Quale sapere religioso nella scuola pubblica?
Dall'orizzonte europeo al caso Italia

Flavio Pajer[1]
Università Salesiana di Roma
fpajer@lasalle.org

Abstract
Il trattamento della materia religiosa nei curricoli scolastici si diversifica secondo una vasta gamma di variabili. Da un punto di vista epistemologico, si possono inventariare 4 modelli di sapere religioso: un insegnamento a base teologica, uno a base mista tra scienze teologiche e scienze della religione, un terzo a base di scienze religiose non teologiche, e infine un approccio al fatto religioso operato all'interno dei saperi profani. Questi modelli sono contestuali a situazioni socio-religiose in evoluzione. Il sistema educativo italiano, dipendente dal concordato, è sollecitato oggi da molti fattori extrascolastici a evolvere verso un profilo di istruzione religiosa meno legato alla tradizione confessionale e più attento al confronto con diversità religiosa, con la società della conoscenza, con la metodologia della didattica interculturale.

Parole chiave: competenza cognitiva; cultura religiosa; diversità religiosa; epistemologia; scienze della religione; scienze teologiche; sistema educativo; Unione Europea

---

Allargare lo sguardo all'orizzonte europeo non significa assecondare l'illusione - talvolta ancora affiorante nell'opinione pubblica meno informata - che l'Unione Europea possa regalare all'Italia quelle soluzioni che l'Italia non riesce o non vuole

[1] Docente di Pedagogia e Didattica delle Religioni, Università Salesiana di Roma e Facoltà Teologica di Napoli

trovare da sé. D'altronde, com'è noto, in materia di istruzione scolastica il Trattato di Maastricht (1992, art.126) applica il principio di sussidiarietà e lascia perciò ai singoli Stati membri una sostanziale autonomia normativa nel definire e gestire la propria politica educativa, al punto da escludere con formula perentoria una "armonizzazione delle disposizioni legislative" che venisse imposta *de jure* dall'alto, senza peraltro escludere – ma anzi incoraggiando – un graduale plausibile reciproco avvicinamento *de facto* dei diversi sistemi dal basso. Va ricordato inoltre che il Trattato di Amsterdam (1997, nota addizionale n.11) rispetta lo statuto che le Chiese e le organizzazioni religiose o filosofiche in genere hanno conseguito e mantengono all'interno del quadro giuridico dei rispettivi Stati. Ciò significa in concreto, nel nostro caso, che il profilo dell'istruzione religiosa nei diversi Stati europei continua ad essere definito e organizzato in base alla legislazione scolastica nazionale e in coerenza con la natura dei rapporti che ogni Stato intrattiene istituzionalmente con le organizzazioni religiose presenti nel proprio territorio.

Ed è appunto su questo terreno dei profili dell'istruzione religiosa che il panorama europeo presenta tutta la sua irriducibile disorientante diversità, al punto che diventa problematica e improbabile persino ogni lettura comparativa (Pajer 2002; Pajer 2006a; Schreiner in Kuyk et aa. 2007, 9-16). In premessa, solo un richiamo a tali diversità per dare una cornice all'insieme del discorso che seguirà:

■ diversità organizzativa dei sistemi educativi, anzitutto: centralizzati o statali alcuni (pochi), decentrati o a gestione regionale altri (la gran maggioranza); e già qui si osserva che in fatto di istruzione religiosa i regimi di relativa autonomia regionale (i *Länder* tedeschi, le comunità linguistiche belghe, i cantoni svizzeri, le comunità autonome spagnole, le contee del Regno unito…), avendo poteri anche decisionali in ambito scolastico, possono adottare in genere soluzioni più articolate e adeguate alla domanda della popolazione, e introdurre localmente, per esempio, variazioni di programmi religiosi o di organizzazione didattica in base appunto al tasso di diversità religiosa variabile da una regione all'altra (Amatucci et aa. 2005);

■ funziona una diversa tipologia di scuole integrate nella rete pubblica, comprensiva di scuole libere o convenzionate o paritarie o comunque scuole di tendenza religiosa o filosofica: avviene così che un'effettiva libertà democratica di insegnamento - garantita, pur con diversi profili costituzionali, nella quasi totalità dei paesi europei - consente alle famiglie il diritto di scegliere il più delle volte un'educazione conforme alle proprie convinzioni religiose o filosofiche, evitando così di riversare sulla scuola pubblica un'impropria domanda educativa di tipo confessionale (Rescalli 1999);

