


**PROGRAMMAZIONE «IRC»
TRIENNIO 2014-2017**
TEMATICA GENERALE: «Educazione, apprendimento e insegnamento della religione»

- 2014-2015: Analisi della situazione (insegnamento–docenti) e prospettive educative.
- 2015-2016: Educazione e apprendimento.
- 2016-2017: Religione e cittadinanza (educazione–ragazzi).

Le comunità educative più che «in-segnare», cioè, mettere in *segni* fissi quello che sanno, «si educano» (*e-ducono*), ossia, nascono, crescono, vivono, ricreando loro stessi i *simboli* della vita (e della fede). All'*insegnamento* corrisponde l'istruzione: decifrare, catalogare e rinnovare i segni del conosciuto. All'*educazione*, invece, corrisponde l'«iniziazione»: quell'avvicinarsi tremante ai simboli per scoprire le relazioni che hanno in serbo per noi. L'*insegnamento* porta ad imparare un linguaggio; l'*educazione* conduce ognuno a parlare di per sé stesso.

È urgente, quindi, recuperare i simboli e distinguerli bene... I segni, loro parenti, sono diversi: obbediscono ad una convenzione, ad un accordo, ad un codice stabilito, «questo segno cioè rappresenta tale cosa». Con i segni sappiamo tutto in anticipo; sappiamo oltretutto in cosa finiscono, cosa significano. Il contrario appunto di quanto accade con i simboli: aprono allo sconosciuto, lo svelano e lo mantengono misterioso in quanto tale; s'indovina una presenza, ma non si domina; tutt'altro, sono io ad essere afferrato in essa. Più che nuovi oggetti, infatti, il simbolo scopre i fili della nostra propria trama esistenziale; più che informazione circa nuove cose, ci porta la percezione dei vincoli e delle relazioni antiche e nuove che ci fanno essere persona (non cosa), utente, figlio, fratello, amico, caro o dimenticato, amante, compatriota, appassionato, entusiasta, dubbioso, solitario, enigmatico...¹

Il rischio maggiore dell'«educar-ci», allora, consiste nel dare per scontata la realtà, per poi semplicemente utilizzarla o situarci in essa. È quanto accade quando vogliamo «in-segnarla», quando la costringiamo in segni che la sostituiscono senza permetterci di guardarla direttamente, rispettarla con cura per vedere se germogliano quei simboli in grado di far crescere la vita.

Se l'apprendimento, l'insegnamento o l'istruzione riguardano in genere un qualcosa (*co-se*) che si trasferisce da uno che sa ad un altro che ignora, da uno che ha ad un altro che ne è privo, l'educazione non solo non riguarda «cose», ma si confonde con la vita stessa. Dobbiamo re-

¹ Pericoloso, quindi, oscurare le sorgenti simboliche, in altre parole, impedire di rompere la realtà per andare oltre. A volte **le religioni** cadono nella trappola di trasformare i loro simboli in segni: quando s'impadroniscono di quello che annunciano, anziché rispettarlo e offrirlo gratuitamente; quando regolano e automatizzano l'annuncio come segno di un sapere già conosciuto, invece di rivolgerlo alla vita e alle relazioni che questa racchiude.

spingere, quindi, l'idea che educare sia semplicemente sinonimo di modellare e inculcare i nostri ideali, per meravigliosi che siano. Pur affermando la complementarità fra insegnamento ed educazione, tuttavia bisogna denunciare la dannosa confusione di comprendere l'educazione nella stessa prospettiva dell'istruzione (o dell'apprendimento, benché questo si riferisca più a processi e competenze che a «cose da insegnare»).

Nella prospettiva indicata vanno comprese, per così dire, le due «novità pedagogiche» più significative maturate nel secolo scorso: 1/ La sostituzione dell'oggetto stesso della crescita e dell'apprendimento, col passaggio dalla trasmissione di contenuti all'elaborazione di risposte alle sfide della vita; 2/ Il dovere di ripensare l'educazione come compito collettivo e *intransitivo*.

Di conseguenza, è necessario rivedere a fondo i concetti di educazione, di apprendimento e di insegnamento o istruzione. Nell'educazione non si tratta di accumulare saperi, ma di costruirli di volta in volta per affrontare le sfide e le novità della vita. Le provocazioni vengono dalla vita e le risposte vanno ricercate con un lavoro di apprendimento fatto insieme ai giovani. Esiste ancora il rischio di prendere l'educazione come un qualcosa di transitivo, che si dà e si riceve, invece di un fatto permanente – e *intransitivo* – come crescere, maturare, fruttificare, vivere...²

Di fronte ad una «educazione-clonazione», dove educare si confonde con istruire e dove predomina la funzione del travasare «informazione-formazione», dobbiamo scommettere su un altro paradigma educativo, quello cioè dello «sviluppo personale collettivo» (*relazioni*): nell'educazione, ragazzi ed educatori sono mediatizzati dalla realtà che provoca tutti; da una «realtà-simbolo» (si può aggiungere per distinguerla della «realtà-segno» o della realtà già decifrata e saputa che ogni professore crede di dominare e poter trasferire..., ciò che per altro si identifica con l'insegnamento). Realtà, dunque, cangiante e confinante più con il mistero della vita che con i suoi problemi; «realtà della vita» che ci chiede di studiarla e conoscerla per ripensarla e ricostruirla.

Orbene, proprio perché si tratta di crescere e di avere «vita in abbondanza», sarebbe sbagliato contrapporre insegnamento (o apprendimento) ed educazione come se fossero contrari. Entrambi i processi si incrociano e si allacciano molte volte lungo la vita; ciononostante, educare riguarda direttamente la vita stessa, lo sviluppo esistenziale e umano dove confluiscono le tre caratteristiche sostanziali di ogni percorso educativo: il suo orizzonte cognitivo, morale e sociale.

Dire che l'educazione ha un carattere cognitivo è ovvio, specialmente quando la conoscenza di qualsiasi realtà – tanto più se la guardiamo come realtà-mistero, come realtà-parlante o quale realtà-simbolo – ci trasporta ad un sapere critico, non meramente acquisito perché saputo e dispensato come una proprietà. L'orizzonte morale, dal canto suo, si rifà ad un'educazione nella quale abbiamo a che fare con persone che vivono, crescono, si sviluppano – oppure, all'opposto, marciscono e perdono la loro vita – grazie a decisioni proprie e libere, che ognuno valuta alla luce del proprio giudizio sul bene e sul male. La prospettiva sociale, infine, riguarda l'evento sempre relazionale con cui si forma la persona umana.

