



**La scuola delle religioni**  
**Trasmissione culturale e istituzioni educative nelle tradizioni religiose**  
Ciclo di lezioni 2009/10

**FLAVIO PAJER**

Pontificia Università Salesiana, Roma

***Educazione religiosa e cittadinanza.***  
***L'insegnamento scolastico della religione in Europa\****

Martedì 6 ottobre 2009

*Introduzione*

Il binomio *religione/cittadinanza* – o più precisamente *istruzione religiosa/educazione alla cittadinanza* – ricorre sempre più spesso nei testi legislativi delle recenti riforme scolastiche, nei nuovi programmi di studio di scuole primarie e secondarie, nei curricula universitari di formazione iniziale e continua degli insegnanti. Questo è vero in Italia, ma lo è ancor più vistosamente a livello europeo. Ora, se questi due termini vengono così frequentemente associati, il fatto può voler dire parecchie cose:

- vuol dire che è in atto nell'educazione scolastica un'alleanza, o persino una ricerca di sinergia reciproca, tra due insegnamenti che tradizionalmente erano tenuti ben distinti se non addirittura posti in alternativa l'uno accanto se non contro l'altro;
- vuol dire che, mentre la scuola guarda all'alunno come cittadino da crescere, non dimentica l'eventuale identità di credente, e reciprocamente se guarda all'alunno come affiliato a un gruppo religioso non dimentica l'implicito ma primario statuto di cittadino;

---

\*  **Attribution Non-Commercial No Derivatives**

Il presente testo è reso disponibile gratuitamente dalla Fondazione Collegio San Carlo di Modena utilizzando la licenza «Creative Commons» ([www.creativecommons.it](http://www.creativecommons.it)) chiamata *free advertising* che consente di scaricare e diffondere l'originale solo alla condizione che sia sempre chiaramente indicata l'attribuzione dell'autore e della fonte e, nel caso di citazione in pagine web, sia possibile il link al sito da cui è stato scaricato. Non è consentito in nessun modo modificare il testo originale o utilizzarlo per crearne un altro. Questa opera non può essere commercializzata o utilizzata per fini di lucro.

- vuol dire ancora che Stati e Chiese smettono forse di rivendicare una competenza esclusiva, unilaterale (e spesso gelosa e sospettosa) su queste due discipline, ma che le due autorità accettano di scendere a patti sul terreno dell'educazione pubblica per far fronte comune dinanzi a una riconosciuta nuova urgenza.

Di quale urgenza si tratti siamo ormai tutti al corrente: è quella determinata dalla crisi della coesione sociale, che si va manifestando in questi anni nelle società europee (e non solo), crisi che allarma i poteri pubblici e le Chiese, i sistemi di sicurezza sociale e il mondo dell'educazione, le scuole, le università. I *fattori della crisi* sono noti e ne richiamo solo alcuni:

- indebolimento dello Stato-nazione a vantaggio dell'ideale transnazionale dell'Unione Europea o, più fortemente ancora in senso opposto, verso la nostalgia di identità regionali tentate talora dal secessionismo;
- rivendicazioni particolaristiche di diversi gruppi etnici e religiosi che rifiutano l'integrazione nel tessuto sociale;
- difficoltà di armonizzare i valori a volte incompatibili o conflittuali di questi diversi gruppi, sia tra loro che con i valori sanciti dalla costituzione;
- emarginazione o esclusione di consistenti frange di cittadini sotto l'impatto della globalizzazione economica e informatica;
- le condotte civilmente trasgressive di non pochi giovani e giovanissimi studenti.

Tutti questi fattori – riassumibili, per farla breve, nella crisi di legittimità dei valori della convivenza – si combinano per creare un senso di insicurezza e di fragilità del legame sociale. E ciò anche in seno alle democrazie nazionali più affermate e collaudate (cfr. Riccardi 2006; De Vita 2008).

Ora, che c'entrano questi fenomeni con il nostro tema "religione e cittadinanza"? Come è evidente, sono fenomeni più o meno connessi con l'avvento della società plurale, con lo sviluppo del pluralismo religioso e quindi con le mutate condizioni di coabitazione in una società multiculturale. La diversità religiosa può essere, o ridiventare, fattore di disintegrazione sociale, nel senso che il legame tra cittadini uniti dalla stessa lingua e soggetti alla stessa costituzione può stemperarsi o addirittura estinguersi a favore del vincolo di appartenenza religiosa che singoli individui o gruppi contraggono con la propria "Chiesa". Nel caso italiano, per rievocare una classica *boutade* ripetuta da molti analisti, si osserva che "molti si sentono maggiormente sudditi della Chiesa prima che cittadini dello Stato" (anche se poi, in realtà, la dichiarata 'sudditanza' alla Chiesa viene smentita da giudizi e comportamenti tutt'altro che evangelici).

## I.

Un rapido richiamo alla storia può darci una prima spiegazione del perché di questa emergenza. Per secoli, l'Europa ha conosciuto un pluralismo religioso intra-cristiano (cattolici, protestanti, ortodossi), fondato su basi culturali largamente condivise e su un fondo di valori etici che potevano garantire una cittadinanza comune. Gli Stati moderni si sono serviti largamente della scuola pubblica per legittimarsi come entità nazionali imponendo un'unità di territorio, di lingua e di religione. In particolare l'insegnamento della religione, declinato secondo le rispettive tradizioni confessionali, è servito agli Stati europei per coagulare l'adesione della propria popolazione, a cominciare dalle giovani generazioni scolarizzate, intorno a quel patrimonio di valori storico-etico-civici comunemente detti "valori

cristiani”. Le autorità civili hanno profittato dell’insegnamento della “dottrina” e della “morale” riconoscendone il potenziale formativo sulle coscienze minorenni e sui costumi popolari e sfruttando quindi quella funzione socialmente coesiva della religione, che, mentre istruisce nella verità religiosa i propri battezzati, ne fa al tempo stesso dei cittadini solidali intorno alle comuni virtù civiche.