■ diversità di rapporti tra Stato e Chiese, in chiara dipendenza dalle diverse storie religiose nazionali: al regime separatista francese si oppone lo status di 'Chiese privilegiate' nell'area luterana-anglicana o di "Chiese di stato" nell'area ortodossa (Robbers 1996; Ferrari-Ibán 1997; Ferrari et aa. 2004)), per cui un insegnamento religioso impedito per legge in Francia può figurare addirittura come materia obbligatoria (con possibilità di esonero) nelle costituzioni di Germania, dei Paesi scandinavi, del Regno Unito, dei Paesi ortodossi. Varietà persino all'interno degli stessi regimi concordatari, se si pensa che in Spagna il diritto all'istruzione religiosa, prima che dalla disciplina concordataria, è garantito dall'art. 27 della costituzione; e mentre in Polonia il concordato del 1992 sancisce la legittimità di un "insegnamento-catechesi" nelle aule pubbliche, in Italia la revisione del concordato-intesa del 1984-85 era servita invece a sancire il passaggio – timido ma già significativo - da un insegnamento *della* fede cattolica a un corso di istruzione *sulla* religione cattolica, da attuare "nel quadro delle finalità della scuola pubblica";

■ diversità, infine, dello status accademico delle discipline religiose e teologiche: la presenza o meno degli studi religiosi nell'università pubblica è determinante ai fini del profilo di una disciplina religiosa scolastica che aspiri a una qualche dignità curricolare (Pajer 2000; Autiero-Zanotti 2001; Chizzoniti 2006).

Un tale mosaico di differenze dissuade dal tentare una descrizione della casistica. Interessa piuttosto individuare a grandi linee una approssimazione tipologica dei corsi dal punto di vista della qualità del sapere religioso impartito, e percepire in che direzione si orientino i cambiamenti che si stanno verificando in questi anni.

1. Quali scienze di riferimento per i saperi religiosi scolastici?

Premesso che la scuola ha tra i suoi compiti primari quello di elaborare saperi e formare competenze, la domanda iniziale da porsi è: che tipo di sapere elabora la scuola quando affronta la materia religiosa? Quale 'grammatica' del discorso adotta la scuola quando legge i fatti religiosi e i testi sacri, quando ne interpreta i significati, quando ne valuta le ricadute nel vissuto sociale e personale? In altre parole: qual è la scienza di riferimento, almeno implicita, che fa da garante del valore razionale e critico del discorso religioso proposto oggi come disciplina nei curricoli delle scuole d'Europa? Sorvolando su tante specificità locali, si può raggruppare sostanzialmente in quattro modelli epistemologici la variegata gamma di casi (Pajer 2007):

1.1 Esistono insegnamenti religiosi che conservano come loro riferimento normativo le scienze teologiche. Si tratta di quegli insegnamenti dichiaratamente confessionali (*Teaching/Learning into religion)*, gestiti in proprio dalle chiese o dalle diverse

organizzazioni religiose, che, mediante i propri insegnanti o pastori o imam, propongono in termini divulgativi (o 'catechistici') quei contenuti dottrinali ed etici codificati dalla teologia dei testi sacri, dalla storia e dall'esperienza della rispettiva comunità di appartenenza, e ciò in vista sia di una formazione direttamente religiosa dell'alunno (era la situazione ancora frequente nei decenni scorsi), sia in vista, oggi, di una informazione organica su un dato credo religioso, suscettibile di essere ancora richiesto e accolto pur nel pluralismo delle attuali società europee. Se pensiamo a insegnamenti di religione cattolica come quelli attuati in Irlanda, in Polonia, in Ungheria, a Malta, oppure a insegnamenti di religione ortodossa come nelle scuole di Grecia e di Romania, oppure all'educazione offerta da scuole confessionali ebraiche o da scuole islamiche, ritroviamo un modello di discorso religioso che, pur in una gamma diversissima di modi e di contesti, parte dall'interno della fede autorizzata di una comunità e si rivolge ad alunni come a credenti effettivi o almeno potenziali. Si tratta, com'è facile capire, di un modello di educazione religiosa praticato sia da maggioranze religiose storiche come anche da minoranze a vocazione identitaria: le une e le altre sono in condizione di servirsi della scuola pubblica come succursale strategica della comunità credente.

1.2 Esistono poi insegnamenti a doppia legittimazione scientifica, in quanto combinano una base di contenuti teologici, ma offerti con l'aiuto di metodologie prese a prestito dalle scienze non teologiche della religione. Sono corsi costruiti su un duplice principio di intelligibilità del religioso: da una parte la razionalità teologica, per poter render conto, in modo minimamente sistematico, dell'identità di una precisa fede storica nel decorso della sua autocomprensione, e dall'altra la razionalità antropologica (sia essa filosofica, storica, empirica…) per poter "mediare" quei contenuti teologici dentro una cultura secolarizzata, operando con categorie più appropriate e omogenee ai vari saperi della scuola, in un'ottica pedagogica che non è più quella di guadagnare l'assenso dell'alunno sulla *verità* di quella religione, ma di offrirgli dati informativi, strumenti concettuali, sguardi comparativi, che lo aiutino intanto a riconoscere la rilevanza culturale di quella particolare tradizione religiosa, e quindi a servirsene come una delle chiavi di lettura della storia di ieri e di oggi, ma anche eventualmente a confrontarsi con il patrimonio simbolico ed etico di una religione, visto come una delle risposte possibili alla universale ricerca di senso nell'esistenza umana (*Teaching/Learning from religion)*. Diversi sistemi scolastici in Europa stanno sperimentando questo tipo di approccio: dalla Germania alla Spagna, dal Portogallo all'Olanda, dalla Croazia al Belgio, gli insegnamenti di religione conservano in genere una base conoscitiva materialmente confessionale (cattolica o protestante, a volte bi-confessionale o ecumenica, a seconda della predominanza storica esercitata dalle singole tradizioni confessionali), ma formalmente hanno dovuto abbandonare o attenuare drasticamente le finalità di tipo ecclesiale per adottare le finalità della comune educazione scolastica, dove l'approccio culturale

