

Giovanna Barzanò, Lorenzo Raffio, Maria Lissoni, Rocca Mallardi

# Spazi virtuali per il dialogo tra studenti sulle religioni. L'esperienza di Rete Dialogues nel progetto Generation Global

(doi: 10.12828/88620)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 3, settembre-dicembre 2017

## **Ente di afferenza:**

*Università la Sapienza di Roma (Uniroma1)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

## **Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

# Spazi virtuali per il dialogo tra studenti sulle religioni

L'esperienza di *Rete Dialogues* nel progetto *Generation Global*

di **Giovanna Barzanò, Lorenzo Raffio, Maria Lissoni e Rocca Mallardi**

**Title: Virtual Spaces to Engage Students in Dialogue about Religions**

## **Introduzione. Il dialogo interculturale e interreligioso in *Rete Dialogues***

Il discorso sulla religione non è più esclusivo appannaggio di teologi e credenti, ma rappresenta oggi una componente integrante della costruzione di un nuovo senso di cittadinanza locale, europea e globale (OSCE, 2007; UNESCO, 2009). In un contesto in cui i flussi migratori rendono gli scenari locali sempre più ricchi di culture e credo religiosi, lo studio e la conoscenza delle religioni hanno rilievo sotto diversi profili e portano alla scuola molteplici sfide. Innanzitutto possono essere funzionali allo sviluppo dell'individuo, in quanto approfondiscono la sensibilità personale. Inoltre, dal punto di vista sociale offrono opportunità di accrescere la consapevolezza dell'altro e di maturare rispetto e apertura mentale (Jackson, 2017): presentano nuove prospettive di riflessività che possono trasformare relazioni oppositive in confronti dialettici. Appare possibile promuovere uno scenario 'post-secolare': un'educazione laica che interagisce efficacemente con le religioni ed è strumento per sostenere la coesione sociale e la cittadinanza attiva (Fabretti, 2015).

Giovanna Barzanò, *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*,  
dott.giovanna.barzano@gmail.com

Lorenzo Raffio, *Tony Blair Institute for Global Change*,  
info@lorenzoraffio.com

Maria Lissoni, *Scuola Secondaria di I Grado Statale Norberto Bobbio*, Torino  
mlissoni62@gmail.com

Rocca Mallardi, *Scuola Secondaria di I Grado Statale Michelangelo*, Bari  
roccamallardi@gmail.com

Partendo da questi presupposti, nel 2012 si è costituita con il supporto del MIUR la rete nazionale di scuole *Rete Dialogues* (DPR 275/1999)<sup>1</sup>, attualmente composta da 30 istituti in 7 regioni (Puglia, Sicilia, Lazio, Toscana, Veneto, Piemonte e Lombardia). La rete viene costruita sui risultati dell'esperienza pilota di sei scuole, che già dal 2010 avevano cominciato a sviluppare la pedagogia del dialogo proposta dal progetto *Generation Global* del *Tony Blair Institute for Global Change* (allora chiamati *Face to Faith* e *Tony Blair Faith Foundation*), con cui il MIUR aveva sottoscritto un protocollo d'intesa, poi rinnovato per la quarta volta nel 2017. Negli ultimi sette anni, le scuole hanno sperimentato un intenso programma di iniziative. Sono stati coinvolti circa 3.000 docenti di diverse discipline – lettere, lingue straniere, IRC e alternativa, scienze, musica, arte – e oltre 15.000 studenti, dalla scuola primaria alla scuola secondaria superiore (6-18 anni), che hanno partecipato a eventi interculturali e interreligiosi e ad attività di dialogo online attraverso videoconferenze (d'ora in poi: VC) e blog tra classi provenienti da contesti diversi: tra regioni italiane (in italiano) o tra nazioni diverse (in inglese).

Dopo un cenno al programma *Generation Global*, ci soffermiamo sull'esempio di una attività emblematica: la VC tematica che si svolge tra classi di scuole di regioni o paesi diversi per dialogare in modo coordinato su tematiche inerenti valori, religione e cultura.