² Realtà presente e vita contrassegnano non solo i processi educativi, ma anche la stessa esperienza religiosa e di fede. A ragione affermava don **Milani**: “Quando ci affanniamo per trovare appositamente l'occasione di mettere la fede nella conversazione, si dimostra che ne abbiamo poca, che crediamo che la fede è un qualcosa di artificiale che si aggiunge alla vita e non, al contrario, un modo di vivere e di pensare. Tuttavia, quando quest'occasione non si cerca... si presenterà per se stessa; ancor più: sarà sempre presente e con la forma meno pensata e meno cosciente. Lungo l'anno, i giovani ci vedranno agire, reagire, pensare, rispondere in mille occasioni diverse, sempre fedeli a noi stessi, sempre e senza troppa fatica, fedeli al nostro modo di vedere la vita” (L. MILANI, *Esperienze pastorali*, L.E. Fiorentina, Firenze 1958, 171).

Tutte e tre le caratteristiche ci autorizzano a definire l'educazione come cammino di crescita nelle relazioni quotidiane. Esistono relazioni – con sé stesso, con gli altri, con le cose, ecc. – visibili e coscienti, ma anche altre occulte ed inconscie. Le relazioni sono fondamentali nella vita giacché, in definitiva, sono esse a costituire le persone. Servono per delineare gli elementi fondamentali dell'identità (l'uno è mio babbo; l'altra, mia sorella; quello lì, il postino; e via dicendo): più che la biologia, il metabolismo o la genetica, sono le relazioni a farci essere quello che siamo. Non ha torto P. Freire nell'affermare: "È fondamentale partire dall'idea che l'uomo è un essere di relazioni e non solo di contatti; non solo sta nel mondo, ma con il mondo. Dalla sua apertura alla realtà, da dove sorge l'essere di relazioni che è, risulta quello che chiamiamo essere o stare col mondo".³

«EDUCAZIONE, APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE»

I tre concetti, guardando sia i professori che i ragazzi, costituiscono ugualmente i tre nuclei della programmazione – e lavoro triennale – dell'Istituto per quanto riguarda l'IRC.

Segue uno schema sintetico dello sviluppo specifico di tale programmazione.

2014–2015 — ANALISI DELLA SITUAZIONE (INSEGNAMENTO–DOCENTI) E PROSPETTIVE EDUCATIVE

► OBIETTIVO

Fare il punto sulla situazione (sia dell'IRC nella scuola che del lavoro portato avanti finora dall'Istituto), al tempo che – da un lato – collochiamo le diverse iniziative nel contesto del nuovo curriculum di «Educazione e Religione» e – dall'altro – concretizziamo le prospettive educative dell'IRC.

► AZIONI-ATTIVITÀ FONDAMENTALI

- Seminario di studio (**6 dicembre 2014**): «Situazione dell'IRC e prospettive educative».
- Corso di aggiornamento (**13-15 marzo 2015**): «Ripensare l'orizzonte educativo dell'IRC».
- Corso estivo (**28 giugno–4 luglio 2015**): «Sfide educative dell'IRC».

Secondo quanto detto prima (sull'educazione e anche indirettamente sull'apprendimento), quindi, si tratta di relazionarsi sempre meglio, con più realtà, con maggiore profondità e coscienza. Tuttavia, in buona misura, più che stabilire nuove relazioni occorre avvertire o renderci conto – nel senso del «portare alla luce» della maieutica socratica – delle tante che ci precedono e nelle quali già eravamo immersi prima, benché senza saperlo, senza essere coscienti. Siamo figli del sole e della terra, dell'acqua e del paesaggio che ci albergano sin dalla nascita. La madre natura è fuori e dentro noi: esserne consapevoli, per esempio, e vivere questo rapporto – oggi così in pericolo –, in modo cosciente e responsabile, ci fa maturare e ci fa crescere tutti come persone. Altresì la fede religiosa costituisce una relazione previa che si attiva dopo la conoscenza della realtà e di questa si nutre. In conclusione: "esistere è un concetto dinamico che racchiude un dialogo eterno dell'uomo con l'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo con il suo creatore".⁴

³ P. FREIRE, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid 1967, 28.

⁴ Ibid., p. 53.

Da una parte, dunque, suscitare la coscienza di tante e tante relazioni, per assumerle e rispondere ad esse, rappresenta il compito per eccellenza di chi vuol chiamarsi ed essere educatore. Ma... è lui stesso ad essere convocato per primo nelle medesime relazioni che evoca e suscita per i ragazzi; di conseguenza, se le vive, anche lui si educa e cresce oppure, se le rifiuta, si smarrisce e rimane rachitico.

D'altra parte, un semplice e breve ripasso storico alla questione dello studio della religione permette una conclusione da prendere seriamente in considerazione: è ormai palese che studiare teologia o studiare la religione sono due cose diverse e costituiscono ambiti scientifici che devono essere autonomi e ognuno con la propria epistemologia. Teologia e Chiesa cattoliche supponevano che se la scienza delle religioni si slegava da loro rischiava di trasformarsi in una semplice ideologia. Una volta sancita la separazione, dunque, hanno preferito, per così dire, lasciar perdere lo studio della religione per «salvare le credenze», concentrarsi sulla «fede religiosa» più che sulla «cultura religiosa». Comprovati i risultati nella situazione attuale, la scelta sembra almeno un tantino azzardata. Forse – ci si permettano le espressioni – non doveva essere la fede a proteggere la religione, ma l'ultima a tutelare la prima. Ci spieghiamo: qualsiasi fede religiosa è condannata a fallire se non poggia su dinamismi antropologici autentici; se l'essere umano cioè non scopre e matura la sua dimensione religiosa, qualunque fede rischia di trasformarsi in semplice fideismo, quando non rifiutata come imposizione acritica. Trascurare il tema della cultura religiosa rende e renderà sempre più difficile accogliere qualunque fede, così come professarla e annunciarla.⁵

Infine, il paradigma educativo di cui parlavamo inizialmente si ricapitola in queste parole: «ci educiamo insieme nell'affrontare le sfide della vita collettiva». E ci educiamo sempre «hic et nunc», qui e ora: le provocazioni che ci sfidano sono perciò concrete, anche se arrivano dall'esterno e dal mondo intero. Non è superfluo ricordarci che affrontare non equivale a risolvere: tra ogni sfida e la sua soluzione esistono molte altre cose. La più importante corrisponde alla presa di coscienza (*coscientizzazione*).