alla dimensione religiosa entra a pari merito e con affinità di metodi con aree del comune apprendimento curricolare, quali l'educazione linguistica, l'educazione alla cittadinanza e ai diritti-doveri umani, l'educazione interculturale… La revisione del nostro concordato e alcuni successivi ritocchi dei programmi di religione operati nella logica delle riforme scolastiche tentate nell'ultimo decennio, pongono tendenzialmente anche l'Italia in questo gruppo di paesi, non senza notare tuttavia vistose e penalizzanti discrepanze rispetto ad altri paesi (assenza, da noi, di una seria materia alternativa opzionale, la perdurante valutazione atipica dell'Irc…).

1.3 Esistono poi in Europa forme di istruzione religiosa fondate unicamente o prevalentemente sulla plausibilità scientifica delle scienze della religione (*Teaching/Learning about religion).* Corsi che non sono gestiti dalle chiese, né cogestiti necessariamente in accordo con esse, ma amministrati dall'autorità scolastica a livello nazionale, o più spesso, a livello regionale e locale. La casistica qui è piuttosto varia: si va dalla *Multifaith religious education* della Gran Bretagna ai corsi obbligatori di storia religiosa (integrati nella storia politica nazionale) tipici dell'area dei paesi scandinavi, dai corsi di "cultura e religione" introdotti di recente in alcuni cantoni svizzeri fino alla costellazione di corsi di etica non confessionale attivati come materia alternativa (Austria, Belgio, Croazia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Repubblica ceca, Slovacchia…). Nelle scuole secondarie dei 16 länder tedeschi si contano non meno di una decina di diverse materie religiose non teologiche (storia delle religioni, filosofia o antropologia religiosa, etica sociale e personale, introduzione ai testi sacri, studio delle spiritualità e delle visioni della vita, ecc); ci sono tentativi locali di studio culturale della bibbia in Germania, Austria e Svizzera. Ovvio che in tutti questi casi non solo la definizione dei programmi ma la stessa formazione degli insegnanti, e la valutazione degli uni e degli altri, sono di competenza delle istituzioni statali e/o regionali, che tuttavia conservano rapporti di buon vicinato e collaborazione con le rispettive Chiese (specie nel Regno Unito e nell'area scandinava per la storica 'complicità politico-religiosa' di quelle nazioni).

1.4 Rimane infine, unico nella sua atipicità, il caso singolare della Francia. Qui l'approccio al cosiddetto "fatto religioso" viene operato solo all'interno delle diverse discipline scolastiche, a cura naturalmente del rispettivo insegnante e nella logica epistemologica della sua disciplina: il sapere religioso, nel quadro della laicità francese, non arriva nemmeno alla dignità di disciplina scolastica autonoma; il fenomeno religioso in quanto prodotto culturale viene intercettato occasionalmente in certi episodi del programma di storia, dentro la lettura dei capolavori della letteratura o dell'arte, qua o à nel pensiero filosofico... E' quello che chiamano "approccio alla dimensione religiosa del patrimonio culturale": invece di insegnare una "cultura religiosa" come sistema di saperi formalizzati, la scuola francese si accontenta di sfiorare laicamente la dimensione religiosa della cultura, di quella cultura

formalizzata in quei diversi saperi che sono diventate le discipline scolastiche (Willaime-Mathieu 2005, 223-259). Senza dimenticare però due eccezioni in questa "eccezione" francese: primo, le scuole delle regioni renane dell'Alsazia-Mosella, rimaste sotto il regime concordatario ereditato dalla confinante Germania, che dispongono dell'opzione su ben 4 corsi confessionali; secondo, oltre la scuola pubblica neutra, funziona una intensa rete di scuole libere o paritarie (in maggioranza cattoliche e alcune protestanti) che raggiunge quasi il 20% della popolazione scolastica nazionale.