## 1. Il progetto *Generation Global*

*Generation Global* è attivo in più di 20 paesi e realizza attività incentrate sul dialogo come mezzo per la scoperta dell'«altro», il superamento di pregiudizi e lo sviluppo della cittadinanza globale, per promuovere coesione sociale e contribuire alla prevenzione della violenza che deriva dall'estremismo religioso. I percorsi didattici di *Rete Dialogues* e *Generation Global* sono ispirati a un'idea di dialogo con diverse sfaccettature: un processo di conoscenza che permette di incontrare e conoscere l'altro in un ambiente sicuro, che nutre la curiosità di conoscere e considera centrale non la soluzione di un problema o l'arrivo a un punto di incontro, ma lo scambio. La relazione dialogica che si vuole promuovere è re-

<sup>1</sup> <https://retedialogues.it>

ciproca, radicata in un approccio aperto e mutualmente rispettoso, in cui tutte le componenti devono mettersi in gioco e partecipare attivamente. Il dialogo incarna anche una funzione sociale: è visto come determinante nel processo di apprendimento e nei percorsi di autoanalisi ed esplorazione delle proprie identità. Le risorse didattiche rese disponibili a docenti e studenti da *Rete Dialogues* e *Generation Global* comprendono: un modulo didattico base di introduzione al dialogo e moduli più avanzati per la trattazione di temi di connessi al dialogo, quali: analisi dei conflitti internazionali – anche in relazione al tema degli estremismi religiosi – esplorazione delle proprie identità, credo e valori di ognuno, diritti umani, diritti di donne e ragazze, educazione alla cittadinanza globale. Su questi temi si svolgono videoconferenze e blog tra classi di scuole e regioni/ paesi diversi.

## **2. Il contesto del dialogo interculturale e interreligioso e l'approccio metodologico**

Nell'esperienza di *Rete Dialogues* si parla di cultura e religione attraverso il vivere e il condividere incontri, eventi e avventure di conoscenza, radicandoli nei ritmi e nei contenuti del curriculum e nella cultura della scuola, nella sua ecologia. Un aspetto importante della cornice concettuale delle attività di *Rete Dialogues/Generation Global* si può illustrare riferendosi al modello di Banks (1981; 2004), concepito negli USA degli anni Ottanta per sottolineare l'esigenza di realizzare una didattica veramente multiculturale e interculturale, evitando di limitarsi ai soli contenuti, ma adottando una pluralità di prospettive. Le dimensioni da sviluppare sono: integrazione dei contenuti, processi di costruzione della conoscenza, riduzione del pregiudizio, pedagogia dell'equità, cultura della scuola sensibile e inclusiva. Applicato al contesto della classe il modello si rivela un potente strumento di progettazione e valutazione che rende visibile la ricchezza e la complessità dell'educazione al dialogo tra culture e religioni. In altra sede abbiamo illustrato più in dettaglio il modello e la sua applicazione in *Rete Dialogues/Generation Global* (Barzanò *et al.*, 2017).

Dal punto di vista metodologico il progetto segue un approccio di ricerca-azione, intesa come «strategia di intervento con cui l'insegnante affronta i problemi della pratica educativa in uno specifico contesto scolastico, capace di

produrre una conoscenza trasferibile all'insieme di problemi e situazioni analoghi e generalizzabile, seppure non nel senso impegnativo del termine» (Baldacci, 2012: 98). La prospettiva della ricerca-azione partecipata, implica la «problematizzazione» di quanto si fa e un'osservazione accurata dei processi e dei risultati condotta dagli stessi attori che sono sulla scena, utilizzando anche l'analisi di incidenti critici (Tripp, 1993-2012). Ne derivano riflessioni che non riguardano solo le strategie che funzionano meglio, ma presentano resoconti dettagliati sulle relazioni messe in atto per realizzare l'idea di educazione che si vuole perseguire. Quindi si agisce e si ricerca per migliorare la pratica, ma anche per comprenderne le dinamiche, i problemi e i possibili sviluppi 'dall'interno'.

Gli scritti nei blog di ragazzi e docenti, le registrazioni di videoconferenze, le note relative a osservazioni sul campo costituiscono un vasto repertorio di testimonianze che può dare luogo a diverse elaborazioni. Le analisi effettuate lasciano intravedere il potenziale di conoscenza che può essere utilizzato da diverse prospettive: per riflettere su atteggiamenti, percezioni dei ragazzi e sul tema stesso della formazione docenti e delle competenze, anche tecnologiche, necessarie ad affrontare le tematiche del dialogo interculturale e interreligioso (Cortiana e Barzanò, 2017).

