

Tortuosi percorsi dell'istruzione religiosa in Europa Verso quale domani?

Flavio Pajer*

Winding paths of Religious Education in Europe. Towards what kind of a tomorrow?

► SOMMARIO

L'articolo richiama le innovazioni principali e più recenti sulla gestione dell'educazione religiosa in Europa. Si riferisce alle line guida provenienti dal "magistero legale ed etico" delle organizzazioni europee. Documenta come il problema pone continue questioni e dilemmi a coloro che devono prendere decisioni sulle politiche educative nazionali e delinea alcuni prevedibili sviluppi nel prossimo futuro.

► PAROLE CHIAVE

Diversità religiosa; Europa; Innovazioni; Politiche educative dell'UE; Strategie delle chiese; Tendenze future.

* **Flavio Pajer**, già docente di «Pedagogia e didattica delle religioni» all'UPS (1991-2012) e Presidente del «Forum europeo per l'insegnamento scolastico della religione». Redattore del notiziario trimestrale online «EREnews» (2003-2020).

Questo intervento si inserisce in un dossier tutto dedicato al caso Italia¹. In tale contesto, richiamare ancora una volta l'attenzione sulla casistica europea potrebbe significare, per un verso, soddisfare la curiosità superficiale del lettore esterofilo: che sentirà una punta di invidia al sapere che oltralpe l'ora di religione non è quella derelitta cenerentola che galleggia ai margini della vita scolastica; o che invece si consolerà al vedere che, più o meno, anche nel resto del continente i corsi di religione non vanno esenti dalle più diverse peripezie. Per altro verso – ed è questo il senso del mio intervento – riaprire il discorso sull'orizzonte europeo vuol significare misurarsi con sano realismo con i trends delle specifiche politiche educative di stati e di chiese alle prese con una società europea ovunque in crescente travaglio di trasformazione, anche e soprattutto dal punto di vista educativo, etico, spirituale, religioso.

Non è più il caso qui di attardarsi a descrivere il mosaico delle situazioni di fatto, che si presumono già largamente note ai nostri lettori; non mancano infatti bilanci e consuntivi più o meno recenti, più o meno esaurienti.² Piuttosto, partendo dalle situazioni di fatto, vale la pena individuare la tipologia delle innovazioni di sostanza introdotte nei principali sistemi educativi nazionali in questi ultimi anni, e di lì tentare di arguire il senso di marcia dell'evoluzione cui presumibilmente andrà incontro il futuro prossimo dell'istruzione religiosa in Europa. Di più, credo, non si possa pronosticare realisticamente.

1. Come sta cambiando il panorama dell'istruzione religiosa

Da quando, con gli stati moderni, sono nati in Europa i sistemi educativi nazionali, si era dato per scontato che la scuola potesse, anzi dovesse, insegnare il credo e la morale della confessione religiosa praticata dalla maggioranza della popolazione locale. La religione intesa come materia di studio scolastico, ma spesso anche come alleata dell'iniziazione familiare e parrocchiale, ha fatto lunga compagnia con lo studio della storia nazionale, della lingua e della letteratura nazionale, della cultura politica, dell'arte. Fino ad anni recenti, rientrava nel diritto e nella

¹ Il presente rapido contributo riprende e aggiorna alcune considerazioni che avevo proposto ultimamente in due volumi collettanei: *Religione a scuola. Quale futuro?* a cura di R. Romio, Torino, Elledici 2019, 100-116, e *Educare oggi*, a cura di R. Romio e S. Cicatelli, Torino, Elledici 2017, 185-204.

² Il più recente rapporto completo è uscito quest'anno sotto il titolo *Religious Education at Schools in Europe*, a cura di Martin Rothgangel (protestante) e Martin Jäggle (cattolico), ambedue professori dell'Università di Vienna, con la collaborazione di una settantina di esperti europei. L'opera – dalle pretese enciclopediche (oltre ai rapporti sui 27 paesi dell'UE, il panorama sistematico si estende infatti all'intero continente europeo, per un totale di 53 rapporti nazionali o regionali) – si compone di ben 6 volumi per complessive 1600 pagine, singolarmente rilegati, distinti per area geografica, co-editi da Vandenhoeck & Ruprecht Verlag e Vienna University Press, Göttingen - Wien 2014-2020. Ogni rapporto, sviluppato su una griglia standard di indicatori, è supportato da documenti e bibliografia.

prassi che la scuola inglese insegnasse l'anglicanesimo, la scuola danese il luteranesimo, quella greca l'ortodossia, e quella italiana il cattolicesimo romano. Era più che ragionevole, anzi imprescindibile che stato e chiese, nei moderni regimi democratici e non solo teocratici, scendessero a patti per organizzare corsi di religione nell'educazione pubblica. Si sono avuti così: a) casi di chiese di stato (Inghilterra, paesi nordici, paesi ortodossi) che erano presenti nella scuola con un insegnamento ispirato alla storia e all'etica della propria confessione storica; b) casi di chiese indipendenti, specialmente cattoliche, che, puntando sul fatto di essere sociologicamente chiese di maggioranza, hanno sottoscritto concordati e intese per ottenere, non senza ragionevoli condizioni di favore, la facoltà di insegnare la fede e la morale cattolica nella scuola pubblica; c) casi eccezionali, infine, di chiese impediti dall'accesso nella scuola in forza di leggi di separazione o di neutralità dello stato (Francia), o di dichiarazioni costituzionali di netta autonomia civile dai poteri religiosi (Slovenia).