2. Elementi di valutazione

2.1 Ci si può chiedere anzitutto, leggendo in trasversale le quattro modalità didattiche, chi detenga il potere di controllo sul sapere religioso. Nel primo caso – sapere religioso a base teologica - è prevalentemente il potere di una Chiesa, o più precisamente di una particolare confessione, che riesce ancora a imporre il peso della sua tradizione storica, e lo può fare in un contesto di relativa omogeneità culturale sociologicamente "cristiana". In tali contesti anche la scuola pubblica, oltre ovviamente a quella confessionale, continua ad essere considerata un luogo appetibile e funzionale al compito di evangelizzazione. La religione posta in funzione di "fondamento e coronamento" della cultura scolastica, come si esprimeva il concordato italiano del 1929, sanciva appunto la superiorità sacrale e l'eccedenza del discorso religioso sui saperi profani (tanto è vero che la materia "religione" era stata sottratta persino ai criteri della comune valutazione e meritava non un voto numerico, ma una generica qualifica a parte). Nel secondo caso – saperi religiosi a base mista - è ancora una chiesa, che, entrata nella cultura secolarizzata, accetta la sfida del confronto dialogante con le scienze umane del religioso. E per questo non disdegna ma anzi sollecita la collaborazione dello stato (per esempio nella formazione accademica degli insegnanti, che possono prepararsi in istituzioni accademiche della chiesa per quanto riguarda l'aspetto delle scienze teologiche, e in strutture accademiche dello stato per la cultura generale, le scienze religiose e le scienze pedagogico-didattiche). E' una strategia che si rivela, per certi versi vincente, nel senso che i contenuti teologici di un credo vengono *ricodificati* in base all'una o all'altra scienza della religione e quindi resi più comprensibili in una cultura secolarizzata e in una scuola attrezzata per l'educazione interculturale. Quanto meno si ricorre a metodi di indagine propri di queste scienze umane per accreditare oggettivamente la verità religiosa di una chiesa. Il risvolto meno accettabile tuttavia è l'inevitabile facoltatività di siffatto corso religioso, a causa del suo carattere confessionale presente nei contenuti disciplinari e soprattutto nella gestione dell'insegnante (formazione e dichiarazione di idoneità) e dei programmi. Nel terzo caso, è invece la scuola stessa che prende l'iniziativa autonoma di proporre un sapere non catechistico sulla religione, sapere che si impone per il valore storico, filosofico, simboli-

co, senza bisogno dell'avallo di una teologia di chiesa, ma considerando comunque anche la teologia di chiesa come un tipo legittimo e pertinente di razionalizzazione del religioso. E questo senza dover discriminare alcun alunno, credente o meno, in quanto tutti indistintamente sono sottoposti allo stesso regime didattico, compresa la valutazione del profitto. Nel quarto caso, infine, non c'è nemmeno posto per un discorso religioso epistemologicamente autonomo. La lettura del fatto religioso viene relegata negli interstizi occasionali e discontinui delle altre materie. C'è un'evidente subordinazione della lettura del religioso all'egemonia dei saperi profani. E' chiaro che l'attuale *opzione francese* denominata "studio del fatto religioso nella scuola laica" (Debray 2002), in sé apprezzabile nelle intenzioni perché cerca di contrastare in qualche modo l'intollerabile vuoto di informazione religiosa nelle giovani generazioni, risulta fortemente riduttiva dell'autonomia del sapere religioso, anzi sembra persino che rifiuti l'esistenza delle scienze teologiche e non teologiche sul fatto religioso. Queste, in quanto discipline con dignità accademica, mettono i loro risultati a disposizione di chi deve operarne una trasposizione didattica nei curricoli della scuola primaria e secondaria. Relegando invece l'approccio del fatto religioso solo all'interno degli altri saperi disciplinari, il sistema separatista francese dimostra di avere ancora una paura atavica di chiamare la religione con il suo nome. E il paradosso raddoppia se si pensa che proprio in Francia si è sviluppata, per decisione del parlamento fin dal 1885, quella Quinta Sezione della *Ecole Pratique des Hautes Etudes* dedicata alle "Sciences Religieuses", prestigiosa istituzione accademica tuttora funzionante in seno alla Sorbona, arricchita tra l'altro ultimamente dalla creazione di un "Institut européen en sciences des religions". La stessa discutibile scelta di vietare il velo alle ragazze islamiche nelle scuole – caso unico in tutta Europa - è considerato indice di un ossequio francamente narcisistico verso la tradizione del separatismo e di quella *laïcité* repubblicana, che ne è la base ideologica.

2.2 Naturalmente è facile immaginare come dietro a questi modelli didattici ci sia un determinato modello di società civile e religiosa, con i suoi diversi tassi di democratizzazione, di secolarizzazione, di multireligiosità. Anche i livelli di maggiore o minore libertà religiosa dei corsi di religione vanno individuati e valutati, non in astratto, ma nel concreto dei contesti socio-culturali:
- a decidere sullo statuto scientifico da dare alla cultura religiosa influisce intanto un diverso peso politico delle chiese cristiane nella geografia religiosa europea: non è solo questione di maggioranza numerica, ma di incidenza storica nel tessuto della società, di un'eredità culturale che si è impressa nella memoria profonda della nazione, di un *ethos* popolare connotato confessionalmente, di laboriose storiche negoziazioni tra potere politico e autorità religiose per la gestione della cultura religiosa nel sistema educativo (Pajer 2007b; Massignon 2007).