### **3. La cultura del dialogo e l'incontro come strumento di conoscenza: la videoconferenza**

La 'relazionalità' nell'approccio di *Rete Dialogues/Generation Global* è considerata fondamentale per valorizzare la conoscenza delle religioni come strumento di «riduzione di quei conflitti che si sviluppano dalla mancanza di comprensione e di sostegno al rispetto dei loro diritti» (OSCE, 2007). L'assunto è che questa conoscenza richieda ambienti ed esperienze di apprendimento disegnati con attenzione, che consentano di andare oltre la dimensione del 'sapere sulle religioni' per abbracciare prospettive d'incontro con «l'altro religioso», dove i significati possono essere comunicati e compresi (Fabretti, 2015; Richardson, 2017) e dove diverse visioni religiose del mondo possono essere testimoniate.

Dal punto di vista operativo sono fondamentali alcuni dispositivi pedagogici fondati sulle tecnologie che coinvolgono gli alunni in vari momenti di incontro e dialogo: videoconferenze, blog e forum permettono a classi di contesti diversi

di interagire confrontandosi su più temi. Anche i docenti del resto hanno loro forum, i cui contributi sono riconosciuti come formazione. Con il termine 'dispositivo' si intendono non solo le strumentazioni fisiche, ma anche gli apparati culturali, concettuali e normativi: un programma di azione, una strategia didattica che intende orientare le dinamiche acquisitive (Bonaiuti *et al.*, 2007).

La VC è un dispositivo emblematico che rispecchia molti principi e metodologie del progetto nel suo complesso: occasione di incontro e ambiente di apprendimento dove le 'regole del gioco' sono disegnate in funzione di specifici obiettivi. Qui i ragazzi dialogano con coetanei di altre classi secondo appuntamenti e tempi prestabiliti, parlano di argomenti concordati dopo aver fatto un percorso didattico simile e sono aiutati nella loro interazione da un facilitatore messo a disposizione da *Generation Global* e formato a svolgere il compito. A ogni VC possono partecipare da due a quattro classi. Le VC globali si svolgono in inglese con classi provenienti da tutto il mondo: Egitto, Filippine, India, Indonesia, Palestina, Pakistan, Stati Uniti sono alcuni dei paesi. In Italia sono anche disponibili VC in italiano tra classi di diverse regioni e possono prevedere ospiti di culture e religioni diverse che favoriscono il dialogo tra i ragazzi su temi prestabiliti.

### 3.1. *Dentro l'atmosfera della videoconferenza: prima e durante*

Nelle VC si utilizzano le tecnologie per dialogare a distanza su temi specifici identificati nell'ambito delle unità di lavoro sopramenzionate, che vedono intrecciarsi religione, cultura e valori. Per esempio: povertà e carità; diritti umani; guerra e pace; credo e cerimonie; cibo; discorsi di odio, libertà religiosa; le religioni e il viaggio; le religioni e l'ambiente. Scelto un tema di interesse comune, gli insegnanti prenotano la VC selezionando una data nel calendario pubblicato sul sito di *Generation Global*<sup>2</sup>, con almeno tre settimane di anticipo rispetto all'incontro, in modo che docenti e classi possano entrare in contatto tra loro e interagire con il facilitatore sulla 'scaletta' del dialogo.

È importante che le classi giungano all'appuntamento dopo percorsi di preparazione basati su un lavoro comune. Le attività in aula possono durare settimane o addirittura un paio di mesi, a seconda dell'argomento, dell'età degli

<sup>2</sup> <https://generation.global>

allievi e delle ore settimanali dedicate (i docenti che partecipano al progetto insegnano diverse materie: lettere, religione, musica, lingua straniera, matematica e scienze, ecc.). La VC non è evento fine a sé stesso, ma percorso ricco di spazi interpretativi ‘aperti’ a disposizione di insegnanti e ragazzi. Nello stesso tempo il suo contesto è fondato su protocolli e regole ben precisi. Lo scenario di comunicazione è sostenuto con cura: c’è un supporto tecnico che aiuta i docenti a preparare le tecnologie necessarie e assiste per la durata dell’evento; c’è un facilitatore pedagogico che accompagna le classi e i docenti prima, durante e dopo il processo. Tutto avviene on line, in sincrono e da luoghi diversi.