Formare i futuri cittadini tramite il cemento di una tradizione religiosa identitaria è stata indubbiamente una delle carte vincenti per aggregare i popoli europei e dare loro un’identità civile e culturale connotata anche religiosamente. Una strategia che ha funzionato – pur con le evidenti varianti delle storie e culture nazionali – sia nell’area nordeuropea luterana e anglicana, con i regimi di “Chiese privilegiate”, sia nei paesi concordatari a maggioranza cattolica (fatta eccezione per il sistema laico e separatista della Francia repubblicana), sia nei paesi ortodossi, dove la complicità o simbiosi tra nazioni e Chiese autocefale ha persino una natura strutturale. Un’intesa strategica tra poteri pubblici e religione civile che ha retto persino all’urto della filosofia dei Lumi del Settecento, alla rivoluzione della razionalità scientifica dell’Ottocento, all’invadenza delle ideologie secolarizzanti del Novecento. Ancor oggi tutti i Paesi europei, fatta eccezione parziale per la Francia e la Slovenia, mantengono nel loro sistema di istruzione pubblica una forma o un’altra di insegnamento religioso. Ma, rispetto a ieri, questa strategia oggi continua a reggere solo a condizione di cambiare obiettivi educativi e di innovare programmi culturali e, in primo luogo, a condizione di dare all’istruzione religiosa una formale rilegittimazione giuridica e pedagogica. È quanto è già avvenuto in molti sistemi educativi; e il processo sta continuando sotto i nostri occhi.

Nell’ultimo decennio la storia delle società europee si è evoluta rapidamente al punto da richiedere, tra molte altre misure della *governance*, un deciso cambiamento di strumenti educativi. Quali le ragioni? Le società europee – attraversate nei tre ultimi secoli dalla conclamata secolarizzazione della politica, del diritto, della scienza, dell’etica – di recente sono entrate sempre più nell’orizzonte di un nuovo paradigma, sono diventate società “post-secolari” come ama definirle Habermas (cfr. Habermas-Ratzinger 2004, p. 59). Il pluralismo non è più solo quello intra-cristiano, ma è diventato multi-religioso perché multiculturale e, più radicalmente, multietnico. Le Chiese non orientano più la maggioranza dei cittadini come un tempo: si parla di appartenenza selettiva, di un credere senza appartenere o di un appartenere senza credere. Le nuove forme religiose, spesso spettacolarizzate, sono difficilmente definibili nella loro natura ‘religiosa’. Non è da dimenticare inoltre il tasso crescente di cittadini Europei (dal 20 al 25%) che dichiarano di non essere affiliati a nessun gruppo religioso. Una delle difficoltà inedite è che finora l’Islam ritiene inaccettabile la distinzione occidentale tra il religioso, il culturale e l’etico. Pressoché in tutte le religioni nascono gruppi a forte esigenza identitaria, i cui costumi o rivendicazioni entrano in conflitto con le leggi delle società democratiche. La sovranità statale si sbriciola delegando poteri e competenze verso il basso (le autonomie locali e i soggetti privati) o verso l’alto (l’Unione Europea). In fin dei conti – per dirla con il giurista Marco Ventura (2001, p. 104) dell’Università di Siena – «non esiste più un unico soggetto pubblico decisore delle politiche religiose e interlocutore delle autorità confessionali, mentre l’internazionalizzazione della tutela dei diritti umani complica ulteriormente il quadro frantumando poteri, autorità e procedure decisionali».

Da questo scenario emerge chiara quella nuova sfida che i sistemi educativi sono chiamati ad affrontare: come promuovere i valori di una cittadinanza democratica in una società plurale abitata da diverse identità religiose, se ciascuna di queste identità rivendica un suo specifico sistema di verità e di valori non negoziabili? Sarà ancora possibile nella scuola formare futuri cittadini, prescindendo dal loro statuto religioso o relegandolo nel privato delle coscienze? Se la scuola volesse prescindere dall’identità religiosa dell’alunno, potrebbe ancora dirsi scuola

rispettosa dei diritti della persona e dei diritti educativi della famiglia, come sollecitano tante carte internazionali? Può una scuola pubblica pretendere di formare all'*ethos* civile il cittadino senza dargli nel contempo gli strumenti per confrontarsi criticamente con i valori dell'*ethos* religioso? È pensabile che possa vivere domani da cittadino attivo, democratico, responsabile, colui che non si è aperto fin dagli anni di scuola a comprendere le proprie radici culturali, a confrontarsi con la diversità religiosa, a esercitare il diritto di libertà di fede o di convinzione non religiosa?

Se nelle generazioni passate i valori dell'*ethos* civico erano implicitamente compresi e veicolati nella trasmissione di quella religione in cui la maggioranza della popolazione si riconosceva, oggi sembra che le teorie educative dominanti, e le politiche stesse degli Stati, tendano non ad assorbire, ma almeno a omologare nella comune educazione alla cittadinanza anche quei valori etici che nel passato erano prerogativa dell'insegnamento confessionale. «Per puntellare la politica – scrive Remo Bodei (2009, p. 533) – tutti i regimi hanno sempre fatto affidamento sulla religione, anche senza considerarla cinicamente un mero *instrumentum regni*. Anche oggi le religioni e le Chiese rispondono più che altro a bisogni di comunità (contro l'anonimato) e di norme certe (contro il relativismo), in contesti sociali nei quali si sono allentati i legami interpersonali e dove il rispetto delle 'regole del gioco' viene raramente osservato. Le religioni sembrano chiamate a colmare un senso di vuoto interiore. (...) La fede religiosa costituisce una risorsa cui la democrazia deve attingere, perché rinforza il nostro senso di imperfezione e serve da correttivo alla fede democratica nella perfettibilità». D'accordo su questa analisi. Ma se una religione, sociologicamente parlando, può essere una risorsa per ottimizzare il vivere civile, che fare quando in quella stessa società vengono a coesistere due o più religioni tra loro irriducibili?