- c'è quindi un diverso atteggiamento culturale e strategico delle autorità religiose e delle famiglie credenti di fronte alla scuola e al problema educativo : nei paesi protestanti osserviamo piuttosto un atteggiamento di confronto democratico e sensibile ai problemi etici; constatiamo invece nei paesi a prevalenza cattolica un atteggiamento più dirigista, ma anche pastoralmente e laicamente impegnato con le "realtà della città terrena", attento comunque a garantire – a costo anche di laboriose mediazioni e di compromessi diplomatici - la trasmissione di una "cultura cristiana" nella scuola pubblica; il mondo ortodosso presenta un atteggiamento di marcata rivendicazione di identità pubblica e di gelosa fedeltà alla trasmissione del patrimonio dottrinale e simbolico; infine, si constata un crescente atteggiamento discretamente dialogante e collaborativo, nei paesi a confessione mista (Olanda, Germania, Svizzera) (Pajer 2005a, 109-160);
- da notare, infine, che nel recente risveglio democratico dei Paesi dell'Europa post-comunista, che durante gli anni 90 si sono dati nuove Costituzioni e nuove leggi di libertà religiosa, le scelte di quei Paesi hanno privilegiato "un orientamento pragmatico, evitando di identificarsi con Dio o con la *laïcité*, con una religione o con un programma di laicizzazione delle istituzioni pubbliche. L'analisi dei Preamboli delle Costituzioni di 17 Paesi del Centro-Est europeo conferma questa osservazione: oltre alla Costituzione albanese, solo quella polacca ed ucraina contengono un riferimento a Dio (e nel caso della Polonia, anche alla eredità cristiana della nazione). Il Preambolo della Costituzione slovacca (1992) fa riferimento alla 'eredità spirituale di Cirillo e Metodio"(Ferrari et aa. 2004, 504-509).

2.3 Risultano evidenti le ragioni delle preferenze dei vari gruppi di stati per l'uno o l'altro statuto della cultura religiosa:
■ gli *stati confessionali* (in genere gli stati dell'Europa ortodossa) e alcuni stati che conservano tuttora una grande maggioranza sociologicamente cattolica (Irlanda, Malta, Ungheria, Polonia…) sono ancora in grado di "imporre" un modello di educazione religiosa a base teologica, praticamente una catechesi scolastica, organizzata a beneficio di una maggioranza di alunni credenti o potenzialmente credenti; in questi contesti – nonostante i chiari sintomi di una secolarizzazione invasiva - le chiese nazionali, con l'appoggio dei governi, sembrano avere ancora l'autorevolezza culturale e le risorse strumentali per assicurare un'istruzione religiosa confessionale alla quasi totalità della popolazione scolastica;
■ negli *stati concordatari*, ma non per questo necessariamente confessionali, in coerenza con il profilo di laicità delle proprie istituzioni pubbliche, nasce il problema di conciliare la trasmissione del patrimonio culturale della fede sia con il carattere laico della scuola pubblica che non può discriminare tra alunni credenti e non credenti, sia con il carattere multiculturale della popolazione scolastica, che ha uguali diritti educativi di fronte al problema religioso; di qui il tentativo di rinforzare o qualificare il profilo disciplinare del corso di religione con una *doppia garanzia scienti-*

fica: quella della teologia ecclesiale e quella, ausiliaria, delle scienze della religione. Tuttavia, nonostante l'istruzione religiosa sia il frutto della collaborazione tra istituzioni ecclesiali e statali, e frutto della collaborazione tra scienze religiose teologiche e non teologiche, il fatto che la gestione effettiva dei corsi dipenda prevalentemente dal potere regolativo e discrezionale delle chiese, è uno dei fattori che renderà sempre più discutibile e problematico anche questo modello nelle società democratiche e pluralistiche d'Europa;

■ là dove sopravvivono i regimi di "*religione di stato*" e dove la società intera è in stato di più avanzata secolarizzazione post-cristiana e dove i flussi migratori extra-europei sono arrivati per primi e in forma massiccia, la preferenza dei governi e della stessa popolazione si è rivolta a un modello di curricolo transconfessionale, multireligioso, obbligatorio per tutti, in funzione di una coesione sociale messa in crisi dal pluralismo; un insegnamento gestito esclusivamente dalla scuola in accordo con le autorità locali e le famiglie, e impartito da insegnanti professionalmente preparati da strutture accademiche statali. Una preferenza, dunque, per un insegnamento 'ecumenico', multiconfessionale o interreligioso a base unicamente scientifica, che non pretende di insegnare qual è la religione *vera*, ma tende a mostrare - in modo possibilmente imparziale e comparativo, e quindi esemplarmente *democratico* - la ricchezza di valori e di simboli proveniente dalle varie fedi, cominciando a valorizzare realisticamente per prime quelle che sono presenti nel territorio della scuola, e di cui gli stessi alunni e le loro famiglie sono spesso i testimoni viventi.

