

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

«Cittadinanza, religione e IRC»

- ▶ Un nuovo paradigma antropologico
- ▶ Dignità universale e diritti umani nella «Carta di Nizza»
- ▶ Intercultura e cittadinanza attiva/democratica
- ▶ Educazione politica e «IRC»
- ▶ La religione nelle società democratiche e multiculturali
- ▶ L'altro, lo straniero, il nemico. Ospitalità e accoglienza nella Bibbia
- ▶ «Una disciplina alla prova»:  
Risultati della IV Indagine Nazionale sull'IRC.
- ▶ Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa:  
Situazioni europee in evoluzione

José Luis Moral ■  
 Andrea Farina ■  
 Vito Orlando ■  
 Carlo Nanni ■  
 Teresa Doni ■  
 Corrado Pastore ■  
 Sergio Cicutelli ■  
 Flavio Pajer ■

**DICEMBRE 2017**

**ANNO II ► NUMERO 2**

**RIVISTA «ON-LINE» DELL'«ISTITUTO DI CATECHETICA»**  
 Facoltà di Scienze dell'Educazione – Università Pontificia Salesiana (ROMA)

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE



**ISTITUTO DI CATECHETICA**

**Facoltà di Scienze dell'Educazione**

**UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA**

[www.rivistadipedagogiareligiosa.it](http://www.rivistadipedagogiareligiosa.it)

## DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1

00139 – ROMA

## ► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (*Coordinatore*)

José Luis Moral

Corrado Pastore

Antonino Romano

Mirosław Wierzbicki

Marcella Pomponi (*Segretaria*)

Joseph Gevaert

Dariusz Grządziel

Albertine Ilunga

Anthony Lobo

Elena Massimi

Luciano Meddi

Ubaldo Montisci

José Luis Moral

Carlo Nanni

Rinaldo Paganelli

Corrado Pastore

Maria Paola Piccini

Roberto Rezzaghi

Antonino Romano

Michele Roselli

Rosangela Siboldi

Salvatore Soreca

Giampaolo Usai

Jerome Vallabaraj

Miguel López Varela

Mirosław Wierzbicki

## ► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi

Cesare Bissoli

Joseph Boenzi

Cettina Cacciato

Cristina Carnevale

Gustavo Cavagnari

Sergio Cicatelli

Salvatore Currò

Giancarlo Cursi

Antonio Dellagiulia

Cyril de Souza

Gabriele Di Giovanni

■ *Direttore Responsabile:* Remo Bracchi

■ *Grafica:* José Luis Moral ■ *Web Editor:* Angela Maluccio



Editrice «LAS»

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1

00139 ROMA





**Cittadinanza, religione e «IRC»**

<b>Editoriale</b> .....	<b>3</b>
■ JOSÉ LUIS MORAL <i>Un nuovo paradigma antropologico</i> .....	<b>5</b>
■ ANDREA FARINA <i>Dignità universale e diritti umani nella «Carta di Nizza»</i> .....	<b>19</b>
■ VITO ORLANDO <i>Intercultura e cittadinanza attiva/democratica</i> .....	<b>31</b>
■ CARLO NANNI <i>Educazione politica e «IRC»</i> .....	<b>43</b>
■ TERESA DONI <i>La religione nelle società democratiche e multiculturali</i> .....	<b>61</b>
■ CORRADO PASTORE <i>L'altro, lo straniero, il nemico. Ospitalità e accoglienza nella Bibbia</i> .....	<b>75</b>
■ SERGIO CICATELLI <i>«Una disciplina alla prova»: Risultati della IV Indagine Nazionale sull'IRC</i> .....	<b>89</b>
■ FLAVIO PAJER <i>Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa: Situazioni europee in evoluzione</i> .....	<b>99</b>

---

Prossimo numero di «**CATECHETICA ED EDUCAZIONE**» (aprile 2018):

## «**La catechesi con i giovani alla prova del Sinodo del 2018**»

**CON ARTICOLI DI:**

- **F. Alves De Lima**
- **A.R. Bilégué**
- **T. Doni**
- **V. Mancuso**
- **L. Meddi**
- **C. Militello**
- **J.L. Moral**
- **U. Montisci**
- **A. Romano**
- **F. Pasqualetti**

---

«La pastorale giovanile, così come eravamo abituati a svilupparla, ha sofferto l'urto dei cambiamenti sociali. I giovani, nelle strutture abituali, spesso non trovano risposte alle loro inquietudini, necessità, problematiche e ferite. A noi adulti costa ascoltarli con pazienza, comprendere le loro inquietudini e le loro richieste, e imparare a parlare con loro nel linguaggio che essi comprendono».