## II.

Che le politiche educative dell'UE ricorrano in questo senso alla stampella delle Chiese, lo si avverte percorrendo una quantità impressionante di dichiarazioni di principio, di decisioni, di orientamenti operativi, di raccomandazioni provenienti da anni da vari organismi europei (come il Consiglio d'Europa, l'Ufficio del Commissario ai Diritti umani e altri), oltre che da organismi internazionali (come l'Unesco, l'Osce ecc.). Una quantità di documenti in cui non è raro incontrare, appunto, associate in binomio "Religione e Cittadinanza". Ci si può chiedere subito che diritto abbia l'UE o il più ampio Consiglio d'Europa di entrare in un ambito che non è di loro competenza come quello della religione. Sappiamo che dopo i trattati di Maastricht (1992) e di Amsterdam (1997), l'Unione Europea è diventata un nuovo soggetto giuridico e politico sovranazionale, accanto agli Stati nazionali. Quanto ai rapporti con la religione gli Stati nazionali hanno contratto nel tempo e conservano tuttora diversi modelli di rapporto con le Chiese. Ma nessuno di questi modelli nazionali può essere adottato dalla nuova struttura dell'UE. Infatti all'art. 52 della bozza di Costituzione europea si legge: «L'Unione rispetta e non pregiudica lo status previsto nelle legislazioni nazionali per le chiese o comunità religiose degli stati membri, come rispetta ugualmente lo status delle organizzazioni filosofiche e non confessionali, e intende mantenere rapporti regolari con le autorità di tali chiese e organizzazioni».

Ciò significa che l'UE ha una sua politica per trattare la religione ma, mentre rispetta le formule nazionali, è obbligata a ricercare per sé formule nuove. Infatti, se ieri (oltre tre secoli fa) ciascuno Stato-nazione ha potuto integrare le sue popolazioni mediante *una* religione, o meglio una confessione cristiana, oggi l'Unione deve promuovere l'integrazione in presenza di una *pluralità* di religioni e di convinzioni filosofiche non religiose. Se fino a qualche

decennio fa sembrava prevalere il paradigma della secolarizzazione, oggi diventa prioritario il paradigma del pluralismo religioso ed etico, o della laicità post-secolare. Se è impensabile che l'Unione rivendichi il monopolio di una religione, è però altrettanto improponibile per essa sia un regime concordatario, sia un regime di radicale separazione dalle tradizioni religiose. Per questo l'UE ha bisogno di ricorrere a una nuova base politico-giuridica comune, di natura extra-religiosa ma non a-religiosa e tanto meno anti-religiosa. Tale base non può che essere rappresentata sostanzialmente dalla tavola dei *diritti umani*. Tra questi diritti esiste non solo il diritto alla libertà religiosa e di coscienza (per le persone), ma anche il diritto all'esercizio pubblico della religione (per le Chiese e organizzazioni religiose) (cfr. Pajer 2007, p. 761). Allo scopo di tutelare tali diritti, le istituzioni dell'UE e del Consiglio d'Europa possono e devono intervenire anche nell'ambito specifico della scuola pubblica, coinvolgendo così direttamente anche l'area dell'istruzione etico-religiosa, spesso coniugata appunto con l'educazione ai valori della cittadinanza.

In sintesi che cosa dice l'Europa quando parla di educazione ai valori della nuova cittadinanza? Una preoccupazione sembra prioritaria e ricorrente: quella di salvaguardare le condizioni della coesione sociale messa a rischio dal pluralismo etno-religioso, e ciò mediante due linee strategiche complementari:

- da una parte, quella di prevenire le cause dell'intolleranza, della discriminazione etno-religiosa, dell'antisemitismo e dell'islamofobia, dell'oltranzismo identitario (comunitarismo) mediante la lotta ai pregiudizi e agli stereotipi culturali che alimentano diffidenza reciproca, settarismo, disintegrazione sociale;
- dall'altra, quella di promuovere le condizioni di una nuova coesione sociale (diventare capaci di “vivere insieme”, stando al noto quarto pilastro del rapporto Delors) mediante strumenti idonei come: la comprensione della diversità religiosa, lo studio del fatto religioso inteso come fatto storico e culturale con rilevanza etica personale e sociale, l'educazione ai valori della cittadinanza democratica in coerenza con il rispetto dei diritti umani e dell'uguale dignità di tutte le persone (cfr. Pajer 2006, pp. 187-204).

### III.

Alla base di queste politiche educative delle istituzioni europee stanno alcuni presupposti di tipo filosofico-pedagogico-giuridico che è solo il caso di richiamare qui in modo telegrafico. Ne individuo cinque tra i principali:

1. È avvenuta anzitutto una maturazione della concezione moderna dei diritti umani (intesi inizialmente come diritti alle libertà individuali e sociali sancite dallo Stato-nazione garante del principio delle pari opportunità per tutti i cittadini) verso una concezione degli stessi diritti nel mondo globalizzato della postmodernità: si pensi al diritto alla differenza individuale e di gruppo non solo nel privato ma anche nel pubblico; alla rivendicazione di identità culturali e religiose infranazionali o sopranazionali; alla coabitazione di più culture nello stesso spazio sociale. Ebbene, l'attuale società multiculturale è consapevole dell'urgenza di dover allontanare lo spettro incombente dello “scontro di civiltà” e favorire, fin dall'educazione scolastica, la capacità di un confronto non emotivo, né solo autoreferenziale, né più eurocentrico, tra le grandi culture e religioni del pianeta ormai globalizzato (cfr. Bein Ricco 2001, pp. 30-38; Tamayo 2005, pp. 349-359).