2.4 E' plausibile uno statuto transconfessionale per l'istruzione religiosa? Guardando al panorama europeo, elenco succintamente qualche motivazione per sostenere che, a certe condizioni, il terzo modello ora accennato possa avere maggiori probabilità di futuro anche nel caso italiano:

■ sta cambiando rapidamente il profilo socio-religioso della popolazione scolastica e le stesse esperienze religiose effettivamente vissute e vivibili dai giovani si fanno sempre più rare; lo stesso itinerario catechistico e sacramentale compiuto all'interno della comunità ecclesiale tende a concludersi per gran parte dei battezzati con la fine della preadolescenza (Campiche 1997);

■ la morfologia del fenomeno religioso e "spirituale" attuale, come appare nella attualità sociale e nelle esperienze di molti europei post-cristiani, è molto più vasta e variegata di quella dell'universo religioso codificato dalla tradizione cristiano-occidentale, per cui risulta quanto meno insufficiente il lessico teologico cristiano anche solo per descrivere il multiforme fenomeno religioso d'oggi; oggi infatti – come sostengono anche i teologi del pluralismo religioso, da Panikkar a Geffré, da Dupuis a Küng - non è più l'ateismo bensì il pluralismo religioso l'orizzonte del pensiero e dell'azione delle chiese cristiane nel XXI secolo. Quanto dire che la fe-

de cristiana non può pretendere di essere sufficiente per fornire una base per la cultura<religiosa in Europa;

■ in tempo di eclissi dell'etica e in una società secolare che intende essere "eticamente neutra", anche la domanda educativa che molte famiglie rivolgono alla scuola si è vistosamente spostata dal terreno delle classiche "verità catechistiche e norme morali" al terreno dei principi etici da presentare comparativamente su un piano di razionalità antropologica prima che sul piano di una verità rivelata o di un magistero (Pajer 2005b);

■ insieme alle scienze teologiche valutative, che legittimavano i tradizionali insegnamenti confessionali, le scienze della religione, sia storiche ed empiriche sia ermeneutiche, possono dare plausibilità alla ricerca religiosa, entrare in dialogo con gli altri saperi della scuola e in primo luogo con la visione anche teologica dei problemi, senza per questo entrare necessariamente in conflitto con la chiese ufficiali o la fede dei singoli (Joncheray 1997; Pajer 2000; Autiero-Zanotti 2001; Faggioli 2005; Mazzone 2005) ;

■ l'insieme dei saperi scolastici è dominato di fatto dal primato delle discipline scientifiche a scapito di quelle umanistiche, che sono più affini e familiari con i codici simbolico-religiosi, per cui l'istruzione scolastica tende ormai a emarginare o tacere del tutto l'insopprimibile problema del senso, "il vero codice genetico della società" (Niklas Luhmann), che rimane anzitutto un problema laico, comune ad ogni alunno, prima di essere problema religioso e tanto meno problema su cui una sola confessione religiosa possa rivendicare una competenza esclusiva in una società multiculturale (Morandini 2008);

■ in tutte le diverse società europee la religione (ebraico-cristiana, e non solo) è intrecciata nella storia e nella cultura e trova espressione nella poesia, nella musica e nelle arti. La promozione di una competenza culturale degli studenti richiede di conseguenza un confronto sia con la propria eredità religiosa, sia con le altre tradizioni religiose e altri sistemi di significato non religiosi Chizzoniti 2006, 327-337);

■ nelle immagini e nei simboli delle religioni le persone trovano il linguaggio per esprimere le loro esperienze, le loro domande e la loro comprensione circa l'inizio e la fine della vita, per dire la felicità e la sofferenza, il senso e il non-senso, la gioia e il dolore, il bene e il male. La richiesta di competenza personale per gli studenti esige perciò il confronto con le affermazioni esistenziali fondamentali delle religioni ;

■ la stessa pedagogia scolastica, che ovunque adotta le metodologie dell'approccio interculturale, conferma che per i giovani di oggi la costruzione di senso e dell'identità religiosa non avviene tanto nell'isolamento tra gruppi omogenei, ma nel contatto e nel dialogo interattivo e costruttivo con la differenza religiosa e culturale.