Queste figure di rapporti tra scuola pubblica e religione di chiesa, com'è noto, sono entrate tutte in crisi, quale più quale meno, durante gli ultimi decenni per ragioni note o facilmente intuibili. L'irruzione della diversità religiosa – frutto combinato del declino demografico e statistico delle chiese cristiane, dell'afflusso di altre fedi per via di un'immigrazione multietnica, dell'incremento di latenti “spiritualità” post-religiose, e infine dell'emergere di umanesimi atei militanti – ha impegnato da qualche anno intellettuali, politici e amministratori, nonché le autorità religiose, a ripensare a fondo il senso di un'istruzione religiosa in una scuola che intenda porsi a servizio di tutti in una società religiosamente sempre più diversificata e plurale. Scuola essa stessa sotto riforma ricorrente, e quindi “contenitore” malfermo e rischioso per curricula eventualmente troppo gelosi della propria intangibilità.³ Elenco qui schematicamente le evoluzioni più vistose che si sono verificate, ma che sono tuttora in movimento, e che preannunciano scenari difficilmente prevedibili ma certamente inediti rispetto al quadro che conosciamo oggi.⁴

Le chiese protestanti del Nord – non solo in seguito all'inarrestabile decremento di fedeli praticanti, ma soprattutto in ragione di un più condiviso processo di democratizzazione del capitale religioso nella società plurale – hanno deciso di porre fine allo storico collateralismo con lo stato e, in accordo con i rispettivi governi, hanno trasformato via via i loro tradizionali corsi biblico-confessionali in corsi neutri di cultura storico-religiosa a gestione governativa, come nel caso della Norvegia, dove la materia dapprima denominata “Conoscenza del Cristianesimo, religioni, filosofie di vita” (dal 2002) e successivamente “Religione, Filosofie di vita ed Etica” (dal 2008), si è data dal 2020 un nuovo curriculum, che ha ulteriormente sviluppato i contenuti umanistici (etica, cittadinanza, diritti umani) magari a scapito delle specifiche conoscenze sulle religioni;⁵ o nel caso della Svezia che fin dal 1969 aveva instaurato il corso “Conoscenze di religione”

³ Per uno sguardo documentato e aggiornato sull'evoluzione dei sistemi educativi europei si consulti il sito istituzionale: <<http://www.indire.it/2020/05/12/i-sistemi-scolastici-europei-al-traguardo-del-2020-lanalisi-comparativa-nel-nuovo-quaderno-di-eurydice-italia/>>.

⁴ È praticamente impossibile inseguire e registrare le incessanti evoluzioni cui vanno soggetti i sistemi di istruzione religiosa di un continente così frammentato eppur tanto vivace e creativo. Proprio per ovviare alla reciproca disinformazione stagnante tra le troppe frontiere (linguistiche, accademiche, confessionali...), ho creato fin dal 2003 un modesto notiziario digitale (*EREnews – European Religious Education newsletter*), che ogni tre mesi raccoglie e rilancia a professionisti della cultura e delle scienze religiose il “nuovo che avanza” dai quattro angoli d'Europa. L'iniziativa continua e preannuncia anzi prossime espansioni qualitative che verranno promosse grazie al supporto tecnico e scientifico di un qualificato portale accademico.

⁵ Un'evoluzione di programmi che fa emettere un severo giudizio a un noto professore di Pedagogia religiosa di Oslo: Religious education can be turned into democracy and citizenship education or education in individual

(declinato in “Life questions and existential questions of human beings”) e sviluppatosi in questi ultimi 20 anni in “Life competencies education” (*Livskunskap* in svedese), programma comprensivo di una galassia di tematiche che vanno dalla meditazione all’igiene mentale, dall’educazione sessuale all’antibullismo fino alla cura pastorale dello studente credente; o nel caso della Danimarca, dove lo “Studio del Cristianesimo” (*Kristendomskundskab*) in chiave evangelico-luterana è passato in pochi anni da un approccio comparativo-oggettivo tra tradizione cristiana e altre religioni a un più pronunciato approccio antropologico-esperienziale, privilegiando sia la didattica narrativa (*telling biblical stories*) che la didattica estetico-simbolica; o ancora nel caso molto più noto di Inghilterra e Galles, con l’affermazione graduale della *multifaith religious education*, presenza ormai ineliminabile dal *core curriculum* nazionale, ma i cui programmi operativi (*Syllabus*), definiti e gestiti a livello di contea, vengono sottoposti a verifica e ricontestualizzati almeno ogni cinque anni dal comitato delle autorità religiose locali.

Gli stati concordatari (come Spagna, Italia, Malta), compresi quelli dell’Europa orientale dopo la caduta del Muro (Polonia, Lituania, Croazia, Slovacchia), hanno dovuto rivedere i loro accordi con le rispettive chiese soprattutto in materia di diritti educativi e di libertà religiosa, avallando sostanzialmente una attenuazione qualificata della natura confessionale o para-catechistica dei contenuti e una curvatura più decisamente pedagogico-scolastica delle finalità dei corsi di religione. I concordati, si sa, sono contratti temporanei suscettibili di revisioni e rinegoziazioni. Ne sono prova, da noi, le intese Miur-CEI del 2012, l’introduzione della materia alternativa obbligatoria nel sistema concordatario austriaco, e la recente iniziativa dei vescovi spagnoli (ottobre 2020) che hanno proposto al governo di accendere, nel contesto dell’ultima riforma scolastica tuttora in corso, “un’area curricolare sui valori e sulle credenze a beneficio di tutti gli alunni”. Non mancano, nella generalità dei sistemi educativi concordatari, questioni aperte che non cessano di alimentare infiniti dibattiti pubblici e puntigliose ricerche giuridiche:

- ▶ è sempre meno tollerato lo scarto di statuto tra insegnanti di materie ordinarie e l’insegnante di religione soggetto a un diverso ordinamento e trattamento;
- ▶ resta insoluta o insoddisfacente la questione della materia alternativa da assicurare a un crescente tasso di alunni non fruitori del corso concordatario;
- ▶ si fa strada nell’opinione pubblica un’idea sempre meno esclusiva e più ecumenica di “religione”, per cui la “religione concordata” finisce per apparire una privilegiata copertura statale nei confronti di altre fedi non meno legittime;
- ▶ si stempera pure nella cultura democratica delle società multietniche l’abusata gerarchia tra religione di maggioranza e le cosiddette “religioni di minoranza”, pur facendo salvo il dato storico (che comunque ha valore tutt’altro che assoluto, ma solo contingente e contestuale) della prevalente permanenza di una data tradizione religiosa o confessionale in un dato paese.⁶

Analoghe considerazioni si possono estendere ai paesi di tradizione ortodossa (Bulgaria, Grecia, Romania), man mano che crescono i sintomi di una coscienza secolare autonoma dei cittadini rispetto al vincolo etno-religioso derivante dal noto collateralismo istituzionale delle chiese ortodosse con la propria radice nazionale.

ethical reflection, philosophical and critical thinking as these are subject independent skills. Cfr. H. LEGANGER-KROGSTAD, *New curriculum in Norway: Does it lead to an instrumental use of Religious Education?*, <iccs.icu/wp-content/uploads/2020/06/New-curriculum-in-Norway_ICCS-2020_Heid-Leganger-Krogstad.pdf>.

⁶ Cfr. I. CANO RUIZ (a cura di), *La enseñanza de la religión en la escuela pública. Actas de VI Simposio internacional de Derecho concordatario*, Alcalá de Henares 16-18 de octubre de 2013, Editorial Comares, Granada 2014.

Anche nel caso degli stati separatisti si sono avuti vigorosi ripensamenti sulla precedente esclusione di ogni approccio religioso nella cultura scolastica: basti ricordare l'introduzione, nel sistema francese, dell'"insegnamento del fatto religioso" trasversale a tutte le discipline, o i numerosi accordi del governo sloveno con le comunità religiose residenti, autorizzate ora ad aprire scuole private confessionali (finanziate da fondi pubblici) e organizzarvi corsi di religione.

Ad acutizzare ulteriormente i già irrequieti rapporti bilaterali tra stato e chiese tradizionali si sono inseriti nello scenario europeo un paio di altri "interlocutori", inattesi quanto dissimili tra loro, se non agli antipodi: da una parte l'islam con una sua evidente "eccedenza iper religiosa" (tale, almeno, appare agli occhi dell'europeo medio secolarizzato), e, all'opposto, la crescita esponenziale dei "senza religione", degli europei cosiddetti "post-cristiani" o *nones*. Due protagonisti collettivi asimmetrici che, nello spazio educativo della scuola pubblica, avanzano evidentemente pretese divaricanti.

L'islam, da parte sua, pur difficilmente e differentemente integrato nel tessuto nazionale dei paesi ospitanti, non ha mancato e non manca di premere presso governi, ministeri, università, mass media, per rivendicare con incalzanti strategie un equo trattamento nella scolarizzazione, anche religiosa, dei propri figli di prima e seconda generazione.⁷ Di fatto non sono pochi i sistemi educativi che hanno aperto localmente non solo corsi di cultura islamica nei propri curricula (dalla Finlandia a diversi *Länder* tedeschi, dall'Inghilterra alla Spagna e all'Austria), ma hanno promosso anche l'istituzione di scuole islamiche, per es. in Svezia, Danimarca, Olanda, Francia, Malta, Grecia (limitatamente nella regione musulmana della Tracia).

L'altro gruppo di pressione, la massa crescente dei non-religiosi, comunemente detta la "società secolarizzata", pur non militando sempre apertamente con azioni dirette contro la cultura religiosa nella scuola, è implicitamente attiva e influente nelle condotte del vivere civile, nelle amministrazioni pubbliche, nella comunicazione mediatica, nei centri decisori delle politiche educative, nello stesso corpo insegnante. Tra gli effetti di questa ormai diffusa e prolungata secolarizzazione possiamo appunto registrare anche la già citata de-confessionalizzazione dei corsi di religione, il loro abbinamento con discipline contigue (educazione ai valori, alla cittadinanza democratica, ai diritti umani), se non la loro sostituzione, come è avvenuto nell'ultimo decennio in tutta l'area nordica, e ultimamente in Lussemburgo, nel sistema delle "scuole ufficiali" del Belgio, nelle scuole secondarie del Canton Ticino.

Non è detto, tuttavia, che lo stato esca sicuramente vincitore in questo braccio di ferro con le chiese. Tutt'altro, se ascoltiamo il parere di autorevoli pensatori e giuristi del post-secolarismo, da Böckenförde ad Habermas al nostro Silvio Ferrari: «Lo Stato laico è un'invenzione europea e il declino dell'Europa ha inevitabili ripercussioni sulla sua vitalità, in Europa e oltre. In Europa, la debolezza dello Stato laico è stata rivelata soprattutto dalla recente frammentazione del panorama religioso europeo. Un'Europa in declino è sempre meno capace di gestire la diversità utilizzando gli strumenti forniti dallo Stato laico».⁸

⁷ Cf. P. ANTES, *Integration of Islam in schools*, in «Historia Religionum» 4 (2012) 49-58; AA.VV., *Come (non) conviviamo con i musulmani nelle città europee*, in «Limes» 26 (2018) 1, 133- 218; E. ASLAN, *Islamic Education in Europe*, in *Religious Education at schools in Europe*, 15-21.

⁸ S. FERRARI, *The secular State in a declining Europe. Beyond the end of the European universal dream*, in «Journal of Law, Religion and State» 7 (2019) 1, 13-30.

