

## Tendenze attuali e prospettive dell'istruzione religiosa scolastica nell'Unione Europea

Flavio Pajer  
(Università Salesiana, Roma)

*Per conoscere in che direzione si stiano muovendo in questi anni i vari modelli di istruzione religiosa praticati nei sistemi scolastici d'Europa, vanno interrogate almeno quattro fonti di informazione: gli orientamenti di politica educativa emanati dalle istituzioni europee oltre che dai ministeri nazionali, le posizioni delle Chiese e di altre organizzazioni religiose, le ricerche accademiche inerenti alle scienze delle religioni e alla pedagogia della religione, l'evolversi delle pratiche didattiche condotte nelle scuole. Ne emerge una gamma diversificata di tendenze non certo riconducibili a unità. La diversità è iscritta originariamente nei profili giuridici e didattici degli insegnamenti di religione e permane anche nel rapido evolversi delle legittimazioni di principio come delle pratiche. Se è scontato lo sforzo delle Chiese di rilegittimare nella scuola una presenza educativa oggi erosa da diversi fattori, sono inedite la rilevanza e la frequenza degli orientamenti provenienti dalle istanze civili europee che, preoccupate di salvaguardare le condizioni di una coesione sociale minacciata dal pluralismo, riconoscono all'istruzione critica sui fatti religiosi un ruolo di componente ineliminabile nella formazione del cittadino europeo.*

Premetto due precisazioni per situare questo intervento nelle sue intenzioni e nei suoi limiti reali.

1. Parlare *in generale* dell'istruzione religiosa nelle scuole dell'Unione Europea è sempre un azzardo. L'Europa, si sa, non è mai stata un monolite e non lo è tuttora: ha barriere linguistiche, culturali, confessionali. Nonostante il pluridecennale processo di unificazione politica ed economica, si presenta ancora come un mosaico di differenze culturali. Diversità oggettive che — nel caso dell'istruzione religiosa scolastica — sono iscritte nella storia civile e religiosa delle singole nazioni, nella specificità del patrimonio simbolico delle tradizioni confessionali, nell'autonomia dei sistemi educativi nazionali e delle politiche educative dei governi locali, nelle leggi che regolano i multiformi rapporti tra gli Stati e le organizzazioni religiose.

Ne consegue che il profilo dell'istruzione religiosa è sempre connotato da un accentuato radicamento nei diversi contesti nazionali e in certi casi persino subnazionali. È vero infatti che i modelli di insegnamento religioso praticati finora nei singoli Paesi difficilmente sarebbero esportabili in altri contesti. Sarebbe illusorio pensare a facili trapianti o omologazioni. Al più, sono possibili letture comparative nella vasta gamma di sistemi.

Ancora più difficile è individuare le *tendenze* che investono gli insegnamenti religiosi a livello dei loro presupposti teorici, del quadro giuridico e normativo che li supporta, delle pratiche didattiche. Difficile perché: in primo luogo individuare delle tendenze in atto richiede uno sguardo sistematico su segmenti lunghi di tempo e non solo un'attenzione a eventi isolati e puntuali, come invece le cronache dei media si limitano solitamente a riferire; in secondo luogo, perché assai dissimili possono essere i fattori locali di quei cambiamenti congiunturali capaci poi di creare una tendenza strutturale e duratura; in terzo luogo perché diversa può essere la «velocità» delle trasformazioni che si verificano da una regione all'altra del continente. Infatti, può succedere che una riforma introdotta in un dato Paese rimbalzi in altri Paesi solo a distanza di anni o di decenni, quando magari quella riforma è già stata persino superata nel Paese d'origine.

Dove osservare e reperire le tendenze in atto? Una fonte sono certamente gli enunciati verbali delle politiche educative (legittimazioni di principio, leggi e norme amministrative, programmi disciplinari, bibliografia scientifica, ecc.), ma insieme, e più ancora, vanno osservate le scelte operative e le prassi sul campo. Sono quest'ultime che spesso fanno invecchiare assetti legislativi collaudati e sollecitano dal basso adeguamenti di forma e spesso innovazioni di sostanza. Certe innovazioni pratiche, imposte dalle circostanze prima che dalle normative o talora anche contro le normative vigenti, anticipano *de facto* un riconoscimento *de jure* che arriverà solo più tardi a sancire un nuovo indirizzo. È vero però anche il contrario: eccellenti dichiarazioni di principio — si pensi agli atti formali di riforme scolastiche, a documenti autorevoli di autorità politiche o ecclesiastiche — possono trovare di fatto applicazioni a volte solo parziali o ritardate nel tempo.

Le tendenze, è ovvio, indicano generalmente un'evoluzione verso una novità, un progresso, un superamento dello *status quo*; ma talvolta possono rivelare anche involuzione, resistenza al nuovo, nostalgia di forme passate. Dire tendenza non è dire traguardo raggiunto; è designare una transizione ancora in atto, una direzione probabile, un esperimento *in itinere*, ma non un arrivo garantito. Siamo nell'ordine dei «possibili della storia». Ciò è tanto più vero nel caso della figura dell'insegnamento religioso, se si pensa a quali e a quante aleatorietà resti sospeso il suo destino in un continente come l'Europa, che sta rivoluzionando la tradizionale «filosofia» della scuola e dell'università, che si ritrova socialmente sempre più connotato dalla diversità religiosa e dal pluralismo etico, che fatica persino a riannodare quel dialogo ecumenico intracristiano che appariva ancora assai promettente qualche anno fa e che soprattutto — complice una lunga stagione di diffuso euroscetticismo di varia matrice — non è ancora giunto a darsi una Costituzione condivisa e ratificata.

2. Una seconda premessa riguarda la dispersione, la frammentarietà e l'eterogeneità delle informazioni disponibili o reperibili circa l'oggetto della nostra analisi. Questo è un reale handicap per chiunque voglia fare una ricerca correttamente documentata in questo campo. Manca tuttora in Europa un centro istituzionale unitario o una rete organica di enti abilitati che possa fungere da luogo di raccolta della documentazione inerente alla multiforme realtà degli insegnamenti di religione e che faccia quindi da riferimento autorevole e *super partes* per garantire una sufficiente obiettività a questo genere di indagini. Manca cioè un osservatorio permanente che non sia solo alle dipendenze di uno Stato o di una Chiesa o di un'Università e che, in connessione con queste e altre fonti di informazione (non solo i ministeri nazionali ma anche le istanze delle istituzioni europee, non solo le fonti dello Stato ma anche quelle della Chiesa, non solo quelle della Chiesa dominante ma anche delle minoranze, non solo i sistemi di istruzione primaria e secondaria ma anche i rispettivi sistemi di formazione universitaria e la ricerca accademica), possa raccogliere e coordinare la documentazione proveniente da tante fonti multilaterali e metterla a disposizione delle autorità competenti, dei ricercatori e del pubblico in genere. In pratica:

– oltre ai ministeri dell'educazione nazionale, le *istituzioni europee* hanno i propri canali per emanare indirizzi di politica educativa e per assicurare il monitoraggio dei sistemi educativi nazionali,<sup>1</sup> ma, per quanto concerne l'area specifica degli insegnamenti religiosi confessionali, non hanno né competenza

<sup>1</sup> Per esempio, *Eurydice* ([www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/)) è il network ufficiale della Commissione Europea, che informa e aggiorna su strutture, funzionamento, dati statistici di ciascun sistema educativo dell'Unione, ma non prende in considerazione i corsi di religione e i loro insegnanti. Anche il portale del Consiglio d'Europa ([www.coe.int/](http://www.coe.int/)) è ricco di documenti relativi alle politiche educative comunitarie, emanati dai vari organismi (Comitato dei Ministri dell'Educazione, Commissariato ai Diritti umani, Commissione contro il razzismo e la discriminazione, ecc.), ma entra nel merito del problema religioso quando si tratta di difendere o promuovere il diritto di libertà religiosa o quando questo problema interessi le comuni strategie educative (ad esempio, la pedagogia interculturale).

né interesse per questo genere di servizi, che restano così normalmente gestiti dalle Chiese;

- le *Chiese cristiane* a loro volta dispongono dei loro canali di informazione, sia nazionali che sovranazionali (CCEE e COMECE, Sinodi ortodossi, ecc.) ma fanno fatica a concordare un polo comune di confronto reciproco<sup>2</sup> e di comunicazione condivisa, anche perché, nelle scuole, effettivi esperimenti di IR collaborativo-ecumenico non esistono o sono ancora troppo rari ed episodici;
- ancor più frammentaria e dislocata l'informazione circa gli orientamenti che l'*Islam* e altre *Comunità religiose o filosofiche* emanano localmente in materia di istruzione religiosa o in generale, in materia di garanzie pubbliche delle libertà di religione;
- l'*Università* è l'istituzione che meglio potrebbe raccogliere la sfida di monitorare in modo obiettivo e permanente l'evoluzione degli insegnamenti sulle religioni, sull'etica, sulle convinzioni filosofiche. Alcuni progetti plausibili di collaborazione in rete sono già stati avviati,<sup>3</sup> ma sembra persistano ancora, al