Nella ricerca del senso, poi, alla coscientizzazione deve essere per tanti versi accostata la verbalizzazione. Non prendiamo coscienza delle relazioni, specialmente di quelle occulte e inconscie, fino a quando non vengono nominate o convertite in linguaggio. Per questo è tanto importante poter parlare: prendere la parola costituisce una delle più serie proposte educative, proprio perché nel prendere la parola si concentrano molti aspetti della crescita delle persone nelle loro relazioni, nel rapporto con la natura e con i simboli che trovano nella realtà. Anche parlare raffigura un intransitivo esclusivamente umano e straordinariamente divino.

⁵ A proposito di questa tematica, ecco due riferimenti ad altrettante questioni classiche: “Essendo la trasformazione religiosa e culturale così profonda e radicale, gli **studi** di «**scienze religiose**» e di «**teologia**» si trovano in uno stato sempre più confuso [...] [Gli **Istituti di Scienze Religiose**], attivati frettolosamente dalle diocesi per preparare insegnanti di religione, sembrano inadeguati a fare un vero discorso storico-religioso e culturale. Gravitano infatti necessariamente intorno al classico sapere «teologico» e pertanto non sembra che possano coprire le varie domande di religiosità emergenti nel moderno e nel post-moderno, le quali per definizione fioriscono nel contesto di una «disseminazione» del religioso. Per questo stesso motivo l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole appare sempre più estemporaneo, unilaterale e per alcune tendenze culturali appare un privilegio della Chiesa, che [...] non le dovrebbe più competere” (A.N. TERRIN, *La religione. Temi e problemi*, Morcelliana, Brescia 2008, 160). “Ancora oggi nei **Seminari** e negli **Istituti teologici** si riserva un posto quasi insignificante allo studio delle religioni. Si vuole forse evitare il confronto, evitare che vengano a galla i problemi di un pluralismo religioso che batte alle porte? Davanti a questa nuova dimensione del vivere cristiano nella storia non si compie forse l'ultimo tentativo di chiudere gli occhi, nonostante il Vaticano II nella *Nostra Aetate* abbia guardato con lucidità e coscienza storica al problema delle religioni?” (Ibid., p. 197).

Non è possibile conoscere niente di quanto «è» senza il linguaggio: le parole danno forma e contenuto a tutto. Il cardine della crescita umana consiste nel nominare e simbolizzare la realtà, «disporla in segni», in-segnarla oppure tacitarla. Enunciare si avvicina a creare e a modellare, mentre tacere o ridurre al silenzio condanna alla non-esistenza. Nel gioco delle parole, dei silenzi e dei balbettii di fronte a tutto ciò che ci sta davanti si costruiscono i mondi degli esseri umani. Di più, la conoscenza e il linguaggio prendono i colori dell'orientamento vitale – personale e collettivo – degli uomini e, perciò, si tingono sempre di etica. Le parole, quindi, contengono le relazioni con ciò che nominano, sia per portarle alla luce che per occultarle.

Purtroppo adesso, in questo gioco predomina la tendenza a sostituire la realtà con le immagini di lei che meglio corrispondono agli interessi e ai desideri di gruppi e singoli. Forse risiede qui la frode più orrenda della nostra storia contemporanea. J. Baudrillard ritiene addirittura che abbiamo ormai compiuto il «crimine perfetto»: l'uccisione della realtà e la sua sostituzione con una quantità incommensurabile di immagini che cambiano a ritmo frenetico. «Viviamo un mondo, attesta, dove la più alta funzione del segno è quella di far scomparire la realtà e, nel contempo, mascherare la sua scomparsa».⁶ Probabilmente, i giovani hanno intuito l'inganno, anche se, per sottrarsi, non sappiano fare altro che buttarsi nelle braccia non meno fallaci dell'evasione permanente.

È appunto questo *delitto* a chiamare in causa la responsabilità dell'educazione affinché, mentre smaschera la falsità e l'insufficienza delle copie con cui viene sostituita la realtà, la *risuscita* insieme al suo senso più vero (non entriamo nei dettagli, ma – che lo vogliamo o meno – quanto c'è di più reale ed evidente, la realtà più reale e prepotente... è l'ingiusta povertà che subiscono quasi 4.000 dei 7.000 miliardi di uomini che abitano questo mondo).

2015–2016 — EDUCAZIONE E APPRENDIMENTO

► OBIETTIVO

Delimitare il significato dei due concetti (*educazione e apprendimento*) nell'IRC, cercando di individuare anche le conseguenze della «differenza–complementazione», così come le ripercussioni di fronte all'attuale configurazione dell'IRC.

► AZIONI-ATTIVITÀ FONDAMENTALI

- Seminario di studio (*novembre–dicembre 2015*): «Educazione e apprendimento: identità–differenza e complemento».
- Corso di aggiornamento (*marzo–aprile 2016*): «Educar–ci nei processi di apprendimento».
- Corso estivo (*giugno–luglio 2016*): «Progetto educativo ed IRC».

Sostenere le sfide di cui parlavamo poco sopra, certamente, richiede di aprire gli occhi e il cuore per *prendere coscienza* della realtà effettiva, quella dell'ingiustizia e della povertà – non accontentandosi di socchiudere una finestra su un orizzonte limitato – e rispondere (*essere responsabili*) per costruire tutti insieme la *maggior conoscenza* possibile del nostro mondo – senza chiuderci ed abituarci al piccolo mondo che ci circonda –, ossia, attivare le relazione più profonde, per arrivare a stabilire con questa realtà una *relazione* che, sebbene critica, sia *buona* e permetta di accettare se stessi e gli altri. Tutto questo ci consente di trascendere e, in qualche modo, perforare la trama della vita e della storia umana per aprirla al mistero di Dio.

⁶ J. BAUDRILLARD, *El crimen perfecto*, Anagrama, Barcelona 1996, 17.

Un simile percorso pedagogico esige (ai processi di apprendimento della religione), almeno tre opzioni cardine: 1/ Tradurre e attuare la religione (e la fede) come «senso che dà salvezza» (*senso-destino*), che, cioè, restituisce vita – con la sua dignità e serietà –, parola e speranza all’esistenza concreta dei ragazzi; 2/ Situare i processi educativi nel quadro della vita collettiva e quotidiana attraverso modelli di pedagogia sociale che partano dalla «persona nel gruppo»...; 3/ Coinvolgere tutti – ragazzi ed educatori – in questa scommessa sulla realtà, prendendo posizione – non possiamo essere neutrali! – con atteggiamenti ed impegni concreti.