3. Impulsi per un nuovo paradigma del sapere religioso nella scuola

Dall'orizzonte europeo possono venire alcuni stimoli, sia per valutare il cammino della libertà religiosa dentro quello spazio pubblico che è la scuola, sia per incentivare curricoli di istruzione religiosa maggiormente idonei a educare ai valori della cittadinanza i nuovi cittadini europei. In estrema sintesi, riassumerei così questi impulsi :

■ la possibilità (e persino il dovere) per i poteri pubblici dello stato democratico – e in parte anche degli organismi competenti dell'UE, del Consiglio d'Europa, del Commissario ai Diritti umani, dell'Osce (TGP 2007) - di intervenire in materia di istruzione religiosa scolastica, non solo per delegare alle chiese il compito di tale istruzione, ma per decidere in proprio quando si tratta di elaborare curricoli di cultura religiosa aconfessionale per tutti gli alunni; o almeno per offrire una degna disciplina alternativa agli alunni che non frequentano i corsi confessionali organizzati dalle chiese (Campiche 2003);
■ una accresciuta e corretta attenzione alla tutela della libertà religiosa personale e collettiva, in ambito scolastico, deve oggi estendersi – al di là dell'atto didattico - anche alla regolazione dei simboli di appartenenza religiosa quali, per esempio, l'esposizione del crocefisso nelle aule, l'uso del velo islamico, l'abbigliamento dell'insegnante, il rispetto delle regole alimentari nelle mense scolastiche, il rispetto del calendario settimanale delle varie tradizioni (González-Varas Ibáñez 2005, 203-238; Mentasti-Ottaviano 2008, 141ss)
■ la sollecitazione a "scolarizzare" più adeguatamente i curricoli di religione, inserendolo in una logica epistemologica, pedagogica e disciplinare compatibile con quella dei comuni saperi scolastici; di qui la necessità per l'istruzione religiosa, anche là dove è curricolare, di cambiare paradigma, cioè gli abituali schemi e linguaggi di tipo unilateralmente valutativo o identitario, per fornire in priorità strumenti conoscitivi adeguati a superare comportamenti non democratici di intolleranza, riconducendo simboli, atti, messaggi religiosi, ai contesti storico-sociali della loro origine e del loro sviluppo (Genre-Pajer 2005, 135-144);
■ l'opportunità di qualificare l'istruzione religiosa strutturandone finalità e contenuti in una prospettiva di formazione ai valori della cittadinanza, di formazione interculturale e interreligiosa, in risposta alle emergenze civiche ed etiche della società multietnica (Pajer 2006b);
■ l'invito (che giunge dal contesto francese, ma ampiamente valido e urgente per il resto d'Europa) a passare "da una laicità di incompetenza a una laicità di intelligenza" (R. Debray) quanto al rapporto non solo con il fenomeno religioso oggettivo e storico, ma anche con il problema personale ed esistenziale della *costruzione di senso* (area dei valori con e oltre i saperi);
■ urge una revisione/monitoraggio dei contenuti culturali delle discipline scolastiche per avvicinarle a una maggiore correttezza sostanziale e formale dal punto di

vista degli studi religiosi più accreditati: l'ignoranza della dimensione religiosa o, peggio, la strumentalizzazione faziosa della religione nei programmi ufficiali della cultura scolastica discredita la scuola, ed è un ostacolo alla maturità e all'educazione critica dell'alunno;

■ l'urgenza di mettere in primo piano, nell'educazione dei giovani e dei giovanissimi, una conoscenza organica e contestuale delle tre grandi tradizioni monoteiste che hanno dato una forma e un senso alla storia della cultura europea; una conoscenza che può essere un valido antidoto non solo all'intolleranza civica ma anche alle derive di certa religiosità contemporanea come il fanatismo identitario, il sincretismo, l'emozionalismo, il comunitarismo;

■ la necessità di integrare nell'elaborazione culturale e pedagogica del curricolo religioso il contestuale risvolto non religioso, cioè il fenomeno della (seconda) secolarizzazione, della non-credenza, del "post-cristianesimo", che proprio in Europa conosce le sue manifestazioni più radicate e vistose;

■ la necessità di accreditare ogni insegnamento di religione con le scienze religiose di riferimento, sia teologiche che non teologiche, e perciò di promuovere più decisamente le scienze della religione in sede universitaria statale, dove dovrebbe aver luogo normalmente la formazione scientifica e professionale dell'insegnante titolare della disciplina. Anche le istituzioni europee dovrebbero prendere atto che la necessità di ridare autorità alle scienze religiose non è un problema privato e interno alle singole chiese, non è un compito che riguardi solo il personale ecclesiastico, ma è una necessità dell'Europa in quanto tale. "Specialmente oggi la teologia e le scienze religiose in Europa costituiscono un patrimonio culturale e strategico di prima importanza per scongiurare lo scontro di civiltà. (…) E' evidente che il discorso sul religioso costituisce una parte importante della 'grammatica delle civiltà'. *Solo una grave miopia culturale può far ritenere che l'insegnamento delle scienze religiose sarà, nell'Europa multietnica, un genere in via di esaurimento.* Se non vorranno occuparsene le scuole pubbliche, ci sarà sicuramente qualcun altro ad occuparsene, e non è detto che questo sia un bene anche per i più decisi sostenitori della scuola laica"(Faggioli 2005, 765).

Bibliografia

Amatucci L, A.Augenti, F.Matarazzo (2005), *Lo spazio europeo dell'educazione. Scuola, Università, Costituzione per l'Europa,* Roma, Anicia.

