-tunisino, impegnato nel dialogo interreligioso al livello nazionale ed internazionale. Docente presso il Pontificio Istituto di Studi Arabi e d'Islamistica (PISAI), e presso la Pontificia Università Gregoriana a Roma.

Ha conseguito il dottorato in teologia islamica presso l'Università al-Zaytûna di Tunisi (1997), e il dottorato in studi islamici presso il PISAI (2005). Membro del Consiglio Scientifico per la Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione presso il Ministero dell'Interno (2006-2008).

Tra i suoi scritti: *Leggere il Corano a Roma* (2010), e diversi articoli sul dialogo interreligioso, gli studi coranici e gli studi sulla nonviolenza.

GAD FERNANDO PIPERNO

Rabbino Capo della Comunità Ebraica di Firenze, Responsabile della Qualità di Traduzione del Progetto di Traduzione del Talmud Babilonese in cui ha svolto in passato il ruolo di traduttore e revisore di contenuto. Già coordinatore del Collegio Rabbini-co Italiano e del Progetto Meridione presso il Dipartimento di Educazione e Cultura dell'Unione Delle Comunità Ebraiche Italiane. Per la stessa UCEI ha partecipato a numerosi tavoli di dialogo interreligioso a livello locale e nazionale. In passato ha svolto attività di ingegnere informatico e affidabilista.

GRAZIELLA ROMEO

Graziella Romeo è professore associato di diritto costituzionale comparato presso l'Università Bocconi di Milano, dove insegna di diritto della cittadinanza e diritto costituzionale. Si occupa di diritti fondamentali, di cittadinanza e di argomentazione delle corti costituzionali, con particolare attenzione ai temi dell'uguaglianza e del divieto di discriminazione.

GIORGIO SACERDOTI

Giorgio Sacerdoti è professore emerito all'Università Bocconi di Milano dove ha insegnato dal 1986 diritto internazionale ed europeo. Si occupa di diritti umani e rapporti economici internazionali ed è stato giudice della corte d'appello dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO). Già presidente della comunità ebraica di Milano, si è impegnato nel negoziato dell'Intesa del 1987 tra le comunità ebraiche e lo stato italiano ai sensi dell'articolo 8 della Costituzione.

CRISTINA ZUCCHERMAGLIO

Cristina Zucchermaglio è Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma dove insegna Psicologia dei Gruppi e delle Organizzazioni Educative e Socializzazione e Contesti educativi. Dirige il Laboratorio LInC del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione. Svolge attività di formazione di insegnanti e coordinatori pedagogici ed è membro del Comitato Tecnico-scientifico della Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento. Ha svolto ricerche sulle pratiche di literacy in bambini e adulti, sulla relazione tra discorso e apprendimento, sui processi di collaborazione, apprendimento e decisione nei gruppi e più recentemente sulla comunicazione medico-paziente. Su tali temi ha pubblicato 12 monografie e più di 100 articoli su riviste internazionali e nazionali.

*Finito di stampare nell'ottobre 2020
da Rotomail Italia S.p.A.*