<sup>2</sup> Risulta ancora sintomatico, in proposito, il metodo adottato per l'ultima indagine europea sull'IR, organizzata dalla Conferenza Episcopale Italiana in collaborazione con il CCEE (Consiglio delle Conferenze episcopali d'Europa): si è limitata a registrare sostanzialmente le situazioni dell'insegnamento della religione *cattolica* (che, come è noto, rappresenta solo circa il 52-54% della popolazione scolastica europea). Sarebbe stato auspicabile — per vari motivi e con evidenti vantaggi — associare in qualche modo nel progetto iniziale, nel successivo sondaggio, nelle valutazioni e prospettive finali, anche le altre Chiese cristiane presenti nei vari Paesi e operanti anch'esse nelle stesse scuole e spesso con analoghe se non identiche affinità educative! I dati descrittivi e riassuntivi dell'indagine sono stati pubblicati, in versione italiana, nel volume *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, Leumann, Elledici, 2007, pp. 461 + CD in versione inglese, tedesca e francese; per un'analisi dettagliata dei risultati della ricerca, rinvio alla recensione che ne ho fatto in «Il Regno-attualità», n. 20, 15 novembre 2009, s.i.p. Senza essere rappresentanti ufficiali delle Chiese, operano a livello europeo alcuni organismi significativi: l'ICCS (*Intereuropean Commission on Church and School*), che è una rete di Chiese, Istituti di scienze pedagogiche e religiose, Organismi statali, cointeressati ai problemi educativi e in particolare all'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche; e il CoGREE (*Coordinating Group for Religious Education in Europe*: [www.cogree.com](http://www.cogree.com)), che promuove la collaborazione tra una mezza dozzina di associazioni europee — tra cui il Forum europeo per l'IR, l'unico di matrice cattolica — che si interessano di insegnamento religioso confessionale e non confessionale, organizzando incontri tra esperti e insegnanti e promovendo pubblicazioni. A Oslo, inoltre, è stato inaugurato nel maggio 2009 l'*European Wergeland Centre* ([www.theewc.org/](http://www.theewc.org/)), emanazione del Consiglio d'Europa in collaborazione con il governo norvegese, specializzato sull'educazione interculturale, i diritti umani e la cittadinanza democratica.

<sup>3</sup> Merita segnalare almeno quattro iniziative, assai diverse come profilo statutario ma convergenti nelle finalità: 1. il progetto REDCo (*Religion in Education: a contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming of European Countries*: [www.redco.uni-hamburg.de](http://www.redco.uni-hamburg.de)), al quale lavorano in rete una decina di università europee e che ha pubblicato nel marzo 2009 una serie di «raccomandazioni» in materia di politiche pubbliche relative al ruolo della religione nella scuola (cfr. *Religion and Education in Europe*, Waxmann, 2007; cfr. «EREnews», n. 1, 2009, pp. 4-6); 2. il NEF (*Network of European Foundations*) ha realizzato un recentissimo studio (2009), a cura di Luce Pépin, nel quadro del progetto «Religione e democrazia in Europa», su *Teaching about Religions and Beliefs in School Systems*, in cui si analizzano i profili dell'istruzione religiosa non confessionale di Inghilterra, Spagna, Francia, Olanda, Repubblica Ceca, Romania, Svezia ([www.nefic.org/](http://www.nefic.org/)); 3. il network TRES (*Teaching Religion in a multicultural European Society*) connette persone e istituti di diverse facoltà teologiche europee, sotto l'egida dei programmi Socrates, con l'obiettivo di «promuovere il rispetto della diversità religiosa e cooperare alla crescita della coscienza interreligiosa per prevenire e risolvere conflitti socio-religiosi»; 4. l'IESR (*Institut européen en Sciences des Religions*: [www.iesr.fr/](http://www.iesr.fr/)), creato alla Sorbona come una delle decisioni operative del noto Rapporto Debray (2002), al fine di incrementare nel sistema francese lo «studio del fatto religioso all'interno dei programmi e dei manuali delle discipline scolastiche» e di contribuire a raggio europeo a ricerche sulle pratiche e le legislazioni relative alla trasmissione religiosa (un esempio di queste ricerche è il volume *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, a cura di J.-P. Willaime e S. Mathieu, Paris, Belin, 2005).

di là della conclamata obiettività scientifica, delle remore di tipo confessionale e ideologico che impediscono uno sguardo imparziale a tutto campo;

- non va dimenticata infine un'altra difficoltà obiettiva non indifferente, quella della *pluralità* delle lingue europee che rischia di penalizzare gran parte della documentazione originaria prodotta in quelle lingue cosiddette «minoritarie» (paesi slavi, baltici, scandinavi). A parte, infatti, certe fortunate pubblicazioni scientifiche o certi rapporti sommari presentati a congressi internazionali (solitamente in inglese o in tedesco), il vero e proprio materiale di prima mano costitutivo dell'identità reale dell'insegnamento religioso — quali sono, ad esempio, i curricula scolastici per gli alunni o quelli accademici per gli insegnanti, i materiali d'uso didattico, i testi normativi, la bibliografia specifica, ecc. — restano per lo più inaccessibili all'osservatore occidentale.

Raccoglierò le principali tendenze polarizzandole intorno ai quattro soggetti istituzionali che hanno maggior incidenza sul quadro normativo, sul profilo disciplinare e sulle condizioni didattiche dell'IR e cioè:

1. le politiche educative dell'Unione Europea e dei singoli Stati nazionali;
2. gli orientamenti e le opzioni delle Chiese e di altri gruppi religiosi;
3. gli impulsi provenienti dalle Scienze religiose e dalla ricerca accademica in ambito pedagogico-educativo;
4. le tendenze che emergono dalla scuola e dall'evoluzione delle pratiche didattiche.

## 1. Tendenze delle politiche educative delle Istituzioni europee e di singoli Stati

### 1.1. La laicità dell'Unione Europea

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; è entrata così in crisi la classica ed esclusiva triade della sovranità dello Stato westfaliano: un sovrano, una nazione, una religione. Le nazioni europee hanno contratto e conservano tuttora diversi modelli di rapporto con la religione: regime di separazione, statuto di Chiese di Stato, concordato. Ma nessuno di questi modelli può essere adottato tale e quale dalla struttura dell'UE:

nefic.org/); 3. il network TRES (*Teaching Religion in a multicultural European Society*) connette persone e istituti di diverse facoltà teologiche europee, sotto l'egida dei programmi Socrates, con l'obiettivo di «promuovere il rispetto della diversità religiosa e cooperare alla crescita della coscienza interreligiosa per prevenire e risolvere conflitti socio-religiosi»; 4. l'IESR (*Institut européen en Sciences des Religions*: [www.iesr.fr/](http://www.iesr.fr/)), creato alla Sorbona come una delle decisioni operative del noto Rapporto Debray (2002), al fine di incrementare nel sistema francese lo «studio del fatto religioso all'interno dei programmi e dei manuali delle discipline scolastiche» e di contribuire a raggio europeo a ricerche sulle pratiche e le legislazioni relative alla trasmissione religiosa (un esempio di queste ricerche è il volume *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, a cura di J.-P. Willaime e S. Mathieu, Paris, Belin, 2005).

[...] 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. (Art. 52 della bozza di Costituzione)

Ciò significa che l'Unione Europea 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 ciascuna nazione ha potuto integrare le sue popolazioni mediante una religione, oggi l'Unione deve promuovere l'integrazione in presenza di una pluralità di religioni. Se fino a ieri prevaleva il paradigma della secolarizzazione, oggi diventa prioritario il paradigma del pluralismo religioso. Se è impensabile che l'Unione rivendichi il monopolio di una religione, sono però altrettanto improponibili 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. Tale base non può che essere rappresentata in primo luogo dalla tavola dei diritti umani (Merks, 2005, pp. 123-148). Tra questi diritti esiste non solo la libertà religiosa e di coscienza (per le persone), ma anche il diritto all'esercizio pubblico della religione (per le Chiese e organizzazioni religiose) (Pajer, 2007, p. 761).

Allo scopo di tutelare tali diritti, le istituzioni dell'UE e del Consiglio d'Europa possono intervenire nell'ambito specifico della scuola pubblica, coinvolgendo direttamente anche l'area dell'istruzione religiosa. Sappiamo che nell'ultimo decennio si sono moltiplicate, in un *crescendo* continuo, le «Raccomandazioni» e le «Risoluzioni» (vedi un elenco minimo in calce alla bibliografia) nel duplice intento:

- da una parte, 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, di promuovere le condizioni di una nuova coesione sociale (diventar capaci di «vivere insieme», quarto pilastro del *Rapporto Delors*) mediante strumenti idonei: 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.