2. Indirizzi di politica educativa dagli organismi europei

L'Unione europea, come si sa, non rivendica nel campo educativo diritti comunitari sovranazionali, ma riconosce la sovranità di ogni stato a legiferare in materia, nel rispetto del quadro giuridico minimo garantito dalla Corte europea dei diritti dell'uomo (1952) e dalla Carta dei diritti dell'uomo europeo (2000). Il Trattato consolidato sul funzionamento dell'UE (2012) precisa inoltre che «1) l'Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui le chiese e le associazioni o comunità religiose godono negli stati membri, in virtù del diritto nazionale; 2) l'Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali; 3) riconoscendone l'identità e il contributo specifico, l'unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni».

È interessante notare che l'UE riconosce, accanto all'innegabile contributo storico delle chiese, l'apporto specifico di gruppi "filosofici e non confessionali". Potremmo includere in tale definizione le cosiddette "spiritualità non religiose", la riscoperta del sacro non confessionale, le scuole di pensiero che si richiamano all' "era post-cristiana" o addirittura all' "era post-religiosa", nonché i sistemi di umanesimo ateo di varia matrice.

I molteplici interventi della Commissione europea, dell'OSCE/ODIHR⁹ e soprattutto del Consiglio d'Europa in materia di istruzione sulle religioni e sulle convinzioni non religiose, o ancora in materia di educazione interculturale capace di includere la dimensione religiosa come fattore costitutivo e perenne della stessa cultura antropologica, rappresentano un capitolo inedito delle politiche educative europee. A più d'un titolo:

- perché applicano un principio di laicità educativa che non nega il fattore religioso, ma ne valorizza culturalmente il ruolo storico ed etico a beneficio di tutti gli alunni;
- perché allargano il campo semantico di religione ai fenomeni comprensivi di spiritualità, di filosofie, di umanesimi anche non religiosi;
- perché inseriscono gli insegnamenti in materia di religione come interfaccia obbligata di ogni altro sapere scolastico, senza subordinazione o senza privilegi di sorta per le religioni storiche, comprese quelle di maggioranza sociologica;
- perché coniugano l'apprendimento sulle/dalle religioni con l'educazione ai diritti umani, ai valori comuni della cittadinanza, alla costruzione di una identità personale aperta all'alterità;
- perché non mortificano il ruolo educativo delle chiese e di altre comunità religiose, riconoscendo ad esse e alle famiglie non solo l'ovvia libertà di educazione mediante reti di scuole libere, ma anche mediante l'apporto di insegnamenti confessionali pubblici (opzionali, facoltativi, integrativi), presenti nei curricula comuni là dove una corretta legislazione nazionale lo consente.

L'orizzonte del "magistero etico-educativo" degli organismi europei sembra radicarsi in alcune premesse, sempre discutibili, ma difficilmente contestabili.¹⁰ Una conoscenza obiettiva e

⁹ Cfr. A. BERNARDO - A. SAGGIORO (a cura di), *I principi di Toledo e le religioni a scuola*, Aracne, Roma 2015.

¹⁰ Per un esame critico dei presupposti ideologici ed epistemologici dei documenti europei sull'educazione interculturale si può utilmente consultare: J. ENDRES, *Le 'dialogue interculturel' au Conseil de l'Europe, à l'Union européenne et à l'Unesco: état des lieux*, Centre de recherche sur les religions, Université de Lausanne, c/o Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER, Lausanne 2010, 54 ; A. SCHNABEL - F. GROETSCH, *Religion and value orientations in Europe*, in «Journal of Religion in Europe» 8 (2015) 2, 153-184 ; R. ASTORRI, *Lo sfondamento dell'orizzonte tradizionale: dalla prospettiva nazionale a quella globale. Stati e confessioni religiose alla prova. Religione e confessioni*

critica dei fenomeni religiosi e dei loro significati è oggi una delle condizioni ineludibili da garantire alle giovani generazioni, sia a titolo di difesa preventiva di fronte all'invadenza aggressiva del proselitismo di gruppi identitari, sia come antidoto alla seduzione emotiva dei fondamentalismi di varia matrice, sia come risorsa cognitiva supplementare per operare o perfezionare a ragion veduta, e quindi con maggior libertà di coscienza, la propria scelta religiosa. Da un modello di "laicità neutralista" si passa a un modello di "laicità del confronto" (E. Poulat), di "laicità asimmetrica" (S. Ferrari), a una laicità che non nega più pregiudizialmente le differenze tra visioni trascendenti e non trascendenti della vita, ma le riconosce e le fa interagire in quello spazio pubblico e democratico che è la scuola di tutti, evitando così che essa diventi, nelle società a forte tasso di eterogeneità culturale, terreno di conquista proselitistica.

Stiamo cioè assistendo a due evidenti tendenze in Europa: primo, lo *sdoganamento* del monopolio del religioso dalla gestione esclusivamente ecclesiale (anche se le chiese e altre comunità religiose conservano comunque tutt'intero il loro potere di concertazione) e, secondo, una certa *subordinazione* del patrimonio culturale ed etico delle religioni agli imperativi dell'integrazione sociale. In altre parole, sembra che le tradizionali culture religiose della cosiddetta "Europa cristiana" vengano oggi liberate, in parte, dai loro dispositivi confessionali entro cui avevano preso corpo, e si ripresentino in sistemi di valori, in comportamenti sociali e in istituzioni che non rivendicano sempre riferimenti religiosi identitari espliciti, ma che nondimeno riconoscono al patrimonio dei valori religiosi un imprescindibile ruolo costruttivo dell'identità sociale. Queste culture religiose confessionali - con le quali si erano identificate intere nazioni dell'Europa moderna - tendono a trasformarsi oggi in un patrimonio simbolico ed etico comune alla nuova società europea, in nome di un ideale di convivenza e solidarietà civica e non più solo in nome di un ideale religioso.