I ragazzi sono i protagonisti: tutti sono invitati ad esercitare l’ascolto attivo, che include il linguaggio del corpo, e quando parlano a porre attenzione alla chiarezza nell’illustrare termini e concetti che altri potrebbero non conoscere. Si chiede a ognuno di portare nel dialogo il proprio vissuto e di parlare sempre da una prospettiva personale, evitando di generalizzare facendosi rappresentanti della propria classe, del proprio paese o comunità. Gli insegnanti contribuiscono attivamente alla preparazione e parteciperanno altrettanto attivamente poi all’elaborazione dell’esperienza: durante la VC tuttavia devono fare un passo indietro ed evitare di comparire, se non per impellenti esigenze tecniche.

Quando si apre la connessione video, dopo settimane di preparazione e scambi di materiali con i compagni di altri paesi e regioni, l’emozione dei ragazzi diventa quasi incandescente: molti docenti dopo anni di VC continuano a meravigliarsi del coinvolgimento registrato. Ben valorizzato – in termini di processi e contenuti – questo momento può diventare potente occasione didattica che riguarda i contenuti in oggetto ma investe anche molti fronti del curriculum. Come spiega un alunno romano in un blog:

«Le videoconferenze sono state sicuramente l’argomento che più mi ha incuriosito e entusiasmato. Sono un appassionato di storie, leggo libri, guardo film, ma il fascino delle storie vere e personali supera di gran lunga qualsiasi romanzo» (Tommaso, terza media, Roma).

Nella VC ‘l’altro’ non è più un personaggio immaginario, ma diventa un coetaneo, un esperto (nel caso di VC con ospiti) in carne ed ossa che si presenta per raccontare, chiedere, testimoniare e rispondere: diventa il partner di un’occasione di apprendimento inedita. Non sono previsti vincitori o vinti come in un dibattito: l’obiettivo è arricchirsi reciprocamente dell’esperienza dell’altro. Ciò che fa una

grande differenza in questa VC rispetto ad altri tipi di incontri virtuali e non – ad esempio su Skype – sono il percorso di preparazione e l'organizzazione. I ragazzi apprezzano l'attenzione e la cura, che danno importanza alla loro voce, al loro ascoltarsi e interrogarsi o interagire con eventuali esperti, ospiti da luoghi diversi.

Le regole concordate a priori (come mi presento, come intervengo, come rispetto i tempi, come mi organizzo per alternarmi con i compagni) diventano punto di forza di una comunicazione che può essere più efficace e profonda proprio grazie a esse. Un tema tutto da studiare.

### 3.2. Dopo la videoconferenza

La VC tanto progettata e immaginata, è al tempo stesso irrimediabilmente imprevedibile e proprio per questo diventa banco di prova significativo di dinamiche, contraddizioni e prospettive di approfondimento. Se le tecnologie hanno funzionato, il post-VC presenta opportunità didattiche uniche. Dopo l'incontro il facilitatore manda alla scuola una nota su punti deboli e punti forti del dialogo sviluppatosi, assieme al link per rivedere la registrazione dell'evento. Questo materiale potrà essere utilizzato con i ragazzi per riflettere, per dare un senso alle dinamiche manifestatesi, approfondire i temi trattati e rendere tutti consapevoli dei gap positivi e negativi che si verificano tra ciò che si è immaginato e ciò che è accaduto davvero. Lavorare 'poi' – a VC avvenuta – può essere altrettanto importante che lavorare prima. Il monitoraggio dell'esperienza attuato nell'ambito della ricerca-azione di *Rete Dialogues* prevede conversazioni, focus group e raccolte di testimonianze scritte attraverso forum e blog. Le due citazioni che seguono, tratte da un blog, rendono un'idea del processo di riflessione che si attiva nei ragazzi, rivelando un 'incidente critico', ovvero «uno di quegli eventi o situazioni che marcano un cambiamento significativo» nella consapevolezza di un soggetto (Tripp, 1993-2012: 24).

«In realtà non avevo mai parlato con i miei amici di religione diversa di questioni di fede. Parlavamo delle cose che ci piacciono, del tempo che passiamo insieme, dei ragazzi, della musica e io credevo che bastasse per essere amici. Ma ho capito che con loro non parlavo di argomenti religiosi, come ad esempio cosa succede in casa mia al momento delle preghiere, cosa e quando mangiamo durante le feste, perché io non uso



il velo ma mia sorella sì. Quando l'ho fatto mi sono accorta di pensare che loro non potessero capire veramente. Forse per essere amici si deve potere parlare di tutto. E io mi sono accorta che parlo di tutto solo con le ragazze che sono, come me, musulmane. Cercherò di farlo anche con quelle che considero mie amiche e che sono di religione cattolica» (Fatima, terza media Catania).