Alla base di queste politiche educative delle istituzioni europee sta una concezione relativamente nuova della *laicità*, nel senso che tenta di armonizzare in questo concetto le tre componenti oggi ritenute universalmente inderogabili: il principio della duplice neutralità positiva (o indipendenza reciproca dello Stato e della Chiesa), il principio della libertà di religione e di coscienza, l'uguale trattamento giuridico delle religioni nel riconoscimento del pluralismo confessionale esteso fino ai gruppi filosofici o areligiosi (Ventura, 2001, pp. 98-106).

In estrema sintesi su questo punto, direi che stiamo assistendo a due evidenti tendenze: da una parte lo *sdoganamento* del monopolio del religioso dalla gestione

esclusivamente ecclesiale (le Chiese conservano comunque tutto intero il potere di concertazione), dall'altra 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 «Europa cristiana» vengano oggi liberate 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. Queste culture religiose confessionali — con le quali si erano identificati interi Stati e 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 — che alcuni chiamano l'«anima europea» — che viene considerato come il potenziale capace di rispettare e insieme di trascendere le differenze culturali nazionali e quindi funzionale all'attuale processo di costruzione europea (Massignon, 2007, pp. 231ss; Willaime, 2004, pp. 3ss; Pajer, 2009).

Un problema resta però drammaticamente aperto dal punto di vista culturale, che è anche un problema politico e strategico: se e come questa identità europea (alcuni la chiamano piuttosto «eurocentrica») sia capace di incontro e di dialogo con altri mondi culturali che sono alle porte in un pianeta globalizzato (l'islam, la Cina). Invece, da un punto di vista teologico-cristiano, la prospettiva di valorizzare «la memoria dell'eredità plurale» dell'Europa conserva tutta la sua seduzione utopica. Condivido qui l'opinione di Claude Geffré (2009):

Se cerco di identificare l'eredità culturale dell'Europa non lo faccio con una mentalità da conservatore museale, bensì *per preparare il futuro*. Sempre la nostra posizione è quella di eredi, ma soprattutto come cristiani abbiamo l'ambizione di trasmettere una tradizione in funzione del presente, in vista di un futuro da costruire. Una tradizione è viva solo se è sempre innovazione. Non si dà coscienza storica, vale a dire memoria responsabile, senza una transazione fra la nostra esperienza del passato e il nostro orizzonte di attesa sulla base del presente che si impone a noi. Tutto questo può allora portarci a delle iniziative modeste ma decisive.

## 1.2. Le politiche educative nazionali

Per rimanere sul versante dei poteri pubblici, sarebbe interessante individuare le tendenze delle *politiche educative degli Stati europei* circa i problemi che pone l'IR a livello nazionale o regionale. Sarebbe necessario osservare l'evoluzione delle legislazioni nazionali in merito alla scuola e rilevarne le incidenze provocate sul rispettivo sistema di insegnamento religioso. Operazione ovviamente impossibile in questa sede. Mi limito solo a richiamare sommariamente qualche fatto emblematico tra i più recenti: in Svezia l'insegnamento religioso, tradizionalmente gestito dalla Chiesa luterana, viene affidato, su proposta della stessa Chiesa e per decisione parlamentare (2002), alla responsabilità delle autorità scolastiche, che hanno incluso lo studio della religione in un'area disciplinare comprensiva di storia, geografia e scienze sociali. La Germania prosegue la serie di concordati con la Santa Sede (con il Brandeburgo, nov. 2003) e di accordi con altre comunità religiose (con il

Consiglio Centrale delle comunità ebraiche, 2003). Diversi concordati sono stati siglati o rinnovati con gli Stati dell'Europa centrale (ad eccezione della Cecia), nei quali è questione di libertà di educazione e di religione. Il Regno Unito apre ufficialmente il dibattito sui rapporti tra governo e autorità religiose (cfr. il doc. *Working Together*, 2004 e la Dichiarazione congiunta del Dipartimento per l'Istruzione e la Formazione professionale, 2005), mentre il nuovo progetto nazionale per la *Religious Education* offre per la prima volta la possibilità di includere l'ateismo come oggetto di studio accanto alle religioni del mondo (2008). La Francia vieta di indossare simboli religiosi nella scuola pubblica (Commissione Stasi 2003 e legge 2004), ma impegna la categoria degli insegnanti ad acquisire la competenza di interpretare i fatti religiosi presenti nella disciplina che insegnano. La Spagna assiste al «braccio di ferro» tra il governo Zapatero e la Conferenza episcopale a proposito della nuova disciplina obbligatoria *Educación para la Ciudadanía* (2007-2008). In Portogallo una decisione del ministero dell'educazione di discriminare la materia dell'IR e del suo insegnante (giugno 2009) è stata subito contestata dalla Commissione episcopale per l'educazione cristiana.

In diversi Cantoni svizzeri le autorità cantonali procedono a introdurre corsi aconfessionali di «Religione e cultura» (Zurigo), «Etica e religione» (Cantoni della Svizzera centrale), «Studio del fenomeno religioso» (Neuchâtel e Ginevra), mentre nel Ticino si è avviata da quest'anno scolastico 2009-2010 una sperimentazione triennale di due modelli di cultura religiosa: un primo modello propone la scelta tra un'ora settimanale di Storia delle religioni gestita dal Cantone e un'ora settimanale di istruzione religiosa gestita dalle Chiese (cattolica o evangelica), un secondo modello prevede un'ora settimanale di Storia delle religioni a gestione esclusiva dell'autorità scolastica cantonale. Corsi legalmente riconosciuti di islam — in base a specifiche convenzioni nazionali o regionali — sono impartiti localmente in almeno una dozzina di sistemi europei: dalla Spagna alla Germania (in mezza dozzina di Länder), dal Belgio all'Inghilterra, dall'Austria alla Grecia. In alcuni Paesi ci si preoccupa della formazione degli imam incaricati dei corsi di cultura islamica nelle scuole pubbliche: in Germania è la stessa Conferenza episcopale a incoraggiare (auspicio dell'Assemblea generale del settembre 2009) la formazione dei futuri insegnanti islamici di lingua tedesca; in Francia l'Università cattolica di Parigi ha aperto dall'anno scorso un curriculum di formazione dei futuri imam intorno ai temi «Religione, laicità, intercultura», mentre l'università di Strasburgo ha avviato un master di «Islamologia: religione, diritto, società».

Peraltro, oltre all'istruzione religiosa, risulta sempre più problematica nelle scuole e nei locali pubblici la rivendicazione di esporre o, al contrario, di eliminare *segni religiosi identitari* (si ricordano recenti battaglie pro e contro il crocifisso in Baviera, in Italia, in Spagna, in Romania; hanno sollevato dibattiti tuttora in corso i divieti di abbigliamento religioso in Belgio, Gran Bretagna, Germania, Bulgaria, ecc. (Mentasti e Ottaviano, 2008).

La religione entra sempre più, dunque, nell'agenda di governanti, di politici, di giudici: è innegabile da alcuni anni un sensibile «ritorno del religioso nella sfera pubblica» e molti indizi lasciano presagire che il processo sarà irreversibile

per gli anni a venire. Se ne discute nelle aule parlamentari e nei tribunali, oltre che sui media. Sono chiari, e più che comprensibili, i tentativi dei governi e delle amministrazioni locali di arginare le minacce presenti e le incognite future del crescente pluralismo religioso. Anche l'IR è quasi sempre coinvolto nell'effervescenza di cronache sociali ricche di miniconflitti religiosi, di rivendicazioni di gruppi minoritari, di diffusa insofferenza o di paura.

Le politiche statali — in relazione al problema IR — agiscono e reagiscono naturalmente in base al proprio regime di rapporti con le Chiese, a volte rimettendo in discussione i principi stessi di tali legami. È così che possiamo osservare una serie di *tendenze diversificate* secondo i contesti nazionali:

- *Gli Stati concordatari* — sono una decina in Europa — hanno proceduto a rivedere le modalità e talora anche a riscrivere i fondamenti delle legittimazioni dell'IR scolastico: dove vige una «catechesi scolastica», quasi una *longa manus* delle Chiese sulla scuola, si è sostituito un IR variamente cogestito tra Chiesa e Stato, a profilo disciplinare con finalità educative più coerenti con il progetto educativo della scuola. Il carattere materialmente confessionale di questo insegnamento impedisce di riconoscerlo come disciplina obbligatoria, per cui viene fruito il più delle volte in base a un'opzione vincolante tra un corso a gestione confessionale e uno a gestione statale (come in Austria, Belgio, Croazia, Germania, Lituania, Slovacchia, ecc.), oppure offerto alla libera scelta facoltativa (come in Italia, Spagna, Ungheria). L'istituto del concordato — anche nelle forme giuridiche di accordi e di intese — non sembra rimesso radicalmente in discussione, ma in più Paesi si intensificano i dibattiti sull'opportunità di svincolare una materia come l'istruzione religiosa da questo genere di accordi diplomatici di vertice.
- *Gli Stati storicamente legati a una particolare Chiesa* offrono un doppio scenario: quelli più secolarizzati dell'area centro-nord europea, nati dalla cultura e dall'etica protestante e anglicana, tendono ad assimilare la formazione etico-religiosa dentro la comune formazione umana assicurata indifferentemente a tutti gli alunni; la materia assume i caratteri prevalenti di uno studio storico-fenomenologico e di un'iniziazione al problema religioso in chiave multiconfessionale e comparata; programmi e insegnanti dipendono sempre più largamente dall'autorità scolastica e accademica. Nell'area orientale ortodossa, invece, la legislazione statale tende a privilegiare un'istruzione religiosa di deciso stampo teologico, riservandone la gestione alla Chiesa nazionale (il tentativo del Parlamento greco, nell'estate 2008, di rendere facoltativo il corso di religione ortodossa è morto sul nascere proprio per il veto prontamente opposto dalla gerarchia ortodossa a tale ipotesi).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Fuori dell'UE è emblematico il caso della Russia: all'indomani della caduta del comunismo, i riformatori speravano di riparare ai disastri morali dell'ateismo di Stato introducendo la religione nei programmi scolastici. Ma come integrare tale corso in uno Stato secolarizzato per costituzione e per di più multietnico e multiconfessionale? Che profilo dare all'insegnamento della religione ortodossa: un corpo di dottrine, una storia della nazione o un codice di etica civile? Dopo quasi un secolo dalla rivoluzione e a vent'anni dalla caduta del Muro, dal 1° settembre 2009, la religione è tornata a essere materia di insegnamento in 12.000 scuole pubbliche di 18 regioni russe, per decisione del presidente Dmitrij Medvedev dietro il consenso dei responsabili ortodossi,

- Gli *Stati separatisti* (Francia, Slovenia), che devono reggere l'urto della «cultura post-secolare» e dalla «laicità di incompetenza», sono spinti ad aprirsi a una «laicità di intelligenza» del fatto religioso (R. Debray). L'impossibilità di attivare una disciplina *ad hoc* per lo studio di questo fatto religioso impegna la scuola statale, e di conseguenza la formazione universitaria degli insegnanti, a integrare gli aspetti religiosi all'interno dei comuni saperi disciplinari, con l'indubbio vantaggio di superare in parte il secolare scollamento tra saperi profani e conoscenze religiose, ma con l'evidente limite di negare di fatto una dignità disciplinare e un'epistemologia specifica all'analisi del patrimonio culturale religioso, prodotto non solo in termini razionali dalle teologie di chiesa ma anche dalle comuni scienze delle religioni.

## 2. Orientamenti ideali e opzioni operative delle Chiese europee

### 2.1. Le Chiese dell'identità sfidate dal pluralismo

Nel considerare la posizione degli Stati nazionali nei confronti del trattamento del sapere religioso nella scuola è già emerso implicitamente l'atteggiamento che le Chiese cristiane vanno assumendo di fronte alle nuove sfide che la scuola e la società pongono all'educazione religiosa degli alunni. Non è inutile richiamare qui qualche recente testo di riferimento:

- Tra gli impegni di collaborazione ecumenica assunti dalle Chiese cristiane dall'inizio del millennio merita intanto ricordare quelli sottoscritti nella *Charta oecumenica* (2001), dove si sottolinea la volontà dei cristiani di non occupare spazi pubblici [leggi: la scuola] con intenti proselitistici; di «resistere a ogni tentativo di strumentalizzare la religione e la chiesa a fini etnici o nazionalistici» (n. 7) e dove viene ricordato che, in una cultura europea improntata ai valori e ai criteri del vivere democratico, incombe anche sulle Chiese la responsabilità di imparare la democrazia e di testimoniare il valore evangelico (n. 8). Varrebbe la pena fare una ricerca europea per conoscere se e fino a che punto questi imperativi abbiano davvero ispirato gli orientamenti delle Chiese in merito alla scuola e all'insegnamento della religione impartito nei vari sistemi nazionali.
- Così come non ha perso d'attualità il forte richiamo dell'ultimo capitolo della esortazione apostolica *Ecclesia in Europa* (2003), quando invita i cristiani a recuperare con fedeltà creativa quei valori fondamentali che sono la dignità trascendente della persona, il valore della ragione, della libertà, della democrazia, dello stato di diritto e della distinzione tra politica e religione (n. 109). Non credo ci sia campo più idoneo a verificare la promozione di questi ideali di

musulmani, ebrei e di altre confessioni. «Sosteniamo l'obiettivo di insegnare nelle scuole russe gli elementi della cultura religiosa e dell'etica laica», ha detto il presidente spiegando una scelta, multiconfessionale e laica, che garantisce il rispetto delle differenze religiose così accentuate in un Paese in bilico tra Europa e Asia e crogiolo di razze, etnie e lingue.

quello della scuola pubblica e dell'istruzione religiosa come servizio culturale e democratico per tutti.

- Appare invece decisamente in controtendenza la *Lettera circolare* che la Congregazione vaticana per l'Educazione cattolica ha inviato di recente (5 maggio 2009) ai Presidenti delle Conferenze episcopali sul problema dell'insegnamento della religione nella scuola (pubblica e cattolica). L'incipit del documento non può essere più chiaro ed esplicito nel dichiarare il movente e l'obiettivo del pronunciamento:

La natura e il ruolo dell'insegnamento della religione nella scuola sono divenuti oggetto di dibattito e in alcuni casi di nuove regolamentazioni civili, che tendono a sostituirlo con un insegnamento del fatto religioso di natura multiconfessionale o di etica e cultura religiosa, anche in contrasto con le scelte e l'indirizzo educativo che i genitori e la Chiesa intendono dare alla formazione delle nuove generazioni. Pertanto, con la presente Lettera, la Congregazione ritiene necessario richiamare alcuni principi a chiarificazione e norma circa il ruolo della scuola e l'insegnamento della religione.

Nulla di più classico (e di più noto) quanto ai contenuti sviluppati nella Lettera,<sup>5</sup> ma nuovo è il pretesto all'origine del documento e sorprendente il suo carattere scopertamente difensivo-apologetico.

In particolare, circa l'IR, viene ribadito che esso «costituisce un'esigenza della concezione antropologica aperta al trascendente dell'essere umano» (n. 10), che anche nella società pluralista deve essere «conforme alle convinzioni dei genitori» (n. 11), che «potrebbe creare confusione o generare relativismo o indifferenzismo religioso se l'IR fosse limitato a un'esposizione delle diverse religioni, in modo comparativo e neutro» (n. 12), che «spetta alla Chiesa stabilire i contenuti autentici dell'insegnamento della religione cattolica» (n. 13), che «la Chiesa riconosce tale compito come suo *ratione materiae*, e lo rivendica come di propria competenza indipendentemente dalla natura della scuola (statale o non statale, cattolica o non cattolica) in cui è impartito» (n. 14).

Il documento intende farsi l'eco di quanto il magistero cattolico ha già espresso negli anni in materia di educazione e istruzione religiosa. Non mancherà comunque di suscitare commenti, analisi critiche, opinioni di consenso e di riserva. Senza entrare nel merito, in questa sede è mia impressione che il documento esprima una visione di scuola e di cultura religiosa ancorate a un universo di principi e di valori, in sé legittimi, ma inesorabilmente scollati dalle pratiche educative delle odierne società secolari, dove non solo la scuola pubblica ma anche e soprattutto la scuola confessionale sono costrette a rinegoziare in permanenza le loro ragioni d'essere e i presupposti stessi del proprio progetto educativo con l'autonomizzazione del diritto scolastico, con il dilagante «politeismo» dei valori, con gli imperativi della libertà di coscienza, di pensiero e di religione.

<sup>5</sup> I quattro paragrafi rievocano la *summa* dei principi del Magistero romano in materia di: 1. ruolo della scuola nella formazione cattolica delle nuove generazioni – 2. natura e identità della scuola cattolica – 3. insegnamento della religione nella scuola – 4. libertà educativa, libertà religiosa e educazione cattolica.

## 2.2. Scelte problematiche (alcuni casi)

Passando dai principi ai fatti, quali tendenze è dato osservare nelle strategie educative delle Chiese europee quando sono coinvolte nella gestione o cogestione dell'istruzione religiosa?