Che dire, a tal proposito, della postura delle chiese cristiane? Abituate finora a un lessico e a un orizzonte di valori alquanto diversi nel gestire la loro pastorale interna, e timorose forse della concorrenza di un "magistero" parallelo emergente, mantengono una comprensibile elasticità di reazioni su questa specie di legale *mainmise* dell'Europa sulla politica di gestione laica del prodotto religioso.¹¹ Va ricordato tuttavia con chiarezza che risoluzioni e raccomandazioni provenienti da istanze europee, oltre a non avere uno stretto valore prescrittivo per la politica educativa degli stati membri, non vanno mai a sindacare sul valore teologico o etico dei singoli insegnamenti di religione, né avanzano preferenze o diffide per l'uno o l'altro modello di istruzione religiosa. Alle autorità di questi organismi laici e transnazionali interessa porre dei paletti di sicurezza perché non siano lesi i diritti delle persone, dei sottogruppi etnici, delle minoranze religiose; perché sia garantito ovunque e a tutti lo stato di diritto; perché la diversità religiosa dilagante diventi una chance per la crescita civile e culturale degli alunni, e non un incentivo a un

nell'UE tra speranze disilluse e problemi emergenti, in «Stato, chiese, pluralismo confessionale», rivista telematica: <www.statoechiese.it>, n.10.

¹¹ Un dossier monografico della rivista internazionale «Historia Religionum» (il cit. vol. 4, 2012), diretta da G. Filoramo dell'Università di Torino, ha messo a confronto le politiche educative che, in fatto di istruzione religiosa scolastica, sono sostenute dalle principali tradizioni religiose d'Europa occidentale: il cattolicesimo romano (F. Pajer), le comunità protestanti (P. Schreiner), l'islam (P. Antes), l'ebraismo (A. Luzzatto). Sulle posizioni delle chiese ortodosse, cf. Y. DANILOVICH, *Developments and challenges of the Orthodox religious education at schools in Europe* (vol. 4), in *Religious education at schools in Europe*, 15-27.

deleterio comunitarismo tribale. Perché, in definitiva, le scuole europee, abitate da culture eterogenee e pericolosamente centrifughe, reinventino il proprio ruolo di promotrici primarie del vincolo sociale.¹²

3. L'Europa, un laboratorio tra interrogativi, dilemmi e sfide future

La crescente galassia di fenomeni religiosi, para-religiosi o post-religiosi impegna a guardare all'Europa come a un laboratorio dove la laicità guadagna nuove frontiere, e dove si stanno sperimentando visioni inedite e imprevedibili di quello che il vocabolario delle scienze religiose ha chiamato finora "universo religioso", "patrimonio religioso", "religiosità", "spiritualità" con il corrispettivo rovescio della medaglia, identificato nei processi di secolarizzazione, scristianizzazione, laicizzazione e simili.

In tema, sono fiorite ormai interpretazioni e contro-interpretazioni emesse dai punti di vista più disparati, e la riflessione non fa che acuirsi tra provocazioni, polemiche, e plausibili approfondimenti. Ovviamente non mi interessa qui inoltrarmi nel problema sconfinato della cosiddetta "Europa post-cristiana" se non per intercettare alcuni specifici interrogativi attinenti al nostro assunto: ma che cosa si insegna davvero, oggi nelle scuole d'Europa, in materia di religione? E a che scopo? Non sarà che, abbandonate da decenni le illusioni di una para-catechesi scolastica (*teaching into religion*), divenuta quasi ovunque impraticabile per mancanza di "materia prima" (cioè di alunni credenti e di famiglie praticanti), i corsi di religione europei si sono accodati ai buoni servizi della fenomenologia e dell'antropologia religiosa (*teaching about religion*) per poter render conto almeno del retaggio cristiano del proprio paese? Ma se, come risulta da proiezioni e da analisi di dati di fatto, lo stesso retaggio cristiano è in via di estinzione, a che servirà – anzi, a chi servirà – una istruzione monoconfessionale destinata a sfociare in un prevedibile vuoto di esperienza personale e sociale? È ancora educazione religiosa una pur onesta alfabetizzazione sul lascito storico (al limite museale) o sul lascito etico (*teaching from religions*) delle tradizioni confessionali?

È da questi e da simili interrogativi che si è accesa e alimentata negli ultimi decenni buona parte delle riflessioni scientifiche sull'educazione religiosa, ecumenica, interreligiosa, transconfessionale in ambito scolastico.¹³ Riflessioni che, va da sé, analizzano in lungo e in largo non solo le pratiche didattiche osservate nelle scuole e i loro contesti, ma i presupposti pedagogici dichiarati nei programmi, le realizzazioni di percorsi offerti dai libri di testo, i nuovi curricula di formazione degli insegnanti..., arrivando a conclusioni spesso plausibili, ma necessariamente interlocutorie. Che qui riepilogo in parte, e in estrema sintesi, solo per render conto della storica curvatura subita, e che stanno ancora subendo, un po' tutti gli insegnamenti nazionali in materia di religione.

¹² Cfr. F. PAJER, *Religious rights, educational duties?*, in A. MELLONI-F. CADEDDU (a cura di), *Religious Literacy, Law and History. Perspectives on European pluralist societies*, Routledge, London-New York 2019, 46-66.

¹³ Tra la colluvie di saggi che, con chiavi di lettura diverse, hanno affrontato in anni recenti il problema, rinvio a: R. BENIGNI, *Educazione religiosa e Modernità. Linee evolutive e prospettive di riforma*, Giappichelli, Torino 2017; L. COLLES – R. NOUAILHAT (a cura di), *Croire, savoir: quelles pédagogies européennes?* Lumen Vitae, Bruxelles 2013; R. JACKSON, *Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2014; F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita 1957-2017*, Morcelliana, Brescia 2017; O. ROY, *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Seuil, Paris 2008 (trad. it. Feltrinelli 2009).