Camminare in questa direzione (sulla base della cittadinanza, di cui parliamo dopo) ci consentirà anche di superare due nodi problematici dell’«educazione religiosa» odierna: 1/ La necessità di non separare mai, nella costruzione dell’identità dei ragazzi, la ricerca del senso e la ricerca della giustizia; 2/ Di conseguenza, evitare il pericolo di un certo psicologismo, che fa poggiare troppo i processi educativi sulla motivazione e sulla psicologia evolutiva, per indirizzarli all’interno di una pedagogia sociale che contenga anche un progetto consistente di educazione della volontà, dei sentimenti e dei desideri. C’è bisogno di adottare un modello di pedagogia sociale che, tenendo conto delle condizioni individuali, non si postuli a partire dallo sviluppo della persona *isolata*, per poi stabilire reti e legami di relazione, bensì, al contrario, progetti e programmi itinerari in cui le persone vengono *pensate* in un gruppo e in un contesto sociale, affinché lì prendano coscienza della loro identità e delle ripercussioni di questa nell’ambiente in cui vivono. In tale maniera si eviterà il rischio di modelli educativi individualisti e disimpegnati.

«Educarsi – abbiamo detto – è vivere e rendersi conto». Espressioni di questo genere comportano il rischio di cadere in una retorica (educativa) vuota. Per evitare le trappole dei discorsi magniloquenti che non hanno però modo di concretizzarsi, dobbiamo entrare in una vera e propria «metodologia dell’educazione», passare cioè dall’educazione alla pedagogia come scienza pratica.⁷

Si tratta, dunque, di passare dall’educazione al «progettare l’azione educativa» (allontanandoci anche da una pratica costruttivista o neopragmatista). La metodologia dell’educazione che possiamo proporre viene anche definita come «scienza progettuale», come scienza che «guida la comunità educativa ai vari livelli nel prospettare linee di soluzione ai problemi educativi che deve affrontare».

La pedagogia come scienza pratica e progettuale si occupa della regolazione della prassi educativa tramite la costruzione, l’attuazione e la valutazione di progetti educativi validi ed efficaci. Quest’impegno progettuale si muove spinto da due forze essenziali, presenti in ogni processo educativo: da un lato, l’immagine dell’uomo e la corrispondente definizione di crescita umana che ne deriva; dall’altro, la situazione o, meglio, la vita – sia dei ragazzi che della comunità cristiana – e le domande educative in essa contenute.

⁷ “Con l’espressione «**pratica**» possiamo intendere «ogni forma complessa e coerente di attività umana cooperativa socialmente stabilita, attraverso la quale beni interni a questa forma di attività sono realizzati nel tentativo di raggiungere gli standard di eccellenza che le sono propri» (MacIntyre). Di conseguenza ogni buona pratica e i relativi standard sono definiti storicamente e culturalmente. La pratica dell’educazione è chiaramente una pratica umana sociale i cui standard di eccellenza dipendono dalle concezioni, valori e convinzioni condivisi da una comunità. [...] L’insieme delle questioni che [in questo senso] caratterizzano [la pedagogia] emerge dalla pratica, ciò vuol dire che i problemi da affrontare sono problemi nei quali ci si imbatte nel campo della pratica. Di conseguenza la plausibilità e la validità dei risultati e delle conclusioni raggiunti vanno ricercate nello stesso contesto e cioè nel miglioramento della pratica” (M. PELLERÉY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, 20-21).

► OBIETTIVO

Determinare il significato della religione nella costruzione del cittadino (cosmopolita, attivo e responsabile), cercando anche di contestualizzare i processi implicati – da un lato – nel rapporto «persona–comunità–società civile» e – dall’altro – nella relazione tra «politica–etica–religione»).

► AZIONI-ATTIVITÀ FONDAMENTALI

- Seminario di studio (novembre–dicembre 2016): «Cittadinanza e articolazione dei valori nell’educazione (e nell’IRC)».
- Corso di aggiornamento (marzo–aprile 2017): «Religione e cittadinanza attiva».
- Corso estivo (giugno–luglio ‘17): «Cittadinanza, valori ed IRC: progetto ed itinerari educativi».

Educare equivale a «insegnare–imparare–apprendere a vivere», anzi, per usare una formulazione più appropriata, a «insegnare–imparare–apprendere a convivere». Gli oggetti coesistono, le persone convivono. Ciascun progetto di vita umana è, allo stesso tempo, privato e integrato inevitabilmente in un disegno condiviso.

Per altro, è unicamente con l’educazione che l’essere umano può arrivare ad essere tale. In questo senso, sono stati proposti lungo la storia tre ambiti di «abilità» (*competenze*) che ci permettono di «diventare ciò che siamo»: capacità tecniche, abilità sociali proprie di esseri prudenti e saggezza morale, in base alla quale le persone si riconoscono fra di loro come soggetti assolutamente preziosi, dotati di dignità – e non di prezzo – e disposti a rispettarci all’interno di una convivenza non soltanto pacifica ma, soprattutto, giusta.

«Noi umani nasciamo tali, senza però esserlo del tutto fino a *dopo*» e, nello sviluppo di questa verità antropologica, dobbiamo scegliere quei valori in grado di favorire questo processo. La questione sulla trasmissione dei valori, secondo gli esperti, ha finito per concentrarsi quasi esclusivamente sulle *procedure* per determinare se qualcosa è giusta oppure no, poiché nella giustizia si trova la chiave della vita sociale. Adesso siamo un po’ delusi di questo sbocco educativo. Le procedure, infatti, non muovono nessuno ad assumere i valori che ci umanizzano sul serio: le persone si mettono in moto guidati dal desiderio di incarnare un valore oppure per raggiungere un bene; le procedure, invece, interessano unicamente perché permettono di scoprire dove si radica «il giusto».

Diventa necessario, quindi, trovare un nuovo perno educativo che, in questo preciso momento storico, sembra trovarsi nella nozione di cittadinanza. «Educar-ci» per diventare ciò che siamo si può riassumere nell’esercizio dei valori della cittadinanza: essere un buon cittadino o cittadina esprime fedelmente ciò che ci fa umani.

Don Bosco compendia così la finalità del suo «sistema educativo preventivo»: «Fare quel po’ di bene che posso ai giovanetti abbandonati adoperandomi con tutte le forze affinché diventino *buoni cristiani* in faccia alla religione, *onesti cittadini* in mezzo alla civile società».⁸

La prassi nell’IRC può sicuramente essere allacciata all’«intuizione educativa» del fondatore dei Salesiani. Difficilmente troveremo un modo migliore per definire il cammino dell’IRC che, lontano dal rammaricarsi o addirittura sognare una società e cultura ormai obsolete, prenda sul serio il pluralismo democratico, scommetta su una «secolarizzazione creatrice», costruisca sulla

⁸ G. BOSCO, *Memorie dell’Oratorio di S. Francesco di Sales*, LAS 1991, 199-200.

base comune dell'«uomo autentico» – intrecciando con audacia politica, etica e religione – e, infine, renda possibile ad ogni giovane affrontare la vita con lo Spirito di Gesù.