*Evangelii gaudium, 105.*



**BUON NATALE**  
**FELICE ANNO NUOVO**





# ditoriale

## **Cittadinanza, religione e «IRC»**

L'Istituto di Catechetica (ICA) organizza ogni anno diverse attività attorno all'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC); inoltre, quest'anno chiudeva la programmazione triennale (2014-2017) dedicata all'«Educazione, apprendimento e insegnamento della religione».

Il presente numero di «CATECHETICA ED EDUCAZIONE» raccoglie diversi interventi fatti in alcune delle tre iniziative fondamentali portate avanti dall'ICA nell'ultimo periodo della citata programmazione: 1/ *Seminario di studio*: «Cittadinanza e articolazione dei valori nell'educazione e nell'IRC»; 2/ *Corso di aggiornamento*: «Religione e cittadinanza attiva»; 3/ *Corso estivo*: «Cittadinanza, valori e IRC: progetto e itinerari educativi». Si tratta, dunque, di attività con partecipanti e obiettivi diversi; di conseguenza, gli articoli di questo numero della rivista si collocano in prospettive assai diverse che vanno dalla riflessione scientifica alla presentazione delle basi concettuali, passando attraverso rapporti sulla situazione dell'IRC. Abbiamo chiesto ai diversi autori di mantenere l'orientamento originale della tematica sviluppata vuoi nel seminario tra esperti, vuoi nel convegno oppure nel corso estivo, entrambi incontri aperti a tutti, benché pensati in funzione della formazione permanente dei professori di religione.

«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 della 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 guidate 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.

Questo numero di «CATECHETICA ED EDUCAZIONE» cerca di allacciare la cittadinanza con la religione e, soprattutto, con l'IRC. In tale prospettiva, l'articolo di J.L. MORAL situa la tematica nel quadro del «nuovo paradigma antropologico», sviluppato sulla base di due direzioni fondamentali: 1/ La definizione dell'essere umano come «animale simbolico», cioè, come linguaggio e simbolizzazione, intersoggettività e relazione; 2/ La demarcazione della «vita autentica» sul fondamento della storicità e della libertà, del senso, del mistero e del destino.

A. FARINA (*Dignità universale e diritti umani nella «Carta di Nizza»*) studia il legame tra diritti e dignità umana attraverso l'analisi della «Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea» che, nonostante il bisogno di ulteriori sviluppi, rappresenta un paradigma per quanto riguarda la chiarificazione del rapporto tra la dignità umana, i diritti umani e la religione. Dal canto suo, l'articolo di V. ORLANDO (*Intercultura e cittadinanza attiva/democratica*) sottolinea la centralità dell'educazione come «nuova paideia» nella società multiculturale e, di conseguenza, non può che essere un'educazione interculturale alla cittadinanza.

C. NANNI studia il rapporto tra «Educazione politica e IRC», appoggiato nella convinzione che una ripresa dell'educazione socio-politica possa costituire un positivo antidoto alla problematica situazione attuale, considerando che tale educazione deve integrare ed essere tematizzata più chiaramente nell'attuazione didattica delle indicazioni legislative relative all'insegnamento (Cittadinanza e Costituzione). T. DONI, nel suo articolo (*La religione nelle società democratiche e multiculturali*), presenta un quadro generale dei concetti e rapporti implicati nella strutturazione delle società democratiche e i processi che esse portano avanti per assicurare la libertà religiosa e riconoscere i valori che le religioni promuovono.

L'articolo di C. PASTORE (*L'altro, lo straniero, il nemico: ospitalità e accoglienza nella Bibbia*) cerca di offrire alcuni punti di riferimento per la riflessione, davanti a fenomeni attuali come quelli delle migrazioni di massa, cercando nella Bibbia degli elementi che possano offrire anche un contributo specifico nell'ambito dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola.

Il numero si chiude con due rapporti sulla situazione dell'IRC in Italia e in Europa: 1/ «Una disciplina alla prova: Risultati della IV Indagine Nazionale sull'IRC» (S. CICATELLI); 2/ «Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa: situazioni europee in evoluzione» (F. PAJER).