Sono mutate negli anni le legittimazioni dello studio scolastico della religione: dalla tradizionale ragione teologico-pastorale (all'insegna de "i diritti della chiesa nella scuola"), o politico-diplomatica (all'insegna dell'accordo di potere tra vertici istituzionali), si è passati a una *legittimazione pedagogico-scolastica*, fondata su una gamma di argomenti che spaziano dall'*argomento storico-culturale* (la scuola assume come proprio il compito di render conto del patrimonio storico ereditato dalla tradizione religiosa, in particolare cristiana, e, dentro questa, dello specifico confessionale inscritto nella storia nazionale di ciascun paese), all'*argomento antropologico* (la scuola vede nell'alunno un soggetto che ha il diritto-dovere di interrogarsi sul senso della vita, e lo attrezza a confrontarsi con le risposte che ai grandi problemi dell'esistenza hanno dato e danno le religioni del mondo), all'*argomento educativo-critico* (la scuola è luogo di maturazione della competenza di giudizio critico e di decisione responsabile sul vasto spettro delle esperienze umane, inclusa appunto l'esperienza religiosa, nei cui confronti l'alunno, credente o meno, deve poter situarsi criticamente per realizzarsi come persona, saper smascherare i falsi assoluti e opporsi ad ogni uso strumentale del capitale religioso frequente, per esempio, nei media).

Si è dilatato enormemente il perimetro semantico della nozione di religione. "Religione": un termine onnivoro, tutt'altro che univoco, quanto meno strumentale, ambito abusivamente in certi ambienti (come nelle correnti delle neo-spiritualità) e diffidato in altri, anche all'interno delle tradizioni cristiane meglio ispirate al radicalismo evangelico e meno sedotte dal voler trattare la propria fede a testo e pretesto di una religione civile. L'originario studio della religione storica dominante (di solito la confessione cristiana in cui ogni nazione europea si è culturalmente immedesima) è generalmente rimasto come piedistallo per approcci ecumenico-comparativi degli altri cristianesimi europei, delle contestuali tradizioni abramitiche, di altre significative religioni mondiali (introdottesi di fatto anche nel tessuto delle società europee), di visioni umaniste del mondo, e della stessa concezione atea della vita. Il tutto sviluppato o da sviluppare entro una pervasiva *pedagogia dell'intercultura* che nell'ultimo trentennio ha decisamente informato e trasformato il profilo educativo-didattico della scuola europea.

Ne è conseguito un progressivo slittamento degli obiettivi e delle competenze assegnabili ai nuovi insegnamenti in materia di religione, obiettivi e competenze che osserviamo sempre più declinati in termini extra-teologici come, ad esempio (cito a caso da programmi vigenti): imparare a leggere il patrimonio culturale della nazione aprendosi alla conoscenza di altre culture coabitanti nel territorio; sollevare il problema del senso della vita e della storia, esplorando le diverse risposte che l'umanità ha tentato e tenta di dare attraverso le tradizioni religiose, le scuole filosofiche, i sistemi etici; formare ai valori della cittadinanza democratica, imparando a conoscere e comparare i riferimenti normativi e i codici dei diversi gruppi etnici, culturali e religiosi.

Altra conseguenza del citato slittamento è l'accorpamento dei corsi di religione in aree disciplinari contigue, come avviene con i "religious, moral and philosophical studies" in Scozia; con "religie" inserita nell'area curricolare "persona e società" in Romania; con "levensbeschouwing" o visioni della vita, compreso l'umanesimo ateo, in Olanda; con "religione ed educazione ai diritti umani", in Estonia; con "etica, scienze dell'uomo e della natura" nel cantone di Berna. È del settembre 2018 la proposta inglese di sostituire il classico nome "religious education", notoriamente aconfessionale e multireligiosa, con l'endiadi "religion and worldviews"...; per non citare la solita eccezione francese, dove non è affatto lo studio del "fatto religioso" a chiedere ospitalità in altre discipline, ma sono queste che, in coerenza con la propria epistemologia, elaborano la dimensione religiosa insita nei vari saperi.

Quando il citato slittamento semantico e didattico di “religione” viene spinto alle sue estreme conseguenze, arriviamo a casi di netta sostituzione della materia per decisione legislativa, come è avvenuto nel Lussemburgo e nel Belgio tra il 2016 e 2018: nel primo caso, gli insegnamenti opzionali di religione cattolica e protestante sono stati sostituiti dal curriculum unico obbligatorio “Vita e società”, nel secondo le cinque opzioni denominazionali che erano fornite dal sistema delle scuole statali ufficiali sono ora sostituite dagli obbligatori “Cours philosophiques et Citoyenneté” (va precisato però che nella rete maggioritaria dell’*enseignement libre* rimane aperta la facoltà di adottare questo programma solo per un’ora settimanale, e di salvaguardare nella seconda ora lo specifico corso confessionale). Questi due paesi europei hanno seguito da vicino le orme del Québec canadese, che già nel 2008 aveva sostituito i corsi cattolico e protestante con il curriculum comune “Éthique et culture religieuse”. Su questa linea, è di questo autunno 2020 la proposta, già citata, dei vescovi spagnoli di vedere nascere, dentro la nuova riforma scolastica tuttora in corso di definizione, un curriculum dedicato allo studio dei valori etici e delle credenze.¹⁴

Oltre a esperienze didattiche innovative, non sono mancate nell’ultimo decennio ricerche scientifiche e comparate a raggio europeo, non tanto per operare ricognizioni di routine del quadro normativo e organizzativo nazione per nazione,¹⁵ ma per individuare nodi problematici trasversali e linee di tendenza delle pratiche in un campione mirato di sistemi scolastici.