2. Il diritto alla libertà religiosa come uno dei diritti fondamentali della persona e del cittadino è ampiamente codificato negli statuti degli organismi internazionali e nelle costituzioni nazionali (cfr. Gervasio 2004): tuttavia da un concetto restrittivo di libertà religiosa, intesa

fino a ieri come mera possibilità soggettiva di credere o di non credere, si accede molto più opportunamente oggi a un concetto sociale e concreto di promozione positiva delle condizioni previe per un esercizio personale della libertà religiosa. È ovvio infatti che, in una situazione di crescente pluralismo religioso come quella del nostro tempo, una conoscenza obiettiva e critica dei fenomeni religiosi e dei loro significati risulti una delle condizioni ineludibili da garantire alle giovani generazioni (e non solo), sia a titolo di difesa preventiva di fronte all'invadenza aggressiva del proselitismo di gruppi identitari, sia come antidoto alla seduzione emotiva dei fondamentalismi di varia matrice, sia soprattutto come risorsa cognitiva supplementare per operare o perfezionare a ragion veduta, e quindi con maggior libertà di coscienza, la propria scelta religiosa (cfr. Berlingò 1987, pp. 33-45; González 2005, pp. 93 ss.; Filoramo 2009, pp. 178-182).

3. Da un modello di "laicità neutralista" che relegava le convinzioni religiose e le scelte etiche nella sfera privata dell'individuo, e che ha dato adito ai discutibili e spesso conflittuali parallelismi tra scuola pubblica o "neutra" e scuola confessionale, tra cultura profana (per tutti) e insegnamento religioso (per i credenti), si è passati (anche se non dappertutto finora) a un modello di "laicità del confronto", o di "laicità asimmetrica" (cfr. Ferrari et al. 2004), a una laicità cioè che non nega pregiudizialmente le differenze tra visioni trascendenti della vita, ma le riconosce e le fa interagire in quello spazio pubblico e democratico che è la scuola di tutti, evitando così che essa diventi, nelle società a forte tasso di eterogeneità culturale, terreno di conquista proselitistica da parte di comunità fondate su base etnica, religiosa o ideologica. Come diceva Cacciari in un recente confronto con il cardinale Scola a Venezia a proposito della società plurale: «Occorre intendersi bene sull'idea di 'società plurale', che non può rimanere una giustapposizione di identità, perché approcci come questi fanno sì che alla fine emergano solo i prepotenti» (Cacciari 2009, p. 175; cfr anche Scoppola 2005, pp. 115-128).

4. In coerenza con lo sviluppo accademico delle scienze religiose – in parallelo, se non anche spesso in dialogo fecondo, con le scienze teologiche durante tutto il Novecento – la stessa didattica religiosa nella scuola è andata collaudando una distinzione capitale tra un insegnamento confessionale *della* religione, o della fede (si pensi alla classica figura della catechesi scolastica dell'epoca post-tridentina), e un insegnamento culturale *sulla* religione; destinato, il primo, a educare nella loro fede alunni credenti e appartenenti a una precisa comunità mon confessionale, mentre il secondo è destinato piuttosto ad alfabetizzare sull'universo della molteplice realtà religiosa una popolazione scolastica culturalmente e religiosamente eterogenea (in compresenza di alunni credenti, diversamente credenti, non credenti, o comunque in ricerca in quanto ancora anagraficamente minorenni) e bisognosa quindi di acquisire i primi elementi culturali e valoriali del fenomeno religioso per poterne comprendere il significato umano e storico, così da coniugare i valori ideali provenienti dalle rispettive identità religiose con i valori comuni della cittadinanza (cfr. Grimmitt 1987; Campiche 2003; Council of Europe 2005).

5. Volendo passare dalla vecchia laicità che ignorava il fatto religioso a una laicità che lo riconosce e ne fa oggetto di studio (cfr. Debray 2002), la scuola pubblica non solo può rimanere aperta alla specifica collaborazione didattica di insegnanti titolari abilitati all'insegnamento religioso mono-confessionale, ma sente di dover attivarsi per accendere corsi autonomi e comuni di "cultura religiosa" transconfessionale, in connessione organica con gli obiettivi formativi e i contenuti delle aree disciplinari affini, per promuovere quella necessaria comprensione della pluralità delle forme religiose presenti nell'ambiente e nella storia locale, forme che – spesso ignorate dai curricula scolastici o travisate dai pregiudizi

correnti – finirebbero per essere percepite come una minaccia alla coesione e sicurezza della società multiculturale (cfr. Genre-Pajer 2005, pp. 129-143; González 2005, pp. 197-201). Di fatto, sono numerosi ormai in alcune società secolarizzate occidentali (dall'Europa anglosassone al Canada, dal Brasile all'Australia) i sistemi educativi nazionali che hanno introdotto, sperimentato e convalidato – mediante legislazione unilaterale statale, ma più spesso anche con il consenso positivo delle Chiese e delle famiglie – forme di studio oggettivo o multiconfessionale o comparativo delle religioni, conciliando percorsi e approcci diversi (simbolico, storico, etico, fenomenologico, ecc.), modulabili secondo i gradi di scuola. Tali corsi, gestiti dallo Stato o dalle autorità pubbliche locali secondo i casi, possono a volte coesistere ancora con corsi confessionali opzionali gestiti dalle Chiese, a volte possono esserne invece i sostituti.