Alcuni episodi locali sono significativi:

- Il recente referendum popolare di Berlino (aprile 2009) — indetto per decidere l'obbligatorietà o meno dell'insegnamento di *Etica* in parallelo con un insegnamento opzionale di religione confessionale, protestante o cattolico — ha visto la coalizione «politica» tra le due Chiese cointeressate, un'intesa collaborativa cioè tra Wolfgang Huber, vescovo di Berlino e presidente della Evangelische Kirche in Deutschland, e il cardinale cattolico Walter Kasper, su una questione «calda» che per mesi ha mobilitato su sponde avverse tutti i partiti politici e diviso l'opinione pubblica. Che l'esito referendario abbia dato ragione ai cittadini berlinesi *ProEthik* piuttosto che ai *ProReli* è un indizio in più che conferma la progressiva emancipazione della domanda etico-educativa della società civile da un insegnamento etico-religioso connotato confessionalmente.
- Continua peraltro (in talune regioni della Germania e della Svizzera) la tendenza a promuovere esperimenti di IR bi-confessionale o cooperativo; ma tentativi informali (occasionali) di didattica interconfessionale pullulano un po' ovunque, specialmente in quei Paesi di tradizione monoconfessionale, dove i gruppi religiosi finora minoritari, ma in crescente emergenza nello spazio pubblico, non hanno ancora ottenuto nella scuola un proprio corso legalizzato.
- Nei sistemi scolastici che hanno adottato un modello di istruzione religiosa per tutti (Inghilterra-Galles, Danimarca, Norvegia, ecc.), l'IR è definito nei suoi contenuti dalle autorità religiose di maggioranza (protestanti, anglicane), ma d'intesa, sia con le minoranze religiose, sia soprattutto con le autorità scolastiche, per adeguare tale insegnamento al quadro delle comuni finalità educative dell'apprendimento scolastico, senza comunque dimenticare la priorità di quei «contenuti e valori generalmente cristiani» riconosciuti come patrimonio culturale ed etico della storia di quei Paesi.
- In altri casi, dove vige un IR obbligatorio di cultura religiosa a gestione statale — come in Svezia, in Scozia, in Lettonia — gli esperti delle comunità religiose sono interpellati come «consiglieri esterni» per strutturare i programmi didattici, ma non hanno potere decisionale. La tendenza è dunque a delegare la responsabilità scolastica dell'istruzione religiosa (o piuttosto di corsi come Storia del Cristianesimo, Storia delle religioni e simili) alle autorità accademiche e civili.
- In alcuni rari casi le comunità religiose del Paese partecipano all'elaborazione della dimensione religiosa degli obiettivi di apprendimento generali della scuola pubblica (ad esempio nell'Ucraina ortodossa con il programma di «Etica cristiana» e nell'Inghilterra anglicana), ma, in quest'ultimo caso, la Chiesa cattolica non partecipa a questa elaborazione dal momento che offre invece una fitta rete di scuole cattoliche con una sua specifica educazione orientata confessionalmente (CCEE-CEI, 2008, p. 356).

- Nell'ambito dell'*insegnamento interreligioso*, si tentano percorsi di educazione alle tre fedi monoteistiche e se ne esplicitano i fondamenti teologici e pedagogici (cfr. Langenhorst, 2008). Si sviluppano «scuole del dialogo», «scuole della pace» con insegnamenti interconfessionali e interreligiosi (Sarajevo, Belfast, ecc.).
- Le difficoltà, registrate in vari Paesi europei, di soddisfare la diffusa e insistente richiesta di un insegnamento della religione islamica fanno crescere nell'opinione pubblica e tra esperti il dibattito circa l'opportunità/necessità di un *approccio oggettivo*, in un'ottica culturale e comparata, delle religioni o almeno dei tre monoteismi (Kaul-Seidman, Nielsen e Vinzent, 2003). Il dilemma che molti ormai si pongono può formularsi in questi termini: o la scuola pubblica europea continuerà a offrire una pluralità di insegnamenti confessionali, e allora non sarà possibile vietare non solo ai musulmani ma anche a tante altre denominazioni postulanti di assicurare un loro insegnamento confessionale, a costo però di un'insostenibile «balcanizzazione» del sistema scuola; oppure la scuola pubblica passerà a un modello di insegnamento culturale comune, de-confessionalizzato (nelle sue finalità educative ma non necessariamente nei suoi contenuti materiali e storici), gestito democraticamente dall'autorità scolastica e in questo caso anche l'islam (e analogamente ogni altro gruppo religioso) potrà/dovrà rientrare in questo profilo giuridico-pedagogico di istruzione religiosa scolastica, salvo restando il diritto-dovere, per i credenti, di assicurare quelle forme più appropriate di iniziazione specificamente religiosa in seno alla famiglia e alla comunità di appartenenza.

Tutto sommato, segnali esemplari, ma forse ancora troppo timidi per creare una tendenza verso un IR decisamente ecumenico e interreligioso. Ancor meno per pensare a un processo di «europeizzazione» di tale insegnamento. Le autorità ecclesiastiche, confortate da vincoli concordatari o da residui statuti di «Chiese di Stato», continuano a interessarsi sostanzialmente del proprio IR confessionale, sia pure in un'ottica dichiarata di servizio alla persona e alla società.

## 2.3. Educazione religiosa e scuole confessionali

Le Chiese cristiane, quella cattolica in particolare, si avvalgono in Europa di una cospicua rete di «scuole libere» (Belgio), «sotto contratto d'associazione» (Francia), «convenzionate» (Spagna), *Church Schools* (Regno Unito), solitamente integrate nel sistema pubblico (cfr. CCEE-CEI, 2008, pp. 361-374). Offrono naturalmente, oltre a un IR, un più ampio contesto educativo che può meglio rispondere alle attese formative delle famiglie. Nelle loro classi aumentano gli alunni di altra religione (in Francia il 30% degli alunni ebrei frequenta scuole cattoliche, in Belgio ci sono classi con una maggioranza assoluta di alunni musulmani, in Inghilterra sono i vescovi che hanno chiesto alle scuole cattoliche di aprire sale di preghiera per gli alunni musulmani); non sembra però che questo crescente fenomeno di *mixité* assuma, al momento presente, analoghe proporzioni con alunni cristiani di diversa confessione. Come a dire: il carattere confessionale della scuola cristiana è

un fattore che, se può attirare più facilmente la simpatia o la sintonia delle famiglie non cristiane, sembra non ottenere lo stesso grado di fiducia da parte dei cristiani di altra denominazione. Un fatto che lascerebbe pensare come le diversità intracristiane, se portate a confrontarsi all'interno delle istituzioni educative, offrano resistenze maggiori della stessa diversità etero-religiosa. Lascerebbe pensare come lo specifico carattere confessionale di una scuola sia generalmente più permeabile a elaborare e metabolizzare una diversità religiosa frontalmente *altra*, piuttosto che elaborare cultura religiosa tra affiliati alla stessa fede cristiana, ma tuttora esposti su quel rischioso filo di frontiera che si erge ancora gelosamente tra le diverse sensibilità (e suscettibilità) delle tradizioni cristiane europee.

Per effettuare delle riflessioni conclusive sulle strategie delle Chiese relativamente alla gestione dell'insegnamento religioso scolastico, direi che, al di là di indiscutibili aperture di principio e di tanta generosa operosità sul campo, si tratta generalmente di mosse difensive, diplomaticamente giustificabili, dettate dal timore di perdere le posizioni acquisite nel mondo della scuola e dell'università, dal timore di confrontarsi con le nuove culture secolarizzate e con le religioni emergenti, dal timore di entrare in rischiosi conflitti con le autorità politiche e con l'opinione pubblica e di uscirne perdenti.

### 3. Impulsi dalle scienze religiose e dalla ricerca pedagogica

#### 3.1. Le credenze epistemologiche

Ci possiamo ancora chiedere se gli insegnamenti di religione in Europa rivelino spostamenti o tendenze anche per quanto concerne la loro base epistemologica. Da lunga tradizione, il riferimento scientifico per legittimare e definire i contenuti dei vari insegnamenti confessionali era normalmente ed esclusivamente costituito dalla teologia della rispettiva Chiesa di appartenenza. Sempre più, da anni, un referente epistemologico aggiuntivo, e talora sostitutivo, è quello offerto dalle Scienze non-teologiche della religione. Secondo una tipologia sommaria (Pajer, 2006a, pp. 143-169), in Europa esistono oggi di fatto quattro principali modi di accreditare scientificamente il sapere religioso proposto nella scuola.

Il primo resta il riferimento classico alla *teologia* come scienza della fede creduta, di cui si avvalgono quegli insegnamenti propriamente confessionali gestiti dalle Chiese e proposti in funzione — dichiarata o sottintesa, diretta o indiretta — di un'educazione della fede. Stanno scomparendo nell'Europa occidentale i pochi esempi di questo modello di «catechesi scolastica», esistenti fino a pochi anni fa (Malta, Irlanda, ecc.); resistono in posizione interlocutoria gli insegnamenti cattolici di Polonia e Ungheria; chiaramente fondato in ragione teologica permane l'IR offerto nei Paesi dell'area ortodossa.