Simile scommessa, tra l'altro, richiede di unire profondamente la strada della ricerca di senso con la via della giustizia. In questa prospettiva, formare cittadini e cristiani responsabili può definire bene la meta... Tuttavia, la realtà socio-culturale ed ecclesiale non permette un'agevole definizione concreta di tale obiettivo (anche chi riesce ad essere responsabilmente cittadino nel mondo e cristiano nella Chiesa, non sempre può dirsi, allo stesso tempo, cittadino nella Chiesa e cristiano nel mondo).

► PUBBLICAZIONI...

NUCLEI TEMATICI (LIBRI, SUSSIDI, ECC.)

- Educazione, apprendimento e cittadinanza nell'«IRC».
- Persona, comunità e società civile: le narrazioni fondanti.
- Orizzonte dell'IRC: la relazione fra etica, politica e religione.

EDUCAZIONE, APPRENDIMENTO E CITTADINANZA NELL'«IRC»

È giunto sicuramente il tempo della «cittadinanza attiva», la cui identità si concentra nella sintesi di giustizia e appartenenza: “La razionalità della giustizia e il sentimento di appartenenza ad una comunità concreta debbono andare di pari passo se desideriamo assicurare cittadini a pieno diritto e nello stesso tempo, una democrazia sostenibile [...]. Elaborare una teoria della cittadinanza, collegata alle teorie della democrazia e della giustizia, [...] sarebbe una delle sfide del nostro tempo”.⁹

Una sfida fondamentale soprattutto per l'insegnamento della religione cattolica, affinché dia sostanza all'identità cristiana che, alle volte, assume le sembianze di una specie di involucro che nasconde, abbellisce o chiude la realtà umana.

Orbene, giustizia e appartenenza devono *amalgamarsi* in modo tale che la cittadinanza attiva assuma il volto di una cittadinanza democratica e interculturale o, in altre parole, di un «cosmopolitismo radicato» che permetta a tutti di diventare, in ultima istanza, cittadini del mondo a partire dalla propria terra (comunitaria).

Tutt'altro che facile precisare la definizione di cittadino. Una prima convenzione sul termine definisce cittadino chi non è servo di altri, chi non è schiavo di nessuno, ma signore delle proprie azioni insieme ai suoi concittadini, con i quali deve costruire una vita condivisa. L'idea di cittadinanza coniuga autonomia personale e solidarietà, poiché soltanto a partire dalla solidarietà con gli altri diventa autenticamente possibile essere liberi. La libertà è una capacità umana, ma sempre nel senso di una meta da conquistare; e mai in solitario, bensì con tutti coloro che, allo stesso modo, aspirano ad essere liberi. Primi fra tutti i membri della stessa comunità *politica*, ma non solo loro: in un mondo globale tutti siamo anche *cittadini cosmopoliti*. Il nostro punto di arrivo è diventare, a pieno titolo e con tutte le sue conseguenze, *cittadini del mondo*.

⁹ A. CORTINA, *Ciudadanos del mundo*, Alianza, Madrid 1997, 34s.

Educar-ci in questa prospettiva, pensare un insegnamento della religione che voglia edificare sulla roccia dell'identità umana, esige di prestare attenzione all'insieme delle dimensioni che compongono la realtà di un cittadino autentico, la sua capacità di vivere come tale in un mondo che è allo stesso tempo locale e globale. Ne indichiamo sinteticamente alcune.

1. **Cittadinanza politica**, attinente alla capacità di esercitare i cosiddetti diritti o libertà fondamentali: da un lato, formare la propria coscienza ed esprimersi liberamente, associarsi, sapersi soggetti di diritti, ecc.; dall'altro, partecipare attivamente alle decisioni, alla vita politica, non permettendo che «ci facciano» la vita, ma assumendo noi stessi – attivamente e responsabilmente – questo *farsi, farci* o «da farsi» essenziale.
2. **Cittadinanza sociale**, riferita alla protezione dei diritti non solo civili e politici, ma anche economici, sociali e culturali: lavoro, educazione, assistenza sanitaria – specialmente nei momenti di particolare vulnerabilità (infanzia, gioventù e vecchiaia) – e anche il diritto a partecipare alla vita culturale. Ci riferiamo a diritti per tutti quanti, ciò significa che nessun essere umano può essere privato di essi e ciò comporta che nessuno può accontentarsi del fatto che siano presenti nella propria comunità politica.
3. **Cittadinanza economica**: nessuna persona può considerarsi un autentico cittadino se, alla fine, diviene schiavo delle regole del gioco economico. La schiavitù più inumana, senza dubbio, la esercita chi accaparra, spreca o intasca così tanto che, per questa stessa ragione, altri esseri umani sono privi del necessario e addirittura muoiono a causa di una tale ingiustizia. In Occidente, d'altronde, la schiavitù assume un peculiare «volto di consumo». Tutti siamo consumatori: se fossimo capaci di prendere sul serio le redini del nostro consumo, cambierebbe la nostra vita, quella degli altri e persino il corso dell'economia. Impegnarsi ed educare per consumare in libertà e con giustizia costituisce uno dei doveri più importanti per superare la realtà attuale di schiavi e costruire un mondo di cittadini.
4. **Cittadinanza civile**, relazionata alla capacità di intervenire in tutte le sfere civili (non soltanto nella politica), partecipando soprattutto nell'ambito dell'opinione pubblica e svolgendo un'attività professionale. La società non funziona senza una viva e forte opinione pubblica, che deve essere la piattaforma da cui i cittadini deliberino liberamente su quello che ritengono giusto, inoltrino proposte di riforma sociale e, infine, manifestino le loro opinioni circa le questioni di interesse generale. Appartengono a questa sfera anche le associazioni professionali e le corporazioni dei diversi mestieri.
5. **Cittadinanza interculturale**: l'attuale diversità di culture sfocia nell'obbligo di costruire una cittadinanza che non si accontenti di essere semplicemente multiculturale ma divenga sempre più interculturale, forgiata attraverso il dialogo fra le culture; soprattutto in un tempo nel quale l'immigrazione si è trasformata in fenomeno (tragico tante volte) da prima pagina. È proprio l'interculturalismo a sollecitare una nuova forma di cittadinanza che abbia le radici dell'identità nella propria terra particolare, e che, contemporaneamente, si apra all'orizzonte del cosmopolitismo della solidarietà universale, che sia, cioè, un cosmopolitismo radicato nel proprio territorio.