Riassumendo su questo punto, direi che stiamo assistendo a due evidenti tendenze in Europa: primo, lo *sdoganamento* del monopolio del religioso dalla gestione esclusivamente ecclesiale (anche se le Chiese conservano comunque tutt'intero il loro potere di concertazione) e, secondo, una certa *subordinazione* del patrimonio culturale ed etico della religione agli imperativi dell'integrazione sociale. In altre parole, sembra che le tradizionali culture religiose della cosiddetta "Europa cristiana" vengano oggi liberate, in parte, dai loro dispositivi confessionali entro cui avevano preso corpo e si ripresentino in sistemi di valori, in comportamenti sociali e in istituzioni che non rivendicano riferimenti religiosi espliciti, ma che nondimeno riconoscono al patrimonio di valori religiosi un imprescindibile ruolo costruttivo dell'identità sociale. Queste culture religiose confessionali – con le quali si erano identificate intere nazioni dell'Europa moderna – tendono a trasformarsi oggi in un patrimonio simbolico ed etico comune alla nuova società europea, in nome di un ideale di convivenza e solidarietà civica e non più solo in nome di un ideale religioso. Un patrimonio – chiamato "l'anima europea" o una delle "radici europee" – che viene considerato come il potenziale capace di rispettare e insieme di trascendere le differenze culturali nazionali, mostrandosi quindi funzionale all'attuale processo di costruzione europea.

#### *Excursus*

Chiaro poi che in questo dialogo – a volte duello – tra Stati e Chiese sul terreno dell'educazione del cittadino e del credente, nascono gravi interrogativi, o aporie insolubili. Ne evoco appena due. La prima: "Ma le religioni sono compatibili con i regimi democratici? In particolare, il cristianesimo è compatibile con la democrazia?". Non è una domanda retorica, è un problema reale. Il compianto professore Pietro Scoppola dedica proprio il primo capitolo del suo ultimo libro-testamento *La democrazia dei cristiani* (Laterza 2005) a questo insidioso interrogativo, finendo col dire che la democrazia sfida la religione in quanto si fonda sulla libertà di coscienza e sul principio di maggioranza. La religione, a sua volta, sfida la democrazia perché si fonda su una Verità che non dipende né dalla coscienza né dalla volontà della maggioranza. Aggiungerei personalmente che, per uscire da questa *impasse*, va comunque sempre ricordata la classica distinzione tra fede e religione per cui, quando si parla di religione a scuola, si intende la dicibilità culturale della fede (delle fedi) e non si va a sindacare sulla loro dimensione veritativa: la scuola si incarica di elaborare con termini culturali e razionali propri alle scienze religiose quel contenuto che i credenti professano per fede. Senza questo presupposto essenziale, saremmo davvero ancora di fronte all'incongruenza inaccettabile di una pedagogia di Stato, di uno Stato etico, di uno Stato-catechista.

Una seconda aporia è quella rilevata dal teologo cardinale Karl Lehmann (cfr. «il Regno», 15 settembre 2009, p. 568), quando avverte che il termine "religione", al singolare, è una coniazione concettuale tutta moderna. In origine infatti si riferiva all'esercizio concreto di una determinata prassi fattuale e rituale. Nella modernità il concetto di religione è stato ampliato, fino a diventare talmente astratto e generico da poter essere riempito di contenuti fortemente disparati e fino a rubricare al suo interno anche la superstizione e i culti satanici. Un siffatto concetto di religione, ricorda il teologo, è diventato sempre più inafferrabile e sempre meno adatto a descrivere la religione vissuta, cioè il vissuto di fede. Questa notazione mi sembra tocchi da vicino proprio il nostro problema pedagogico dell'educazione alla cittadinanza. Se la scuola è impegnata a educare una cittadinanza concreta, attiva, contestuale alla società dell'allunno, parallelamente – si sostiene da alcuni – anche l'istruzione religiosa scolastica dovrebbe

educare a una religiosità concreta, attiva, contestuale alla comunità di appartenenza dell'alunno. A simile obiezione si deve rispondere richiamando ancora una volta l'inderogabile distinzione tra il politico e il religioso, tra le competenze della società civile e quelle della comunità religiosa, tra scuola pubblica laica e scuola confessionale. Torna illuminante qui l'opinione dell'economista Amartya Sen a proposito della scuola inglese, appaltata alle diverse tradizioni religiose che, secondo lui, avrebbero solo incrementato l'identità religiosa personale ma non l'altrettanto necessaria capacità di dialogo interreligioso. Scrive nel suo *Identità e violenza*: «In Gran Bretagna una visione confusa di quello che dovrebbe essere una società multietnica ha portato a incoraggiare lo sviluppo di scuole islamiche, scuole induiste, scuole sikh e così via, finanziate dallo Stato, in aggiunta alle preesistenti scuole cristiane (cioè anglicane) anch'esse finanziate con fondi statali, collocando i bambini nell'ambito delle affiliazioni uniche ben prima che arrivino ad avere la capacità di operare scelte razionali riguardo ai diversi sistemi di identificazione in gara per ottenere la loro attenzione. In tempi più remoti, le scuole confessionali, in Irlanda del Nord, avevano alimentato il distanziamento politico fra cattolici e protestanti, secondo una ripartizione conflittuale assegnata fin dall'infanzia, e ora viene consentita, e anzi incoraggiata, la stessa predeterminazione di identità "scoperte", seminando ancora più alienazione in un segmento differente della popolazione britannica» (Sen 2006, p. 15).

#### IV.

Dopo aver citato il caso problematico di un Paese europeo, può servire un rapido sguardo a volo d'uccello sulle modalità con le quali i vari sistemi europei cercano di coniugare l'educazione alla cittadinanza con l'educazione alla religione. Lo farò qui molto sommariamente per zone geografiche o gruppi di Paesi tendenzialmente omogenei dal punto di vista della loro storia religiosa (cfr. Pajer 2009b).