Autiero A., A. Zanotti (2001) (edd.), *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettive italiane ed esperienze straniere,* monografia di Quaderni di Diritto e Politica ecclesiastica, 9, 1, 3-309.

Campiche R.(1997) (ed.), *Cultures jeunes et religions en Europe,* Paris, Editions du Cerf.

Campiche R. (2003) (ed.), *Régulation de la religion par l'Etat. Nouvelles perspectives*, numéro monothématique de Archives de Sciences sociales des Religions, 48, n.121.
Chizzoniti A.G. (2006) (ed.), O*rganizzazioni di tendenza e formazione universitaria. Esperienze europee e mediterranee a confronto*, Bologna, Il Mulino.
Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque,* Paris, Odile Jacob [trad.it. in *Il Regno-documenti*, 2002, 15, 514-520].
Faggioli M. (2005), *La ricerca storico-religiosa in Europa,* Il Mulino, 54, 4, 758-767.
Ferrari S., I.C.Ibán (1997), *Diritto e religione in Europa occidentale,* Bologna, Il Mulino.
Ferrari S., W.Cole Durham jr, E.A.Sewell (2004), *Diritto e religione nell'Europa postcomunista,* Bologna, Il Mulino.
Genre E., F.Pajer (2005), *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola,* Torino, Claudiana.
González-Varas Ibáñez A. (2005), *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia. Insegnamento, culto e simbologia religiosa nelle scuole pubbliche*, Bologna, Clueb.
Joncheray J.(1997) (ed.), *Approches scientifiques des faits religieux,* Paris, Beauchesne.
Keast J. (2007), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel de référnce à l'usage des écoles*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe [è disponibile anche la versione inglese].
Kuyk E., R. Jensen, D. Lankshear, E.L.Manna, P.Schreiner (edd.), *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools,* Oslo, Iko Publishing House-ICCS.
Massignon B. (2007), *Des dieux et des fonctionnaires. Religions et laïcités face au défi de la construction européenne,* Rennes, Presse Universitaires de Rennes.
Mazzone U. (2005), Le scienze storico-religiose nella riforma universitaria in Italia, *La Chiesa in Italia-Edizione 2005*. Annale de *Il Regno,* Bologna, Edizioni Dehoniane.
Mentasti L.-Ottaviano C. (2008), *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale,* Milano, Unicopli.
Morandini S. (2008), *La ragione teologica nel tempo della scienza,* Protestantesimo*,* 63, 2, 133-143.
Ouellet F. (2005) (ed.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval (Québec)
Pajer F. (2000), (a cura di), *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa,* monografico di *Religioni e Società*, 15, 2, 3-126.
Pajer F. (2002), *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea,* Il Regno-attualità, 22, 774-788.
Pajer F. (2005a) (ed.), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea,* Torino, Società Editrice Internazionale.
Pajer F. (2005b), Education scolaire au fait religieux et société civile, in : Conseil de l'Europe, *La sensibilisation non confessionnelle au fait religieux : quelle contribution à la citoyenneté démocratique ?* Rapport de la Journée d'étude des IONG, Strasbourg, éd. Conseil de l'Europe (pro manuscripto), pp. 51-64.

Pajer F. (2006a), *Nuovi profili dell'istruzione religiosa in un'Europa pluralistica*, Pedagogia e vita, 64, 2, 39-61.
Pajer F. (2006b), Quando la scuola europea elabora cultura religiosa: tra ruolo identitario e educazione alla convivenza, in: S. Chistolini (ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini,* Roma, Armando editore, pp. 153-167.
Pajer F. (2006c), Presentazione, a: B. Salvarani, *Educare al pluralismo religioso,* Bologna, Emi, pp. 5-22.
Pajer F. (2007a), L'apprendimento religioso in una Europa multireligiosa. Gestire la transizione dell'Irc verso un nuovo profilo scientifico ed educativo della cultura religiosa, in: R. De Vita, F.Berti, L.Nasi (edd.), *Ugualmente diversi. Culture, religioni, diritti,* Milano, Franco Angeli editore, pp. 220-234.
Pajer F. (2007b), *L'istruzione religiosa scolastica nella costruzione dell'Europa*, Pedagogia e vita, 65, 3-4, 44-61.
Rescalli G. (1999), *La scuola privata nell'Unione europea,* Firenze, La Nuova Italia.
Robbers G. (1996) (ed.), *Stato e Chiesa nell'Unione Europea,* Milano, Giuffrè.
Toledo Guiding Principles [=TGP] on teaching about Religions and Beliefs in public schools, prepared by the OSCE/ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief (2007), Warsaw, Office for Democratic Institutions and Human Rights Publisher.
Willaime J.-P., S. Mathieu (2005) (edd.), *Des maîtres et des Dieux. Ecoles et religions en Europe,* Paris, Belin.