Un secondo tipo di IR privilegia un riferimento scientifico misto, costituito dall'abbinamento di scienze teologiche e scienze della religione. Il doppio principio di razionalità (razionalità valutativa quella teologica, razionalità avalutativa quella

delle scienze della religione) serve al sapere religioso come biglietto d'ingresso nel mondo della scuola pubblica per farsi accettare come disciplina specifica (che ha per oggetto una fede, o meglio il sapere di una fede), ma anche come disciplina avente normali credenziali scientifiche comparabili a quelle delle altre discipline, specialmente quelle dell'area umanistica. Questo è ormai il caso della maggior parte degli attuali insegnamenti confessionali (più spesso cattolici, talora evangelici), che conservano come oggetto *materiale* di studio il cristianesimo, le sue fonti bibliche, la sua storia, ma che non si propongono più — come potevano ancora fare in un recente passato — una *formale* educazione alla fede cristiana. Se infatti alla catechesi — volendo verificare la correttezza razionale dei suoi contenuti — può essere sufficiente l'avallo della riflessione ecclesiale (teologia), all'IR scolastico d'oggi, esposto al confronto multidisciplinare e multireligioso, sarà sempre meno sufficiente la sola garanzia teologica per accreditarsi tra le normali discipline scolastiche. Tanto più che, com'è ben noto, da oltre un secolo si sono sviluppati diversi autonomi approcci scientifici ai fatti religiosi e gli stessi metodi adottati in alcuni di tali approcci sono risultati spesso provvidenziali anche per lo sviluppo della ricerca teologica o biblica. Rimane problematico semmai il modo di integrare nell'atto didattico la doppia radice del sapere religioso senza strumentalizzazioni o subordinazioni ideologiche.

Un terzo tipo di IR praticato in Europa è quello che si accredita invece prevalentemente in base alle *scienze della religione* ed è quello gestito direttamente dalle autorità scolastiche, eventualmente con l'avallo delle comunità religiose, in funzione di un approccio storico, fenomenologico, comparativo al fatto religioso. È un IR che non pretende di valutare teologicamente l'identità veritativa delle religioni studiate: è il caso, ad esempio, della *multifaith religious education* del Regno Unito, degli insegnamenti oggettivi e storici dei Paesi scandinavi, dello studio comparato delle filosofie di vita dell'Olanda, della formula *LER/Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*, introdotta nel Land del Brandeburgo. Ma includerei in questa costellazione anche i numerosi corsi di Etica non confessionale/Storia delle religioni/Spiritualità, ecc., offerti da sistemi nazionali o da singole scuole come disciplina alternativa ai corsi confessionali.

Il quarto tipo, infine, è rappresentato dalla soluzione francese: è l'approccio laico al fatto religioso, attuato non su base teologica e nemmeno di scienze religiose, ma unicamente all'interno dei vari saperi scolastici, adottando quindi, di volta in volta, i presupposti epistemologici e metodologici propri delle varie discipline profane (storia, arte, filosofia, ecc.).

#### 3.2. Scienze teologiche vs Scienze delle religioni?

Nessuno dei quattro modelli è esente da limiti e incoerenze. Ognuno è alla ricerca di una maggiore plausibilità nel proprio contesto. Questa pluralità di modelli è dovuta alla necessità di obbedire pragmaticamente, ieri come oggi, a vincoli contingenti dei sistemi educativi nazionali a loro volta frutto di storie e culture nazionali, più che a ragioni di principio. I primi tre modelli, nonostante il

diverso profilo pedagogico-didattico, non mancano di alcuni presupposti teologico-antropologici comuni. Ciò che fa la differenza tra loro non è tanto il nucleo della fede religiosa in sé, quanto il contesto socio-culturale e l'*ethos* dominante nelle diverse zone geografiche del continente. All'interno di ciascun modello si possono riscontrare tendenze più o meno pronunciate. Ne rilevo alcune:

- L'IR teologico-ortodosso (Grecia, Romania) o paracatechistico-cattolico (Malta, Polonia, Ungheria, ecc.) tende a sentirsi sempre più emarginato dalla scuola e lo è soprattutto quando viene impartito fuori dell'orario scolastico rimanendo anche privo di valutazione (come in Ungheria e Bulgaria); è un'educazione religiosa che persegue una chiara identità confessionale, ma che ancora non si rassegna a entrare in confronto costruttivo con le società secolarizzate e democratiche. In questi contesti la comunità religiosa, approfittando del ruolo di supplenza offerto dalla scuola pubblica, ritarda a dotarsi di strutture proprie di iniziazione e educazione confessionale. Va da sé che questo tipo di IR gode di piena legittimità nelle scuole confessionali disseminate nei vari Paesi, ma anche qui l'incremento di alunni di altra appartenenza religiosa (o di nessuna appartenenza) obbliga la scuola a curvare obiettivi e programmi in funzione della nuova clientela, ricorrendo quindi sempre meno al solo patrimonio di una teologia e più spesso alle mediazioni culturali offerte da altri approcci al fenomeno religioso.
- L'IR a statuto misto è quello più equipaggiato a adeguarsi all'evoluzione della società, alle esigenze della pedagogia scolastica e forse anche alla domanda giovanile; un modello che chiede una continua concertazione tra i soggetti sociali coinvolti. È più credibile e solido quando è posto in opzione vincolante con una disciplina alternativa, ma mostra subito la sua fragilità disciplinare in assenza di tale alternativa (Italia, Spagna, ecc.). Contribuisce a penalizzare molto l'immagine pubblica e la qualità culturale dell'IR cattolico l'assurda assenza degli studi teologici e religiosi nell'università statale (come nel caso dell'Italia e non solo). Una delle sfide che questo modello è chiamato sempre più spesso a risolvere, nella trasparenza e nel rispetto delle libertà religiose, è quella di conciliare un'attenzione prioritaria ai contenuti confessionali della propria tradizione con un'apertura, non solo diplomatica o episodica, alle altre confessioni cristiane e al pluralismo religioso in genere.
- L'IR multiconfessionale collaudato nei Paesi nordici ha molti buoni motivi per accreditarsi e svilupparsi ulteriormente nelle società più laicizzate (anche il Canada francofono si è aggregato dal settembre 2008 a questo modello); mostra di saper produrre «buone pratiche» (Keast, 2007); consente una gestione semplificata e unificata di programmi e insegnanti da parte della stessa autorità pubblica. Un dato positivo è che obbliga le comunità religiose a dotarsi al proprio interno di persone, luoghi e tempi per l'iniziazione alla fede dei propri giovani, non potendo chiedere a questo scopo una supplenza alla scuola. Ma il «tallone d'Achille» di questo modello è il rischio di diventare una scuola di Stato, che monopolizza un'etica di Stato in un clima di improbabile «neutralità» di insegnanti e di libri di testo e spesso in tensione con la famiglia, che viene espropriata di precisi diritti

educativi, sanciti tra l'altro da non poche costituzioni nazionali e da convenzioni internazionali.

- Anche la soluzione francese non è rimasta ferma alle dichiarazioni di principio. Gli IUFM (*Instituts universitaires pour la formation des maîtres*) hanno collaudato e moltiplicato percorsi di formazione che vanno dalla storia delle religioni alla religiosità popolare, dall'esegesi dei testi sacri alla simbolica dell'arte o della letteratura: è uno sforzo notevole per riscoprire un patrimonio culturale altrimenti destinato a uscire dalla memoria di un popolo. Funziona da qualche anno l'IESR (*Institut européen en sciences des religions*), che — mentre prepara i docenti incaricati nelle regioni di abilitare gli insegnanti alla lettura della dimensione religiosa della cultura — ha dato il via ad ambiziose ricerche empiriche e storiche sul fenomeno religioso a livello nazionale ed europeo.<sup>6</sup> Da parte sua, la dirigenza della scuola cattolica ha organizzato un grosso Symposium nazionale (Dijon, 15-16 ottobre 2009), per fare il punto e rilanciare il programma a 20 anni dal Rapporto Joutard (che nel 1989 aveva suonato l'allarme sull'*intollerabile incultura religiosa* di alunni e insegnanti della scuola francese e spinto il Ministero a integrare elementi di cultura religiosa nei programmi di lettere, storia, arte della scuola secondaria). Resta difficile per gli europei non francesi comprendere appieno le ragioni di fondo di questa loro «eccezione laica» nel panorama europeo.<sup>7</sup> Permane in vigore la legge della separazione tra Stato e Chiese, che risale al 1905, ma già il Rapporto Debray del 2002 aveva dato un forte segnale alla scuola per assumere il «fatto religioso» in tutta la sua rilevanza cognitiva e nelle sue applicazioni didattiche all'interno delle materie.

Dando uno sguardo complessivo, direi che il futuro dell'IR europeo camminerà prevalentemente sul binario dei due modelli centrali (il secondo e il terzo sopra citati). I due modelli, poi, non sono blocchi irreformabili; nelle loro dinamiche interne hanno elementi di possibile intercambio. Lo stesso concetto di «confessionalità» ha assunto ormai tali sfumature teologiche e pedagogiche che consentono delle applicazioni decisamente plurali secondo i contesti e i momenti storici.