I MEMBRI DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA  
catechetica@unisal.it

## Un nuovo paradigma antropologico

---

José Luis Moral\*

### **A new anthropological paradigm**

#### ► **SOMMARIO**

L'antropologia è il terreno sul quale si decide il senso della vita e la legittimità delle diverse concezioni a confronto. Nelle società premoderne, in ultima istanza, tutto ciò veniva offerto dalla religione; oggi, invece, è l'antropologia a costituire la base su cui poggia l'identità umana e la convivenza sociale, ovvero, il supporto determinante di ogni cultura. Ebbene, la modernità porta con sé un nuovo paradigma antropologico ancora da comprendere e sviluppare. L'articolo propone una riflessione generale su questa tematica e una caratterizzazione preliminare di tale paradigma in una duplice prospettiva: 1/ La definizione dell'essere umano come «animale simbolico», cioè, come linguaggio e simbolizzazione, intersoggettività e relazione; 2/ La demarcazione della «vita autentica» sul fondamento della storicità e della libertà, del senso, del mistero e del destino. Alla fine, si prendono anche in considerazione alcune conseguenze del nuovo paradigma nell'ambito dell'educazione e della cittadinanza.

#### ► **PAROLE CHIAVE**

Antropologia (naturale, culturale, filosofica); Autenticità; Immaginario antropologico; Libertà; Paradigma; Simbolizzazione.

\* **José Luis Moral** è Professore Ordinario di «Pedagogia religiosa» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Viviamo una *mutazione* senza precedenti, un momento di trasformazione radicale; più che un'epoca di cambiamenti, il nostro è un tempo di «cambio epocale». Inoltre la rivoluzione antropologico-culturale e sociale viene da lontano. Di conseguenza, ci troviamo con un inedito modello esplicativo generale oppure, con parole di Th.S. Kuhn, in un cambio di paradigma:<sup>1</sup> la modernità introduce un processo irreversibile le cui anime sono fissate nell'autonomia della realtà mondana, nella radicalità storica dell'essere umano, in una razionalità antropocentrica che si distende liberamente e creativamente (con non poche sconfitte e problemi, ma anche con tante soluzioni e conquiste!) e, infine, nei corsi di democratizzazione, secolarizzazione e laicizzazione. Infatti, l'evoluzione storica dell'umanità – in particolare negli ultimi tre secoli – e le profonde trasformazioni introdotte tanto dalle scienze empiriche come dalle moderne scienze dell'uomo, non solo prospettano un universo simbolico (diverso da quello che servì, ad esempio, per formulare la fede e giustificare l'esperienza cristiana), ma soprattutto introducono un inedito paradigma o prototipo interpretativo per comprendere la vita umana, un'autentica rivoluzione nei modi di sentire, pensare, valutare e agire.

Le righe che seguono cercano di descrivere alcuni elementi antropologici fondamentali alla base del cambio epocale che viviamo, per concludere con due annotazioni sulle implicazioni del nuovo paradigma antropologico nell'educazione e nel concetto di cittadinanza.<sup>2</sup>

## 1. Un nuovo paradigma antropologico

L'inedito «stato di coscienza»<sup>3</sup> a cui siamo arrivati non ammette nessuna marcia in dietro. Inoltre, il *mutamento antropologico* in corso contiene un concetto di uomo e di mondo assolutamente nuovi: *mondo* adesso definito più come evoluzione e storia che come natura; *uomo* inteso come essere in perpetua creazione di sé stesso. Di conseguenza, si sono trasformate tanto le strutture di credibilità – spostate verso il valore assoluto della persona, l'autonomia della coscienza, la creatività, la libertà e il pluralismo di progetti – come il modo di comprendere e avvicinare la realtà, oramai collegati alla secolarizzazione e alla laicizzazione, in quanto espressioni di una razionalità «non dipendente» o semplicemente non deduttiva.

La visione evolutiva del mondo ha portato al primo piano il suo dinamismo, permettendoci di vederlo come un grande organismo in crescita. Ebbene, senza l'essere umano, nel mondo sembrava regnare la «logica della necessità», quando non il caso; nemmeno gli altri animali introducono qualcosa di nuovo in tale logica, sono sin dalla nascita, come diceva bellamente Ricoeur, un'«equazione risolta». Con l'apparizione dell'uomo sulla terra, invece, entra in scena una novità assoluta: una grande parte di lui vive consegnata alla necessità, ma la legge definitiva del suo

---

<sup>1</sup> Cfr. Th.S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago 1962, 10-91.

<sup>2</sup> Ho studiato tutti questi aspetti in una pubblicazione recente, da dove prendo gli elementi fondamentali del articolo: cf. J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017.