Dobbiamo situare l'insegnamento e l'apprendimento della religione dentro il quadro di questo cosmopolitismo legato alla propria identità. Un cosmopolitismo universale, orientato anche da due forze propulsive: la giustizia e la compassione. Esse costituiscono le due voci morali sostanziali, associate rispettivamente all'autonomia e alla responsabilità.

La maturazione delle persone, da una parte, si risolve nell'autonomia e nella capacità di prendere decisioni giuste; dall'altra, si decide anche nella responsabilità che supera i giudizi ge-

nerali e imparziali, per introdurre l'individuo nella compassione – nel «patire cum» concreto e parziale – di fronte a chi necessita di aiuto, a chi dipende dalla nostra responsabilità.

La progressiva realizzazione dell'idea di giustizia (particolarmente nella storia occidentale) raggiunge una delle sue più importanti vette con la «Dichiarazione Universale dei Diritti Umani» (1948). Essa contempla non solo i diritti civili e politici, ma anche – negli articoli 22 al 26 – una seconda generazione di diritti, quelli chiamati sociali; ne discende, allora, che “cittadino è colui al quale... vengono riconosciuti e protetti non solo i diritti civili e politici, ma anche quelli economici, sociali e culturali”.¹⁰ In questo modo i «beni della giustizia», ovvero, i beni che identifichiamo adesso come (il minimo della) qualità di vita, sono i beni che ogni cittadino, per il fatto stesso di essere tale, può esigere nella propria comunità «per diritto»; non si tratta di favori o regali, bensì di esigenze di giustizia.

Tuttavia esiste un'altra sfera dell'esistenza umana, legata non tanto all'autonomia e alla giustizia quanto alla compassione e alla responsabilità: lì risiedono i «beni della gratuità». La vita non può essere buona senza questi beni della gratuità che però hanno una peculiarità sconcertante: «nessun essere umano ha diritto ad essi, nessuna persona può reclamarli in stretta giustizia». ¹¹ Stiamo pensando, ad esempio, all'affetto, al senso della vita e alla speranza, alla consolazione e alla compagnia, ecc.

PERSONA, COMUNITÀ E SOCIETÀ CIVILE: LE NARRAZIONI FONDANTI

Nella storia dell'Occidente esistono due racconti che esprimono con particolare chiarezza le dimensioni irrinunciabili dell'essere umano e nel contempo ci mostrano palesemente le forme (anche queste irrinunciabili) della vita delle persone. Ci riferiamo, seguendo il pensiero di Adela Cortina, alla *Genesi* del libro della Bibbia – quale racconto dell'alleanza e del «riconoscimento reciproco» – e al *Leviatano* di Hobbes – dove la parola creatrice è il «contratto» –. Pian piano, purtroppo, la seconda storia assorbe la prima e finisce per essere l'unico modo di comprendere i vincoli umani; questo sbilanciamento provocò un grave smarrimento nelle tre dimensioni essenziali dell'esistenza delle persone: la *politica* perde le sue radici più profonde, l'*etica* si identifica con una fragile morale dell'accordo e la *religione*, tante volte, si trasforma in arma di lotta o in semplice diritto canonico. È da questo panorama che emerge un terzo racconto o forma di concepire i legami fra gli esseri umani: il *repubblicanesimo* o la rinascita della narrazione aristotelico-platonica (*Repubblica*), nella quale la comunità politica costituisce la base di qualunque altra forma di relazione, la «res pubblica» cioè è anteriore a qualsiasi altra forma di comunità.

Hobbes attribuisce la nascita dello Stato, la nascita della comunità politica, al sorgere di un contratto fra individui liberi con capacità per sottoscriverlo. La comunità politica, quindi, non

¹⁰ A. CORTINA, *Alleanza e contratto*, Trotta, Madrid 2001, 56.

¹¹ Cf. *Ibid.*, pp. 159-171. “Nessuno ha diritto di essere consolato quando arriva la tristezza; nessuno può esigere speranza, se ormai non spera più [...], neppure può rivendicare che qualcuno gli contaghi illusione; nessuno può reclamare allo sportello un senso per la sua vita [...], nemmeno ha diritto di essere amato quando lo ferisce la solitudine [...]; nessuno ha neanche diritto a confidare che alla fine della storia non ci sia il più strepitoso dei fallimenti o la più vuota banalità. [...] Non sono questi... dei beni ai quali «abbiamo diritto» e che altri hanno «il dovere» di procurarci; tuttavia, sono *necessità* che le persone debbono risolvere per portare avanti una vita buona, sono bisogni che si possono colmare soltanto con gli altri. Con quelli che hanno scoperto non il *dovere della giustizia*, ma piuttosto la *obbligazione* [ob-ligazio] *gratuita e gioiosa* di avere gli occhi ben aperti davanti alla sofferenza. [...] Tutto risiede nella scoperta di quel «vincolo misterioso» che ci porta a condividere ciò che non può essere esigito come un diritto né darsi come un dovere, perché appartiene al largo cammino della gratuità” (*Ibid.*, pp. 168s. e 171).

si plasma in modo naturale, come pensava Aristotele. Vale a dire, gli esseri umani non sono per natura animali politici. Lo Stato si crea artificialmente, è una specie di mostro – il Leviatano –, un «uomo artificiale», ma di maggior statura e robustezza che il naturale: l'anima che dà vita a questo nuovo corpo è la sovranità; i nervi sono la ricompensa e il castigo, che obbligano a compiere la legge; i suo potere, la ricchezza; il suo lavoro, la salute del popolo. Il Leviatano, inoltre, poggia su un contratto interessato che favorisce l'individualismo egoista, la ragione calcolatrice e, insomma, la mercantilizzazione della vita comunitaria.

La Bibbia, nella Genesi, non si riferisce a un contratto, ma al mutuo riconoscimento: non narra di un patto, ma dell'alleanza fra quelli che prendono coscienza della loro identità umana. Si apre così la strada di ciò che adesso chiamiamo «personalismo dialogico». A partire da questo vicendevole riconoscimento di base, il motore della relazione non può essere l'interesse-per-sé, ma la compassione (*patire cum*); neanche sarà la forza esterna, imposta coattivamente, ma piuttosto il senso interiorizzato, assunto personalmente, di identità, lealtà, dovere e reciprocità.