Sarà compito primario della disciplina accademica «Pedagogia della religione» (*Religionspädagogik*) continuare a chiarire non solo i presupposti epistemologici dell'IR, ma anche di studiarne le condizioni di praticabilità all'interno della diversa tipologia dei sistemi educativi, delle tradizioni confessionali, dei quadri giuridici

<sup>6</sup> Nell'agenda dei progetti pluriennali dell'IESR rientrano ricerche come le seguenti: il confronto dei diversi concetti di scuola pubblica nei Paesi europei, il trattamento scolastico delle religioni nei programmi delle materie e nei loro manuali, la formazione degli insegnanti, il trattamento delle minoranze, in particolare ebrae e musulmane, i corsi alternativi ai corsi di religione, il rapporto tra educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa, le esternazioni religiose degli alunni, ecc. («EREnews», n. 1, 2008, p. 5). Vedi anche la nota 3.

<sup>7</sup> Solo qualche rara voce illuminata osa dire apertamente che sarebbe ora per la Francia di uscire dal guscio di una laicità tutta «esagonale» e aprirsi, senza prevenzioni ideologiche, anche alle altre «laicità» europee. Una di queste voci è quella del sociologo Jean-Paul Willaime, protestante alsaziano, attualmente direttore dell'IESR, autore di numerosi saggi storici e sociologici su scuola, religione, laicità (vedi Riferimenti bibliografici).

che regolano i rapporti tra Stato e Chiese, tra pubblico e privato, tra statuto di cittadino e statuto di membro di un gruppo credente. I Paesi che dispongono di queste strutture accademiche, inserite in facoltà teologiche o in interfacoltà umanistiche, potranno maturare ulteriormente il profilo epistemologico e didattico del corso di religione.

#### 4. Tendenze percepibili dal mondo della scuola, dalle pratiche didattiche

Una recensione delle pratiche didattiche, anche delle migliori (cfr. Keast, 2007; Schreiner et al., 2007), resta sempre un'impresa soggetta alla discrezionalità dell'ente che le raccoglie e ai criteri di chi le valuta. Qui mi limito a un'analisi estremamente sintetica, per tentare di identificare — tramite impressioni personali più che sulla base di una documentazione puntuale — il «senso di marcia» della didattica scolastica.

##### 4.1. Concetti in metamorfosi

Anzitutto va preso atto che si stanno evolvendo la comprensione e l'uso di alcuni concetti che fanno da presupposto e cornice a tutta la pratica educativa in campo religioso:

- il concetto di *laicità* si è evoluto da una «archeolaicità» — sinonimo di indifferenza a-religiosa, di neutralità ostile e anche di lotta anti-religiosa (laicismo) — verso una «neolaicità» (J. Baubérot) o una «laicità post-secolare» (J. Habermas), capace di riconoscere il fatto religioso e persino di difendere i diritti della libertà religiosa. Nella scuola ciò implica il passaggio da una laicità d'incompetenza («il fatto religioso non mi riguarda») a una laicità d'intelligenza («è diritto-dovere di tutti conoscere il fatto religioso») (R. Debray);
- il concetto di *libertà religiosa*, inteso fino a ieri come semplice possibilità soggettiva di credere o di non credere, si è ampliato fino a significare oggi la promozione positiva delle condizioni preve per un esercizio personale e comunitario della libertà religiosa (*Dignitatis humanae*, 6). Nella scuola ciò significa garantire il diritto di ogni cittadino, credente o non credente, ad accedere alla conoscenza dei fatti e dei problemi religiosi in vista di una scelta libera del soggetto, soprattutto se vive in un contesto multireligioso o agnostico; l'IR, dunque, come risorsa cognitiva per orientarsi in libertà di coscienza nel privato come nelle responsabilità pubbliche;
- lo stesso campo semantico della *religione* — che da anni, anche nella didattica religiosa, si era giustamente allargato alla dimensione plurale delle confessioni cristiane, dei monoteismi, delle altre religioni — tende a inglobare ora anche la «non-credenza», o meglio credenze o convinzioni filosofiche (nel linguaggio giuridico e nei documenti delle istituzioni europee si preferisce utilizzare ormai il binomio «religioni e convinzioni» o i rispettivi sinonimi (cfr. Documenti del

CoE, dell'Osce, dell'Ecce intitolato *Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza*, del Commissariato ai Diritti umani, ecc.); alla dizione «educazione religiosa» subentra spesso la dizione «educazione alla religione»; oltre all'onnicomprensiva dizione «cultura religiosa» si insiste sulla conoscenza non meno necessaria della «dimensione religiosa della cultura»;

- in ambito sociale e politico, la religione è sempre meno pensata come questione privata e sempre più come un *fattore ineliminabile dalla sfera pubblica* (Willaime, 2008). Il Consiglio d'Europa insiste su quelli che chiama riferimenti normativi del vivere civile e cioè i valori dello Stato di diritto, della democrazia e dei diritti umani, ma questi valori resterebbero ben fragili se non fossero trasmessi e legittimati attraverso determinate culture, siano esse religiose o filosofiche, e non fossero veicolati da organizzazioni aventi una larga base sociale quali sono, ad esempio, le Chiese o altre comunità credenti;
- la percezione del ruolo delle *Chiese cristiane* da parte dell'opinione pubblica e dei giovani in particolare è evoluta al punto tale che esse non figurano come la fonte unica e insindacabile, ma come una delle fonti di interpretazione (della verità rivelata, delle norme etiche, del senso della vita, ecc.), che parlano accanto ad altre fonti anche non religiose, ma ritenute ugualmente attendibili. Ciò significa che l'adesione a una tradizione religiosa, specialmente per i giovani (nonostante una certa *nouvelle vague* di spiritualismo acritico e nostalgico), non si definisce più tanto per via di insegnamento d'autorità, quanto per via di confronti selettivi con il ventaglio delle verità plurali disponibili sul mercato.

##### 4.2. La didattica della religione in transizione

Le transizioni in atto sul terreno della didattica religiosa offrono un panorama assai frastagliato di dati significativi. Mi limito a effettuare un cenno telegrafico ad alcune di queste transizioni:

- La bipolarità tanto discussa negli ultimi anni tra un IR confessionale, coinvolgente la coscienza soggettiva e un IR oggettivo e neutro, si va stemperando nei suoi accenti radicali e si ricompone piuttosto attorno a una triade di approcci da ritenere irrinunciabili (e non solo nella letteratura anglosassone): *learning into/about/from religion*. Tre posture non inconciliabili, che di fatto sono diversamente modulabili secondo i contesti culturali e secondo le età dell'alunno (Ouellet, 2005).
- Da materia spesso isolata, quasi vittima del suo carattere atipico ed elettivo, l'IR diventa sempre più *componente integrata* dell'educazione scolastica, entrando come disciplina alla pari in aree disciplinari affini, quali l'educazione alla cittadinanza democratica, l'educazione ai valori e ai diritti umani, gli studi sociali, ecc., condividendone e appoggiandone gli obiettivi formativi (Pajer, 2009).
- Dall'ermeneutica del vissuto individuale, attenta alla biografia dell'alunno, costruita secondo i canoni della didattica della correlazione, l'educazione religiosa si sviluppa cautamente ma decisamente anche verso un' *ermeneutica della cultura ambiente*, favorendo con ciò il superamento della frammentazione dei saperi in

discipline e precludendo a quel sistema post-moderno di apprendimento fondato piuttosto sulla *reliance* (Lombaerts-Pollefeyt, 2009).

- Da un'enfasi sul relazionale — meglio auspicabile forse nel rapporto iniziatico della catechesi, ma che, importata nell'IR, può risultare spesso demagogica e strumentale — ci si muove verso una rivalutazione del dato oggettivo, verso una *cultura della memoria storica*; la didattica religiosa ha gli strumenti per poter reinvestire in un recupero (attualizzato, s'intende, non museale) del patrimonio simbolico della/e religione/i; e questo in una pertinente logica formativa del *lifelong learning*.
- Da una didattica multireligiosa interessata a esplorare (magari superficialmente) la *pluralità* delle religioni si passa a una didattica inter-religiosa, consapevole che il problema vero ormai è quello del *pluralismo religioso* (che è insieme pluralismo assiologico, etico, comportamentale): da una curiosità enciclopedica portata sulle altre religioni, tipica degli ultimi decenni, si passa alla costruzione di un'identità religiosa capace di dialogare con altre identità (Englert, 2004).
- In ambito di educazione etica, dai consueti dibattiti o ricerche su problemi occasionali *day by day*, sull'onda della comunicazione mediatica, si passa a un insegnamento etico-religioso più strutturato che ambisce a garantire il *minimo etico necessario*, inteso come patrimonio di criteri di giudizio e di azione, da saper cogliere dalle tavole dei diritti umani come dalle tradizioni umanistiche, dalla storia degli effetti delle religioni non meno che dalla tradizione religiosa della propria storia nazionale.
- Anche il concetto della geografia religiosa dell'Europa sta cambiando nell'immaginario delle nuove generazioni: cresce nell'interesse della didattica scolastica la rilevanza geo-politica e religiosa del *Mediterraneo* come nuovo polo che decentra l'attenzione dalla vecchia Europa dei «tre cristianesimi» ormai sedimentati e cristallizzati nelle loro figure storiche, verso un Medio Oriente agitato dal risveglio polemico di quei «tre monoteismi» di cui è stato la culla. Una ricaduta di questi avvenimenti di portata storica potrà coinvolgere lo stesso approccio scolastico al testo biblico (cristiano), che tenderà presumibilmente ad allargarsi sempre più a un confronto necessario con altri testi sacri: con il Corano anzitutto, ma anche con l'Antico Testamento, letto più correttamente nell'interpretazione autonoma che ne fa l'ebraismo.