La più rilevante e fruttuosa tra queste ricerche è stata promossa dal Progetto REDCo (acronimo di *Religion in Education: a contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries?*), che dal 2006 al 2009 ha coinvolto università e scuole secondarie di otto paesi (Estonia, Francia, Germania, Norvegia, Olanda, Regno unito, Russia, Spagna), per sondare in particolare le percezioni e le attese degli alunni di 14-16 anni sul problema religioso in contesto di eterogeneità religiosa. Gli esiti delle indagini, finanziate dalla Commissione europea, sono consegnati in varie pubblicazioni nazionali.¹⁶ Sintetizzo alcune constatazioni desunte dalle diverse ricognizioni nazionali:

- il pluralismo religioso è in genere ben accolto dagli studenti europei a prescindere dalla propria appartenenza o non appartenenza religiosa;
- la maggioranza degli studenti sono interessati a un insegnamento relativo alle religioni e altre convinzioni; gli studenti inchiestati sono molto critici su casi di discriminazione subiti da compagni a causa della diversità religiosa (espressa nel vestiario, negli usi alimentari, nelle scelte etiche);
- il diffuso pregiudizio soprattutto contro l’islam va superato come condizione previa per una pacifica convivenza nelle scuole;

¹⁴ Cfr. <https://conferenciaepiscopal.es/podcast/rdp-sobre-el-pacto-educativo-global-y-el-pacto-educativo-en-espana/>

¹⁵ A quel genere di consuntivi ormai sensibilmente datati appartengono, per esempio, in campo cattolico, la rassegna sponsorizzata da CCEE/CEI (*L’insegnamento della religione, risorsa per l’Europa*, Elledici, Torino 2007) e quella coeva di iniziativa protestante, curata dall’ICCS (*Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, Iko, Oslo 2007).

¹⁶ Cfr. J. BERAUD - P. WILLAIME (a cura di), *Les jeunes, l’école et la religion*, Bayard, Paris 2009 ; R. JACKSON, *Religion, education, dialogue and conflict. Perspectives on religious education research*, Routledge, London 2012; W. WEISSE, *Religiones, sociedad y educación en la Europa multicultural*, in *Dioses en la aula: educación y diálogo interreligioso*, coord. por J.L. Álvarez Castillo y M.A. Essomba Gelabert, Graó, Barcelona 2012, 85-107.

- conoscere l'“altro” e conoscersi reciprocamente nella diversità dovrà diventare una delle competenze-chiave per prevenire l'intolleranza e abilitare al dialogo interreligioso; gli alunni credenti, se ben informati, sono mediamente più inclini degli agnostici a rispettare le diversità religiose;
- è in genere ben accetto l'insegnante che dichiara la sua fede, i suoi dubbi, o anche il suo agnosticismo, purché si astenga da ogni esplicito o implicito atteggiamento proselitistico.

In definitiva dalla ricerca qualitativa REDCo emergono alcuni impulsi forti su punti sensibili, quali:

- ▶ creare a scuola le condizioni per una coesistenza pacifica, fornendo strumenti didattici suscettibili di trasformare una tolleranza astratta in dialogo interattivo;
- ▶ promuovere la gestione della diversità, creando spazi e tempi in cui poter dibattere pubblicamente questioni filosofiche, etiche, religiose, e indagando la dimensione religiosa insita in discipline come storia, letterature, scienze, arte, e dando anche maggior spazio nella formazione universitaria a ricerche e corsi relativi al pluralismo religioso;
- ▶ includere nello studio del patrimonio religioso anche le convinzioni non religiose in quanto seconda normale faccia della complessa esperienza umana.

4. Verso quale futuro?

C'è anzitutto un futuro improbabile che possiamo escludere subito: quello di una illusoria, e oltretutto non auspicabile, europeizzazione degli insegnamenti religiosi.¹⁷ Se l'Europa unita è capace di traguardi notevoli di equiparazione a livello di istruzione-formazione superiore e secondaria (vedi il Processo di Bologna, Erasmus, Lisbona 2020, ecc.), rimane impensabile – e nemmeno auspicabile, per ovvie ragioni, almeno a breve e medio termine – una omologazione sovranazionale dei sistemi di alfabetizzazione religiosa. La geografia europea delle tre grandi confessioni cristiane, e soprattutto la loro storia, nonostante l'incidenza erosiva di processi come la secolarizzazione, la deterritorializzazione e la globalizzazione, hanno trasmesso per secoli e conservano tutt'oggi – grazie anche a un sano ecumenismo intra-cristiano diventato finalmente assai rispettoso delle legittime diversità – un *imprinting* culturale che continuerà a caratterizzare ancora a lungo quell'*ethos* profondo che costituisce l'anima, distintiva ma non più divisiva, dei cristianesimi europei.¹⁸ Cristianesimi che, con diversa sensibilità e diverso ritmo cronologico, si propongono come *partner* nella sfera dell'educazione pubblica europea non più e non tanto per servirsi della scuola a scopo di proselitismo, ma per servire “la libertà di pensiero, di coscienza e di religione” quale diritto fondamentale di ogni alunno destinato a crescere e vivere nelle attuali società plurali.

Accanto e insieme al protagonismo cristiano operano già e opereranno ancor più domani nella scuola *due nuove forze maggiori*, come si è accennato sopra: la presenza dell'islam – che molti si augurano possa maturare come “islam europeo” e non restare sospettosamente isolato come “islam in Europa”. Imprescindibile, in questo processo, una educazione-integrazione dei

¹⁷ Cfr. K. STOECKL (a cura di), *The future of Religious Education in Europe*, Paper by European University Institute, S. Domenico di Fiesole (FI) 2015, <https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/37735/FutureReligiousEducationEurope_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=>.