Entrambe le storie sono vere e complementari; tutte e due devono essere raccontate, eppure, negli ultimi due secoli, la parabola dell'alleanza è passata in secondo piano, fino a rimanere praticamente nell'oblio. Il contratto, invece, si è trasformato da semplice mezzo per interpretare la formazione dello Stato e il meccanismo del mercato, a chiave esplicativa di ogni istituzione sociale. Lo stesso repubblicanesimo diventa repubblicanesimo liberale, leggendo l'aristotelico «per natura» nel senso di patto umano. Davanti a tale situazione, nel secolo scorso, si organizza l'alternativa del «movimento comunitario» che, tra i suoi obiettivi fondamentali, persegue il rafforzamento della società civile, superando così il discorso liberale per incentrare la vita sociale sulla questione dei diritti e doveri vicendevoli.

Ci troviamo allora con tre sfondi – «Genesi-alleanza», «Leviatano-contratto» e «Repubblica-comunità» – in cui situare le diverse dimensioni o forme della vita umana (etica, politica e religiosa). Anzitutto, tutte e tre le prospettive sono necessarie: l'alleanza non è autosufficiente, poiché rischia di dimenticare l'autonomia senza la quale è facile che la giustizia venga calpestata; altrettanto insufficiente è il contratto, giacché le sue radici si alimentano del riconoscimento reciproco; e neanche la comunità basta da sola, dal momento che anche i legami contrattuali dei doveri e dei diritti rimandano alle fonti del senso, ai fondamenti della vita comunitaria. Quando si dimentica l'importanza della complementarietà delle spiegazioni, troviamo, per esempio, che le generazioni a cui nessuno ha narrato il racconto delle fonti – delle radici o dei fondamenti del riconoscimento mutuo che si scoprono nell'alleanza –, finiscono per chiedersi perché sia necessario il rispetto e la collaborazione fra tutti, e per non trovare risposta.

In altre parole, non è vero che il carattere sociale degli uomini e delle donne possa identificarsi immediatamente con la capacità di prendere accordi e neppure che le relazioni tra le persone siano unicamente relazioni di alleanza. Allo stesso modo, nemmeno basta affermare i diritti umani come base di qualsiasi patto, perché essi non sono soggetto di contratto, ma *si riconoscono* come ciò che dà senso ad ogni patto e contratto. Per spiegare il modo umano di essere nel mondo bisogna coniugare insieme alleanza, contratto e comunità.

È vero che nella società civile i vincoli che regolano tanto i rapporti interni alle istituzioni e alle associazioni come le relazioni fra di loro non sempre sono rapporti o relazioni di alleanza; se non altro, perché questa è una delle esigenze del pluralismo. Tuttavia, il contratto sociale e i patti socio-politici di cui si compone la società civile acquistano il loro vero senso solo nel riconoscimento della dignità di ogni persona. È in questa prospettiva che bisogna capire il significato centrale dei diritti umani nell'educazione: «I diritti umani sono molto peculiari, perché non appartengono al genere dei «diritti legali», che vengono riconosciuti nei codici positivi, ma ad una sorta

di diritti «antecedenti» [...]. In realtà sono primariamente *esigenze morali...* che presentano tutte le persone umane e che debbono essere soddisfatte da ogni uomo o donna che vogliano essere all'altezza della loro umanità".¹²

In questo modo diventa possibile capire e condividere che nella cultura democratica occidentale sono i diritti umani, e non tanto la legge naturale, l'inizio o l'«evidenza etica» a partire dalla quale costruire il cittadino e il cristiano. Si trova qui, dunque, l'orizzonte etico comune dove situare la piattaforma del lavoro educativo con i giovani.

Insieme all'identità della persona come base della convivenza sociale, inoltre, bisogna recuperare la centralità di ogni comunità umana come ponte fra l'individuo e lo Stato. L'asse socio-educativo del nuovo paradigma culturale è la comunità perché, da una parte, l'autonomia personale può essere conquistata solo all'interno di un gruppo di appartenenza e, dall'altra, la comunità risulta imprescindibile per unire coerentemente «il privato» e «il pubblico».

Il liberalismo di cui si veste il repubblicanesimo attuale è nato per difendere gli individui da ogni ingerenza dello Stato. Purtroppo però troppe volte degenera in individualismo egoista oppure in olismo collettivista. È possibile superare entrambi gli estremi solo riportando in primo piano l'importanza della persona e della comunità. L'essere umano è sostanzialmente «comunitario»; la colonna vertebrale della comunità è la giustizia. Finalmente, di fronte alla situazione mondiale e con il «criterio incarnazione» tra le mani, il cristianesimo oggi sarà evangelico se vissuto in vere e proprie comunità e se rinforza una cittadinanza cosmopolita e giusta.

ORIZZONTE DELL'IRC: LA RELAZIONE FRA ETICA, POLITICA E RELIGIONE

La società civile e la politica trovano il loro senso nel riconoscimento reciproco; tuttavia, politica e società richiedono anche contratti e patti. La combinazione di alleanza, contratto e patto serve poi per sviluppare le tre dimensioni delle persone, altrettanto concatenate: la dimensione politica, quella etica e quella religiosa.

Indubbiamente la questione centrale della «ragione pratica» moderna – perché da essa dipende l'articolazione fra politica, etica e religione – si gioca tra alleanza, contratto e patto. Contrattualismo e patti sono la «cifra» della cultura democratica contemporanea e non possiamo fare a meno di introdurre educativamente le nuove generazioni in questo *ecosistema* moderno, che richiede un clima di dialogo e discussione argomentale; così come non possiamo esimerci dall'aiutarle a comprendere che l'alleanza (il riconoscimento mutuo delle persone) è il presupposto, il fondamento del contratto sociale e di ogni accordo politico.

Una rapida occhiata all'attualità della filosofia politica ci permette di rilevare i tre dibattiti centrali che l'attraversano: il disegno di una nozione di *giustizia*, appropriato alle società con democrazia liberale; l'importanza delle *comunità* concrete nella configurazione della persona; e la discussione attorno al concetto di *cittadinanza* che, insieme ai principi della giustizia, possa anche generare un sentimento di appartenenza sociale. Le controversie odierne sul multiculturalismo sono in stretto rapporto con questi tre grandi temi, ma specialmente con l'idea di cittadinanza, rivelando così l'urgenza e l'indispensabilità di arrivare a una vera cittadinanza interculturale.