1. Nell'area dei paesi scandinavi, di tradizione luterana, e anche nel caso dell'Inghilterra anglicana, gli Stati, fin dal loro nascere, hanno intrattenuto un rapporto privilegiato con le rispettive Chiese. La religione è stata ed è fattore determinante dell'identità nazionale; il cristianesimo ha pressoché un ruolo di religione civile (il Re deve essere membro della Chiesa, i pastori hanno lo statuto di funzionari statali). In questi regimi, i programmi e i corsi di cultura religiosa sono gestiti dalle autorità statali e anche gli insegnanti di religione si formano in istituti teologici integrati nel sistema statale. Il fine dell'istruzione religiosa pubblica è di rendere familiari agli alunni i valori fondamentali della cultura nazionale e siccome tale cultura è anche e soprattutto il frutto della tradizione cristiano-luterana o anglicana, ecco che il corso di religione è, *ipso facto*, educazione ai valori della cittadinanza mediante la conoscenza delle basi storiche e dei contenuti dottrinali ed etici della tradizione biblico-cristiana nella versione luterana o anglicana o presbiteriana (Scozia). Nell'ultimo ciclo delle secondarie gli studenti imparano a confrontare la visione cristiana con le altre religioni e con umanesimi non religiosi (Danimarca, Norvegia). È il programma dei *Religious Studies* (Gran Bretagna), materia che si può portare anche all'esame di maturità. Risulta facile capire come e perché in questi Paesi lo studio della religione possa essere valorizzato come materia normalmente curricolare.

2. Nei Paesi a tradizione confessionale mista (come l'Olanda, il Belgio, la Germania, ma anche la Repubblica Ceca e la Slovacchia e alcuni Cantoni svizzeri) vige generalmente un sistema di insegnamento religioso confessionale, ma con la possibilità – anzi, l'obbligo generalmente – di seguire un insegnamento "alternativo" di *Etica non confessionale*, dove l'educazione ai valori della cittadinanza e ai diritti umani ha comprensibilmente un ruolo rilevante. Ciò significa che in questi paesi esistono due canali per l'educazione alla cittadinanza: quello confessionale (nel senso che nell'insegnamento religioso non può mancare l'intrinseca dimensione etica e valoriale dell'educazione del cittadino credente) e

quello aconfessionale o laico o filosofico. Nel primo caso la scuola educa il cittadino riconoscendo in lui anche il credente appartenente a una comunità religiosa; nel secondo, la scuola educa ugualmente il cittadino ai valori etici e civici ma senza accreditarli su un fondamento religioso. In ambedue i casi la scuola cerca di rispettare il diritto alla libertà religiosa degli alunni e delle famiglie, siano essi credenti o non credenti. Emblematico in proposito il caso del referendum di Berlino della primavera scorsa (2009), quando i cittadini sono stati chiamati a scegliere se continuare ad avere nella scuola un corso curricolare di Etica e uno facoltativo di Religione (cattolica o evangelica), oppure un corso propriamente opzionale di Religione e uno facoltativo di Etica. Il sondaggio non ha dato i risultati sperati dalle Chiese, ma ha confermato un dispositivo che riconosce la priorità di valori umani universali rispetto ai valori religiosi, considerati meno universali e dunque meno degni di studio.

3. Nel gruppo di Paesi neolatini storicamente a maggioranza cattolica, ma includendo anche Irlanda, Polonia, Ungheria, Croazia e Malta, permane un insegnamento della religione cattolica, dai profili comunque assai diversi da Paese a Paese, ovviamente con carattere facoltativo. Il carattere facoltativo dei corsi impegna per lo meno lo Stato ad assicurare una materia alternativa qualitativamente comparabile a Religione per gli alunni che non si avvalgono di un corso confessionale. Ed è quanto già avviene in parte nelle scuole dell’Austria, del Belgio, della Croazia (qui solo nel ciclo secondario), della Germania, della Lituania, del Lussemburgo, della Polonia, della Slovacchia, dell’Ungheria; analogamente ciò avviene nella Repubblica Ceca (a maggioranza protestante) e in Romania (a maggioranza ortodossa). In Irlanda esiste da qualche anno un movimento (*Educate together*) che, al posto di Religione cattolica, offre un insegnamento di etica comune. Ma il problema vero, oggi, in questi Paesi, non è più quello di garantire un’educazione pubblica a doppio binario: confessionale per i credenti e aconfessionale per gli altri. Il confine tra queste categorie sociologiche è sempre più labile, impercettibile, se non fittizio. E soprattutto questa distinzione si rivela sempre meno funzionale ai fini di quella effettiva competenza religiosa e insieme civica, di cui hanno bisogno tutti i giovani d’oggi. Se ieri riusciva più efficace un insegnamento religioso per gruppi omogenei, oggi può riuscire invece più opportuno o addirittura necessario insegnare religione in classi scolastiche che rispecchiano, in dimensione microsociale, la reale situazione multi-religiosa della macrosocietà. Ci si domanda infatti se sia corretto educare solo a una singola e precisa identità religiosa quando poi questa identità – coltivata, per così dire *in vitro* nei corsi monoconfessionali – dovrà misurarsi realisticamente con l’alterità delle diverse fedi compresenti nel vissuto quotidiano: quantomeno occorre costruire un’identità di nuovo tipo, capace di interagire rispettosamente con il diverso e di saper dialogare quindi costruttivamente con le altrui convinzioni (cfr. Keast 2008, pp. 27-31; Genre-Pajer 2005, pp. 17-45).