## 5. Conclusione

Le tendenze citate e altre ancora sono la spia evidente del fatto che l'IR in Europa è alla ricerca di un *nuovo paradigma*. Alla base sta la ricerca di nuove legittimazioni per l'IR, perché gran parte delle attuali legittimazioni sono state pensate quando l'Europa era un mosaico di nazioni-stato e non ancora un'Unione, quando la sua società non aveva ancora gli attuali tassi di secolarizzazione, quando la sua scuola non era ancora abitata da tanta diversità religiosa.

Si sente anche il bisogno di reinterrogare e di riprogettare l'educazione religiosa in quanto tale e non solo di metter mano all'istruzione dei curricula scolastici. Ci sono Chiese in Europa che investono le migliori risorse nella catechesi comunitaria, altre invece che investono maggiormente nell'IR della scuola pubblica, perché le condizioni giuridiche lo permettono e lo esigono. Ma le une e le altre devono *ripensare i «fondamentali» del discorso pedagogico-religioso*, perché sono fin troppo evidenti ormai i segni della fine di un modello di trasmissione religiosa, mentre non è affatto morto in molti giovani l'interesse per la religione, né si è estinta la sete di valori nuovi (Béraud e Willaime, 2009; Galland e Lemel, 2007; Velasco, 2007).

Ripensare oggi una pedagogia religiosa nel quadro europeo non significa inseguire il sogno di un'impossibile (e nemmeno auspicabile) omogeneizzazione dei modelli di IR. Significa piuttosto prendere atto dei profondi cambiamenti che sconvolgono il contesto educativo, leggerne criticamente le dinamiche e agire di conseguenza non *contro* o *nonostante* il cambiamento ma *dentro* il cambiamento.

## Summary

*To know where different religious education models, practised in the European school systems, are heading we have to take into consideration at least four sources of information: the political educational guide lines issued by the European institutions and national ministries, the Churches and other religious organisations position, the academic research of the science of religions and of the religious pedagogy, the evolution of the didactical practices in the schools. A diversified range of tendencies emerges and it is impossible to bring to a unity. The diversity is originally inscribed in the legal and didactical outlines of the religious teaching and it is founded also on the rapid evolution in the legitimization principles and practices. If it is taken for granted the Churches effort to re-assert in the school and educative presence, today eroded by many factors, it is something totally new the importance and the frequency of the guide lines coming from the civil European institutions that, worried to preserve the condition of a social cohesion threatened by pluralism, recognise the determinant role, in the formation of the European citizen, of a critical teaching of the religion or of the religious facts.*

## Bibliografia

- AA.VV. (2008), *The History of Religions and Religious Education*, «Numen», vol. 55, n. 2-3, pp. 121-334.
- Béraud C. e Willaime J.P. (2009), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard.
- Bobinot O. et al. (2009), *Une société en quête de sens politique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- CCEE-CEI (a cura di) (2008), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, Elledici, Torino-Leumann.

- Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Odile Jacob.
- Englert R. (2004), *La Pedagogia religiosa tedesca nel pluralismo delle religioni e delle culture*. «Itinerarium», vol. 12, n. 26, pp. 39-52.
- Ferrari S. et al. (a cura di) (2004), *Diritto e religione nell'Europa post-comunista*, Bologna, il Mulino.
- Galland O. e Lemel Y. (2007), *Valeurs et cultures en Europe*, Paris, La Découverte.
- Geffré C. (2009), *L'Europa: un progetto per il futuro a partire da un'eredità plurale*. «Concilium», vol. 45, n. 2, pp. 37-54.
- Genre E. e Pajer F. (2005), *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Torino, Claudiana.
- ICCS e Schreiner P. (a cura di) (2007), *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, Oslo, Iko Publishing House.
- ICCS e Barnett J. (a cura di) (2009), *Education for Religion and Democracy of Intercultural Dialogue*, Cd-rom about 2008, boekestein@comenius.de.
- Kaul-Seidman L., Nielsen J.S. e Vinzent M. (2003), *European identity and cultural pluralism: Judaism, Christianity and Islam in European curricula. Recommendations*, Bad Homburg, Herbert-Quandt-Stiftung.
- Keast J. (a cura di) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Starsbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Langenhorst G. (2008), *Triologisches Religiospädagogik*, «RHS. RU an höheren Schulen», vol. 51, n. 5, pp. 289-298.
- Lombaerts H. e Pollefeyt D. (a cura di) (2009), *Pensées neuves sur le cours de religion*, Bruxelles, Lumen Vitae.
- Massignon B. (2007), *Des dieux et des fonctionnaires. Religions et laïcités face au défi de la construction européenne*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes.
- Mentasti L. e Ottaviano C. (2008), *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Merks K.W. (2005), *I diritti umani come luogo di secolarità della teologia*. In A. Autiero (a cura di), *Teologia nella città, Teologia per la città. La dimensione secolare delle Scienze teologiche*, Bologna, Edb.
- Ouellet F. (a cura di) (2005), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Laval, Presses de l'Université de Laval.
- Pajer F. (a cura di) (2003-2010), *EREnews. Attualità, documenti, opinioni sullo studio delle religioni e delle scienze religiose in Europa* (newsletter plurilingue trimestrale).
- Pajer F. (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, PCC.
- Pajer F. (2006b), *Nuovi profili dell'istruzione religiosa in un'Europa pluralistica*. «Pedagogia e vita», vol. 64, n. 2, pp. 39-61.
- Pajer F. (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 Vaticano II*, Roma, LAS.
- Pajer F. (2009), *Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa nella scuola europea*. «Pedagogia e vita», vol. 67, pp. 106-128.
- Schreiner P. et al. (a cura di) (2006), *Europa Bildung Religion. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen*, Münster/Berlin, Waxmann.
- Schreiner P. et al. (a cura di) (2007), *Good Practice in Religious Education in Europe*, Münster, Comenius-Institut.
- Velasco M. (2007), *La situación religiosa de lo jóvenes en Europa. Ensayo de interpretación y propuestas de acción*. «Misión Joven», vol. 47, n. 363, pp. 25-32.
- Ventura M. (2001), *La laicità dell'Unione Europea. Diritti, mercato, religione*, Torino, Giappichelli.
- Willaime J.P. (2004), *Europe et religions. Les enjeux du XXIème siècle*. Paris, Fayard.
- Willaime J.P. e Mathieu S. (a cura di) (2005), *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe*, Paris, Belin.
- Willaime J.P. (2008), *Le retour du religieux dans la sphère publique*, Lyon, Éditions Olivétan.

PRINCIPALI DOCUMENTI DEL CONSIGLIO D'EUROPA (CoE) E DI ALTRI ORGANISMI EUROPEI E INTERNAZIONALI IN TEMA DI SCUOLA-EDUCAZIONE-RELIGIONE. TRA I PIÙ RECENTI IN ORDINE CRONOLOGICO:

- COE (2003), *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context* (Athens Conference, 10-13 Nov. 2003).
- COE (2004), *La dimensione religiosa nell'educazione interculturale* (Conferenza di Oslo, 6-8 Giugno 2004).
- COE (2005), *Warsaw Declaration* (Summit of the Heads of State and Government of the Member States of the Council of Europe, Warsaw, 17-17 May 2005).
- COE (2005), *Education and Religion* (Recommendation 1720, 2005, Parliamentary Assembly debate on 4 Oct. 2005).
- COE (2006), *Liberté d'expression et respect des croyances religieuses* (Résolution 1510, 2006, adopté par l'Assemblée parlementaire le 28 Juin 2006).
- COE-COMMDH, *Seminari europei*: Siracusa 2000, Strasburgo 2001, Lovanio 2002, Malta 2004, Kazan 2006.
- COE-ECRI (2006), *General Policy Recommendation n. 10 on Combating Racism and Racial Discrimination in and through the School System* (ECRI/European Commission against Racism and Intolerance).
- OSCE/ODIHR (2007), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public Schools* (Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief).
- COE (2008), *Vivre ensemble dans l'égalité – Livre blanc sur le Dialogue interculturel* (Comité des Ministres des 47 Etats membres du CoE, 118è Session 7-8 Mai 2008).
- European Council of religious Leaders-Religions for Peace (2008), *Berlin Declaration on Interreligious Dialogue* (Berlin meeting 3 to 5 March 2008).
- Amnesty International (2008), *Droit et religions dans les Etats membres de l'Union européenne* (Commission Philosophies et religions, Document public Mai 2008).
- COE (2008), *Dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle* (CM/Rec, 2008, 12 adoptée par le Comité des Ministres, 10 Déc. 2008).