Se la politica rimanda al contratto e al patto e l'alleanza costituisce l'*humus* e il progetto vitale della religione; l'etica, dal canto suo, si trova fra l'alleanza e il contratto. In altre parole: le norme concrete, i codici etici delle diverse sfere sociali (per esempio: bioetica, genetica, ecoetica,

¹² Cf. A. CORTINA, *Alleanza e contratto*, o.c., pp. 52-53.

infoetica, ecc.) si stabiliscono tramite accordi e successivamente al relativo processo di dialogo e deliberazione, ma i principi e i valori che gli danno senso e legittimità non sono oggetto di negoziazione.

La società può vivere i valori etici in tre modi diversi: monismo morale, politeismo morale e pluralismo morale. Il primo, ripreso da alcuni paesi islamici, sembra ormai superato: è impensabile tornare ad un codice morale unico, con il quale tutti i cittadini condividano la stessa concezione etica, i medesimi ideali di vita felice, e diano risposte identiche ai problemi morali man mano che si presentano. Nel caso del politeismo, esiste una specie di trappola per cui mentre gli si nega consistenza teorica, nella pratica assistiamo ad un autentico impero politeista. Nelle nostre società, infatti, dilaga la convinzione che le questioni morali siano molto soggettive e, di conseguenza, che il pluralismo morale consiste nel tollerare le opzioni di tutti. Questo però non è pluralismo, ma politeismo.

È vero che al pluralismo socio-culturale corrisponde anche un pluralismo morale, il quale però, a differenza del politeismo, racchiude e rimanda a una radice comune che non si raggiunge con semplici accordi o negoziazioni, ma che è già iscritta nell'identità umana (in questo senso è possibile parlare di «oggettivismo morale» e non semplicemente di soggettività; tanto meno di soggettivismo). Il pluralismo, quindi, non può confondersi con il relativismo, anzi, ne è addirittura incompatibile: quest'ultimo, infatti, suppone che il buono e «il corretto» dipendono dalle culture o dai gruppi umani, mentre il primo riconosce un minimo comune denominatore, valido per tutti. I valori che compongono tale minimo comune conformano l'«etica civile» (etica di minimi, che non significa *minimalista*), ovvero, il supporto comune a cui ancorare l'etica delle istituzioni, delle organizzazioni e delle diverse etiche professionali. Ciò non significa che le religioni si dissolvano nella morale civica, ma che il loro orientamento morale si situa in un ambito particolare, benché le loro forme di vita possano liberamente essere proposte a tutti.

Quest'etica civica, secondo A. Cortina, presenta i seguenti tratti caratteristici: “1/ È una *realtà sociale*, e non un costrutto filosofico, forma parte della vita quotidiana di una società pluralista [...]; 2/ È quel tipo di etica che *vincola le persone in quanto cittadini...* e non sudditi né vassalli; 3/ L'etica civica è *dinamica*: la *crystallizzazione dei valori condivisi* dalle diverse proposte di vita buona (etiche di massimi)... che vanno scoprendosi progressivamente nel tempo [...] Etica di minimi, cioè, perché riferita a quei principi e valori condivisi dalle etiche di massimi e dalla cultura propria dello Stato di diritto, principi e valori che non possono essere infranti senza cadere sotto minimi di giustizia; 4/ È ovviamente un'etica pubblica, ma anche sono pubbliche le etiche di massimi, poiché... non c'è nessun'etica privata e nemmeno «non-pubblica», [la differenza risiede nel modo in cui ci obbligano] [...]; 5/ È un'etica dei cittadini..., dei membri della società civile, non un'etica statale; 6/ L'etica civica è un'etica laica, che non scommette a favore di nessuna confessione religiosa determinata, ma che nemmeno si propone di livellarle”.¹³

La direzione che deve prendere l'etica civile appare ogni volta più chiara: necessitiamo di un'etica universale della corresponsabilità che prenda sul serio le conseguenze dello sviluppo tecnico e assicuri un futuro umano ad ogni persona. Tale responsabilità non può che scaturire “dal riconoscimento reciproco degli interlocutori attuali e virtuali del discorso, come esseri autonomi, ugualmente legittimati per partecipare ai discorsi. Soltanto se il riconoscimento reciproco è la categoria alla base della vita sociale, e non l'individuo né la comunità, ha senso parlare di una etica globale della corresponsabilità”.¹⁴

¹³ Ibid., pp. 13-19.

¹⁴ Ibid., p. 152.

I movimenti della politica e dell'etica sono assai diversi da quelli propri della religione. Con essa, anzitutto, ci mettiamo sul terreno dell'alleanza (per questa ragione non c'è dubbio che la religione si snatura e si perverte quando viene utilizzata come piattaforma di potere oppure come arma da guerra). Il riconoscimento reciproco mette le persone davanti all'obbligo dell'alleanza; anzi, per noi cristiani, davanti all'immensità della grazia e del dono, davanti alla gratuità di chi si sente debitore per la sovrabbondanza del cuore. Grazia e gratuità, dono e sovrabbondanza che erompono nel racconto della Genesi e, più ancora, nel Vangelo di Gesù... dato che la legge venne per Mosè, ma fu il Cristo a portarci la grazia, il dono della salvezza.

Nelle nostre società laiche, da una parte non c'è futuro per una religione puramente reattiva, in quanto ci vuole una religione proattiva; dall'altra, abbiamo bisogno di normalizzare il fatto religioso. Se la politica deve essere laica – non laicista né confessionale –, la religione dipende in buona misura dai credenti capaci di mostrare che hanno tra le mani qualcosa di realmente prezioso per la vita individuale e collettiva. Sarà anche importante far sì che l'appartenenza ad una comunità credente sia considerata del tutto normale, come una delle forme possibili della cittadinanza *differenziata*.

I tratti centrali con cui ci raccontiamo l'identità personale, sociale e politica provengono da storie religiose della tradizione giudaica e cristiana. Per questo motivo riconosciamo l'affinità tra l'etica civile e la morale cristiana, al di là dei minimi o dei massimi; tuttavia, nelle due tradizioni esiste un qualcosa di cui la ragione non può farsi interamente carico, poiché dipende dalla narrazione dell'alleanza di Dio con gli essere umani e degli uomini fra di loro.

Ebbene, la religione dovrà trasferire le sue risorse di senso alla società, ma non potrà farlo se non rispettando le procedure normative della legittimità culturale e democratica. E neppure sarà sufficiente favorire la crescita e la maturazione di cristiani responsabili: contemporaneamente, si dovrà fortificare la loro cittadinanza con la stessa esigenza di responsabilizzazione nei confronti degli impegni sociali e politici.

ISTITUTO DI CATECHETICA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

Roma, maggio 2014.