4. Nella scuola dei Paesi ortodossi il binomio religione/cittadinanza sembra trovarsi a casa propria, perché il dualismo sembra superato in radice. È vero che l’insegnamento della religione ortodossa (obbligatorio con facoltà di esenzione, in Grecia come in Romania) conserva tuttora un carattere dottrinale-teologico, ma va anche ricordato che in questi paesi il legame speciale che sussiste tra Chiesa ortodossa e Stato nazionale incoraggia una permanente commistione tra pubblico e privato, tra civico ed ecclesiale, tra diritti-doveri del cittadino e quelli del credente. Posta questa nativa “indistinzione”, ambiguità di principio e strumentalizzazioni di fatto sono sempre dietro l’angolo. Ne sono testimonianza gli ininterrotti dibattiti che animano le cronache scolastiche e culturali dei Paesi dell’Est nel decorso ventennio dopo la caduta del Muro (cfr. Ferrari et al. 2004, pp. 501-523). Osserva il prof. Constantin Cucos dell’Università Statale di Jasi (Romania): «I regimi politici dell’area

ortodossa, ma anche una parte della popolazione, sono stati e sono tuttora d'accordo nel prendere in considerazione a scuola i valori religiosi, ma in base a motivi di ordine nazionalistico o etnico. Alcuni infatti vedono nei valori religiosi solo un'occasione per riaffermare una supremazia della nazione o dell'etnia. Un tale atteggiamento è evidentemente pericoloso, e la scuola pubblica dovrebbe stare attenta a non prestarsi al gioco. La religione può essere strumentalizzata a scopi tutt'altro che rispettabili» (cit. in Pajer 2005, p. 134).

## V.

Cosa concludere da questa carrellata su problemi e situazioni? Annoto qui solo alcune considerazioni finali che non hanno nulla di conclusivo, ma che possono portare la nostra attenzione sul caso Italia e del suo attuale e futuro sistema di istruzione religiosa.

1. Il fatto che la società italiana – caso quasi singolare nel mosaico delle nazioni europee – sia stata connotata da una secolare assenza di una significativa pluralità confessionale e religiosa e sia rimasta pressoché coestensiva al cattolicesimo romano, rimane una delle chiavi di lettura che può spiegare due incresciosi *deficit* della cultura media italiana: da una parte, come cittadini, la relativa *fragilità del senso dello Stato*, della cosa pubblica, della laicità politica (cfr. Traniello 2008, p. 398); e dall'altra parte l'*inabitudine a confrontarsi* come credenti con diverse espressioni della stessa fede cristiana (come invece è esperienza *ecumenica* quotidiana in molti altri Paesi del centro-nord Europa). L'inabitudine al confronto ecumenico intracristiano rende ovviamente ancor più problematico, o traumatico, gestire ora l'incombente sfida dell'interreligiosità. Educazione civica e istruzione religiosa (rinnovata) dovrebbero moltiplicare gli sforzi per promuovere valori e buone pratiche di un civismo di base, profittando tra l'altro della congiuntura storica di una multiculturalità in crescendo. Il recente Libro bianco del Consiglio d'Europa su *Vivere insieme in un'uguale dignità* (2008) e la Raccomandazione ai Ministri dell'istruzione europei (CM/Rec. 2008), offrono principi e direttive di singolare apertura.

2. La scuola italiana mostra oggi tanti lodevoli sforzi per integrare degli alunni immigrati, per compensare le loro lacune linguistiche o disciplinari, per cercare di “omologare” insomma i nuovi alunni dentro il modulo culturale occidentale. Forse la scuola (e i suoi governanti *in primis*) non hanno ancora capito che «*la diversità va assunta come paradigma della identità stessa della scuola*, cioè come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze»: saper dunque passare dalla diversità come ostacolo alla diversità come *chance* di innovazione educativa della scuola. Andrebbe qui ripreso e messo a frutto il documento che l'Osservatorio nazionale per l'integrazione e l'educazione interculturale ha prodotto un paio d'anni fa (2007), dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

3. Convivere in una società pluralista presuppone – oltre alla coscienza della relatività della propria cultura, o superamento dell'etnocentrismo – una conoscenza non ingenua ma scientificamente fondata dell'altro. Non solo, ma chiede di basarsi sulla condivisione di una tavola di valori universali irrinunciabili. Tali valori, almeno nelle società occidentali, includono la dignità della persona, la sacralità della vita, l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall'età, dall'etnia, dalla salute fisica e mentale, dalla religione), la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna), la pari dignità tra uomo e donna, tra credenti e non credenti. Non senza riconoscere però anche la *diversa fonte di legittimazione dei valori*: mentre, per esempio, in Occidente la legge civile è

dirimente rispetto a quella religiosa, nelle società musulmane accade il contrario. Una frontiera, questa, che fa da serio discrimine tra due culture che già coabitano, ma che darà ancora molto da pensare ai responsabili dei nostri sistemi educativi (cfr. Riccardi 2006; De Vita 2008).

4. Anche all'interno di un quadro di principi etici collaudati e sanciti dalla legge, il compito della scuola pubblica non può ridursi a trasmettere un patrimonio solidificato di regole per una buona convivenza, perché queste regole camminano con la vita stessa. Conoscere le regole va di pari passo con il saper inventare le regole del vivere insieme. Torna l'esigenza di coniugare *informazione su* la cittadinanza e *formazione per* vivere la cittadinanza. Per redimere la scuola dalla sua deriva burocratica, andrebbe riscoperta la sua funzione etico-civile come *generatrice di valori in contesto laico* (ma non per questo a-religioso o anti-religioso) e *pluralista*. «La riflessione etica del nostro secolo non ci consente di proporre una morale assoluta, ma ci spinge a muoverci nei limiti della relatività della morale e a coltivare un'«etica del finito», in modo aperto e problematico, come base di un dialogo fecondo tra laici e credenti, tra neopagani e fondamentalisti» (Deiana 2003, p. 115; cfr. Onida 2007).

5. Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa sono chiamate a valicare il loro tradizionale perimetro nazionale per *guardare decisamente all'orizzonte europeo*: l'una, perché dal Trattato di Maastricht non esiste più legalmente una cittadinanza italiana avulsa da quella comunitaria (cfr. Chistolini 2006, pp. 93-181; Pingel 2003); l'altra, perché non si capirebbe bene l'identità dello stesso cattolicesimo italiano al di fuori del quadro degli altri cattolicesimi nazionali e soprattutto delle altre confessioni cristiane del continente e ora anche delle altre consistenti presenze religiose e filosofiche. Cura della cittadinanza europea e avviamento al dialogo ecumenico si richiamano e si includono reciprocamente, se si vogliono fugare dall'orizzonte gli antichi spettri delle guerre di religione e allontanare anche quei rigurgiti di oltranzismo etnico-religioso che fino a ieri hanno sconvolto regioni europee come quelle della ex-Jugoslavia, dell'Irlanda del Nord, di Cipro.

## Riferimenti bibliografici

- Bein Ricco, Elena (a cura di), 2001, *La sfida di Babele. Incontri e scontri nelle società multiculturali*, Torino, Claudiana.
- Berlingò, Salvatore, 1987, *Libertà d'istruzione e fattore religioso*, Milano, Giuffrè.
- Bodei, Remo, 2009, *La fragilità delle democrazie*, in «il Mulino», LVIII (2009), n. 4, pp. 531-544.
- Campiche, Roland, 2003, *La régulation de la religion par l'Etat et la production du lien social*, in «Archives de sciences sociales des religions», XLVIII (2003), n. 1, pp. 5-18.
- Chistolini, Sandra (a cura di), 2006, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando editore.
- Conseil de l'Europe, 2005, *Recommandation n. 1720 «Religion et Education»* votée par l'Assemblée parlementaire le 4 octobre 2005; cfr. [www.coe.int](http://www.coe.int)
- Conseil de l'Europe, 2008, *Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité»*, Strasbourg, éd. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 2008, *Recommandation CM/Rec 2008, 12 «Dimensions des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle»*, Strasbourg, éd. Conseil de l'Europe.

- Deiana, Giuseppe, 2003, *Insegnare l'etica pubblica. La cultura e l'educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola*, Gardolo di Trento, Erickson.
- De Vita, Roberto, 2008, *Convivere nel pluralismo*, Siena, Cantagalli.
- Ferrari, Silvio, (et al., a cura di), 2004, *Diritto e religione nell'Europa post-comunista*, Bologna, il Mulino.
- Filoramo, Giovanni 2009, *Il sacro e il potere. Il caso cristiano*, Torino, Einaudi.
- Genre, Ermanno e Pajer, Flavio, 2005, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Torino, Claudiana.
- Gervasio, Giuseppe, 2003, *Ordinamenti giuridici, fattore religioso, fenomeno religioso*, in «Rivista di teologia dell'evangelizzazione», VIII (2003), n. 2, pp. 479-499.
- González-Varas Ibáñez, Alejandro, 2005, *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia. Insegnamento, culto e simbologia religiosa nelle scuole pubbliche*, Bologna, Clueb.
- Grimmitt, Michael, 1987, *Religious Education and Human Development*, Great Wakering, McCrimmons.
- Habermas, Jürgen e Ratzinger, Joseph, 2004, *Ragione e fede in dialogo*, Venezia, Marsilio.
- Keast, John, 2007, *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel de référence à l'usage des écoles*, Strasbourg, éd. Conseil de l'Europe.
- Luatti, Lorenzo e Favaro, Graziella (a cura di), 2004, *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.
- Onida, Valerio, 2007, *La Costituzione*, Bologna, il Mulino.
- OSCE-ODIHR, 2007, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*, Warsaw.
- Oz, Amos, 2008, *Contro il fanatismo*, Milano, Feltrinelli.
- Pajer, Flavio (a cura di), 2005, *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, Torino, Sei.
- Pajer, Flavio, 2006a, *Formación religiosa y libertad de conciencia en la Unión Europea*, in A.D. Moratalla (a cura di), *Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo*, Madrid, PPC, pp.143-170.
- Pajer, Flavio, 2006b, *L'insegnamento delle religioni in Europa: laboratorio di dialogo?*, in A. Cortesi e A. Tarquini (a cura di), *Sfide del dialogo in Europa oggi*, Firenze, Nerbini, pp. 67-96.
- Pajer, Flavio, 2006c, *L'istruzione religiosa nelle politiche scolastiche europee*, in AA.VV., *Pluralità delle culture e pluralismo religioso*, Perugia, L'altrapagina, pp. 187-204.
- Pajer, Flavio, 2007, *Libertà di credere, diritto di conoscere, dovere di formare. Il diritto alla libertà religiosa e la competenza educativa della scuola pubblica*, in M. Sodi (a cura di), *Ubi Petrus ibi Ecclesia. Sui sentieri del Concilio Vaticano II*, Roma, Las, pp. 758-772.
- Pajer, Flavio, 2009a, *Cittadinanza, costituzione e istruzione religiosa*, in L. Luatti (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci, pp. 258-267.
- Pajer, Flavio, 2009b, *Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa*, in «Pedagogia e Vita», LXVII (2009), n. 1, pp. 106-128.
- Pingel, Falk (a cura di), 2003, *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.

Riccardi, Andrea, 2006, *Convivere*, Roma-Bari, Laterza.

Scoppola, Pietro, 2005, *Cristianesimo e laicità*, in G. Preterossi (a cura di), *Le ragioni dei laici*, Roma-Bari, Laterza, pp. 115-128.

Sen, Amartya, 2008, *Identità e violenza*, Roma-Bari, Laterza.

Tamayo, Juan José, 2005, *10 palabras clave sobre Derechos humanos*, Estella-Navarra, Editorial Verbo divino.

Traniello, Francesco, 2008, *Ruolo pubblico della religione: una rilettura storica del Novecento*, in «Archivio Teologico Torinese», XIV (2008), n. 2, pp. 394-406.