¹⁸ Cfr. L. PRENNA (a cura di), *Un nuovo umanesimo europeo. Popoli, religioni, culture*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2020.

minori che cominci dalla scuola pubblica, e che sia trainata dalla nuova categoria di insegnanti musulmani criticamente formati nelle università statali alla stregua dei colleghi cristiani.¹⁹ E poi la presenza diffusa della “cultura post-cristiana” – cui si ispirano molti decisori politici ed esponenti delle scienze della formazione – che non potrà che favorire quel processo di laicizzazione (non necessariamente di laicismo) che già oggi vede trasformati molti tradizionali corsi confessionali in educazione al pluralismo democratico, ai diritti umani, al dialogo interreligioso, all’etica personale, sociale ed ecologica.

Apparirà sempre più evidente l’urgenza di fare delle *tre tradizioni abramitiche* il nucleo generatore dei contenuti culturali di base dei futuri curricula di istruzione religiosa:²⁰ senza un essenziale ma vigoroso *database* sulla storia e sui testi dei tre monoteismi (e delle loro declinazioni interne), la scuola pubblica rischierà di isolarsi nell’una o nell’altra delle culture autoreferenziali illudendosi di educare “nonostante il pluralismo invece che grazie al pluralismo”, o rischierà di perdersi nel periplo enciclopedico e inconcludente di tante religioni senza conoscerne nessuna dall’interno, o finirà per affrontare generosamente i grandi problemi suggeriti dall’antropologia religiosa senza però un sufficiente ancoraggio al loro necessario retroterra culturale e storico.

Una via promettente per una “iniziazione post-moderna alla religione” sarà quella di agganciarla, durante il percorso scolastico, al patrimonio religioso che in mille modi e circostanze traspare già normalmente dai consueti saperi disciplinari; un’occasione, questa, che non viene generalmente sfruttata perché torna comodo rinviare il problema religioso intercettato occasionalmente nel proprio programma alla competenza e alla supplenza del titolare di religione. D’altronde, come credere al dichiarato “valore della cultura religiosa” (art. 9,2 del nuovo Concordato), se questa non viene poi in alcun modo promossa anche nell’insieme delle altre discipline? E come pretendere dagli insegnanti delle varie discipline un minimo di didattica esperta e attenta anche alla dimensione religiosa, se nella loro formazione accademica è assente del tutto o quasi una attenzione critica al capitale religioso?²¹ E quanto può essere socialmente credibile una politica di alfabetizzazione religiosa che viene premurosamente offerta all’alunno minorenni della primaria e della secondaria, quando poi l’università ignora la domanda dello studente maggiorenne, non ritenendo degne di studio e di ricerca le scienze teologiche e le scienze religiose? Domande assai intriganti, quest’ultime, che dall’orizzonte europeo possono interpellare anche il sistema italiano in alcuni suoi ben noti deficit strutturali.

Il futuro dell’istruzione religiosa in Europa ha già trovato le sue radici nel nostro presente tanto problematico quanto promettente. Alcuni processi già chiaramente avviati sono destinati a ulteriori prevedibili sviluppi. Processi abbastanza ben identificabili già oggi, come ad esempio: una *democratizzazione* del discorso religioso non più gestito da patti diplomatici di vertice né

¹⁹ Scuole di formazione degli imam che si destinano ufficialmente alla funzione di insegnanti di religione islamica nella scuola pubblica sono nate in parecchi paesi europei, dove, anno dopo anno, sono stati riconosciuti corsi opzionali di “storia e cultura islamica”: dall’Austria alla Spagna, dall’Inghilterra alla Grecia, dall’Olanda alla Germania, a Malta, ecc.

²⁰ Cfr. F. PAJER (a cura di), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, Sei, Torino 2005; L. PRENNA, *Dio fece tre anelli. Le religioni a scuola*, Aliseicoop Pubblicazioni, Perugia 2016.

²¹ Su questa urgenza, mi permetto rinviare a un intervento proposto al Convegno internazionale delle università cattoliche (FIUC-ACISE), Madrid 24-27 aprile 2019: F. PAJER, *Le facteur religieux dans la formation académique des futurs enseignants*, in J.C. TORRE PUENTE (ed.), *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*, Universidad Comillas, Madrid 2019, 47-62.

riservato ai soli alunni credenti; la *scolarizzazione* più piena del capitale simbolico, religioso e non religioso, quale dimensione ineliminabile delle culture umane di ieri e di oggi; l'*eticizzazione* dei contenuti materiali e dei fini educativi dell'educazione religiosa, che sa prendere le distanze da una trasmissione unilaterale finalizzata all'affiliazione confessionale anziché mirata alla maturazione di coscienze libere e responsabili; la *contaminazione* positiva e rivitalizzante tra scienze sacre teologiche e scienze secolari della religione, ai fini di una intelligenza del reale che non si preclude né all'ipotesi razionale di Dio né al presagio della scommessa pascaliana; un oculato *monitoraggio dell'uso pubblico dei simboli religiosi* (abbigliamento, arredo, feste religiose, mense scolastiche, illustrazioni nei testi di scuola...) che ha visto nascere diversi "osservatori" o centri nazionali e transnazionali di vigilanza del fenomeno religioso, della laicità, della diversità culturale, delle discriminazioni, della libertà religiosa.²² In particolare su quest'ultimo suscettibile aspetto, si moltiplicano ovunque leggi, decreti e regolamenti atti a salvaguardare e promuovere, e non solo in ambito scolastico, il sacrosanto diritto alla libertà di religione (e di non-religione) di ogni persona, specie se minore e sotto tutela: un processo che sarà il caso forse di chiamare opportunamente ... *canonizzazione della libertà religiosa*.

fpajer@lasalle.org ■

²² Cfr. il dossier *Cittadinanza e libertà religiosa nell'area euromediterranea*, a cura di S. Ferrari et alii, «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica», vol. 24 (2016) 1, 3-119.