«Non ho una fede, anche se sono stato educato come cristiano. Ma ciò che questa videoconferenza mi ha mostrato, è che mi sto perdendo qualcosa. Dopo aver sentito gli studenti indiani parlare a riguardo dell'importanza della meditazione, voglio veramente trovare un modo per avere SPIRITO senza essere RELIGIOSO» (Ottavio, seconda media, Bari).

Anche la partecipazione di testimoni esperti e facilitatori crea spesso un impatto particolare, che sembra entrare in sinergia con le emozioni degli scambi tra coetanei:

«Secondo me l'imam sarà stato molto emozionato, ma anche ansioso, a causa delle vicende che includono sempre la sua religione e la trasformano in un estremismo. Durante la VC è riuscito a trasmettere in ognuno nei suoi posti diversi un pensiero e una riflessione sull'islam: una delle cose più belle che ci ha insegnato è che non si giudica nessuno quando ha bisogno di aiuto» (Mariangela, seconda media, Bari).

Le sfumature che un attento monitoraggio/analisi può cogliere sono molte: mettono in evidenza il clima di empatia che caratterizza in genere la VC e sottolineano l'opportunità di capire di più sul modo di affrontare queste tematiche da parte di studenti e docenti, un'esigenza che emerge evidente dalle attività di formazione in cui esse animano confronti e discussioni.

### **Un'osservazione conclusiva**

La separazione artificiale tra religioso e secolare appare oggi sempre più contraddittoria: diviene evidente l'importanza di una *religious literacy* come obiettivo verso cui tendere nel percorso educativo, per giungere a «comprendere le religioni e l'influenza delle religioni *nel contesto, come qualcosa di intrinsecamente intessuto in tutte le dimensioni dell'esperienza umana*» (Moore, 2016: 30, enfasi in originale).

L'approccio utilizzato da *Rete Dialogues* e *Generation Global* alimenta una comunità di apprendimento sulle tematiche del dialogo interculturale e interre-

ligioso, in cui insegnanti di diverse materie e regioni italiane riflettono e si confrontano su pratiche ed esperienze: i lavori proseguono e molti sono gli spunti da sviluppare attraverso ulteriori analisi.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2012), «Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa», *ECPS Journal*, 6, 97-106.
- Banks, J.A. (2004), «Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World», *The Educational Forum*, 68 (4), 296-305.
- Banks, J.A. (1981), *Multiethnic Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., Lissoni, M. e Raffio, L. (2017), «New Means and New Meanings for Multicultural Education in a Global-Italian Experience», *Multicultural Education Review*, 9 (3), 145-58.
- Bonaiuti, G., Calvani, A. e Ranieri, M. (2007), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci.
- Cortiana, P. e Barzanò, G. (2017), «Docenti e Nuove Tecnologie: l'esperienza del Team Blogging», *Form@re*, 17 (2), 266-79.
- Fabretti, V. (2015), «Rethinking Religious Education Sociologically: A Contribution to the European Debate and Comparison», in K. Stoeckl (ed.), *The Future of Religious Education in Europe*, Firenze, European University Institute, 19-24.
- Jackson, R. (2017), «Learning in Encounter: Crossroads, Connections, Collaborations. A Personal Story», *Religious Education*, 112 (4), 323-28.
- Moore, L.D. (2016), «Diminishing Religious Literacy: Methodological Assumptions and Analytical Frameworks for Promoting the Public Understanding of Religion», in A. Dinham and M. Francis (eds.), *Religious Literacy in Policy and Practice*, Bristol, Policy Press, 27-38.
- OSCE (2007), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, Warsaw, Office for Democratic Institutions and Human Rights, <http://www.osce.org/odihr/29154>.
- Richardson, M. (2017), «Religious Literacy, Moral Recognition, and Strong Relationality», *Journal of Moral Education*, 46 (4), 363-77.
- Tripp, D. (1993-2012), *Critical Incidents in Teaching*, London, Routledge.
- UNESCO (2009), *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf>.