<sup>3</sup> Cfr. C. GEFFRÈ, *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Cerf, Paris 1983, 19-90. Uso l'espressione nuovo «stato di coscienza» – oppure altre simili, come «stato di coscienza dell'umanità» (*états de conscience*) – seguendo il senso con cui viene usata da C. Geffrè per significare il divorzio fra l'uomo di oggi e la fede cristiana, dovuto al divario esistente tra i profondi cambiamenti dell'esperienza umana e l'immobilismo dell'esperienza religiosa cristiana (cfr. *Ibidem*, 215-216).



modo di «essere-esistere» è esattamente l'assenza di legge, la capacità di costruire se stesso scegliendo tra diverse direzioni e possibilità.

### 1.1. Antropologia naturale, culturale e filosofica

«Chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo?»: ecco le domande essenziali della vita di ogni persona. L'antropologia, in definitiva, è il supporto determinante di ogni cultura e le profonde mutazioni antropologiche si riflettono in tutti gli ambiti della vita personale e sociale. (In questo senso, sicuramente sia l'identità e la prassi cristiana che l'educazione in genere e l'«IRC» in particolare dipendono dalla sottostante immagine di uomo).

Ebbene, forse perché le diverse antropologie faticano a integrare per davvero la nuova immagine di mondo e di uomo, l'antropologia fisico-biologica (o *naturale*) e l'antropologia culturale parlano linguaggi assai diversi da quello utilizzato dall'antropologia filosofica. Quest'ultima, ahimè, sembra ancora impegnata a costruire sulla classica base della metafisica come «filosofia prima», ossia, a partire dalle (presunte) strutture della coscienza in sé, anziché dalle strutture dell'intersoggettività generata dal linguaggio. Ad ogni modo, per questa o per altre ragioni, il discorso dell'antropologia filosofica ha perso rilevanza di fronte a quello dell'antropologia culturale e, in buona misura, quest'ultima costituisce la piattaforma principale su cui poggiano l'identità umana e la convivenza sociale odierne.

Abbiamo bisogno di un'*antropologia esperienziale ed ermeneutica* in grado di armonizzare i dati riconosciuti dalla comunità scientifica, a partire dai risultati raggiunti dalle scienze empiriche e umane per poi costruire una «spiegazione-comprensione» della peculiarità dell'uomo rispetto agli altri esseri e del suo posto nel mondo.<sup>4</sup>

Il concetto «antropologia», in quanto tale, comincia veramente ad essere utilizzato con grande fortuna – e nel senso attuale («antropologia culturale») – a partire dal secolo XIX. In quell'epoca, quasi dalla notte al mattino, tutti incominciano a parlare di etnia e civilizzazione, di popoli e gruppi, di totem e mito, di comunità e habitat, così come di inculturazione, riti e religioni. Con il sorgere e lo svilupparsi degli studi sul campo – condotti in aree non europee – accanto all'antropologia si inseriscono altri termini come «etnografia» ed «etnologia». Quindi, l'*antropologia culturale* si costruisce come scienza sulla base dei dati offerti dall'etnografia e dall'etnologia. In questo modo, nel corso del Novecento, l'antropologia si sviluppa in una triplice prospettiva:

- **Antropologia fisica** o naturale: scienza che studia le diverse razze, la loro origine e le caratteristiche fisiche degli esseri umani, confrontandole con quelle degli altri animali – in particolare i primati – per capire l'evoluzione.
- **Antropologia culturale** o «scienza della cultura», che si occupa di sistemare e spiegare il comportamento umano, cogliendo soprattutto quegli aspetti che rimandano alla visione collettiva di un gruppo e cercando le motivazioni profonde dei fenomeni che riassumiamo col termine cultura.
- **Antropologia filosofica**: disciplina che cerca la comprensione e la sintesi dei risultati raggiunti dalle scienze empiriche e umane per capire sia la peculiarità dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi che il suo posto nel mondo.

<sup>4</sup> Cf. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, 11-49 (più in particolare 32-49).

Da quel secolo in poi cambiò radicalmente l'«idea di uomo». Ecco i dati fondamentale della nuova carta d'identità: «Africano, nato circa 3 milioni di anni fa, cugino di scimpanzé e scimmie». Davanti e dietro ci sono tante altre cose ugualmente fondamentali per capirci, per sapere cosa siamo. Il più *grande racconto*<sup>5</sup> che si possa concepire comincia più di tredici miliardi di anni fa; solo a partire da qui, così come lo si può *rappresentare* attualmente – indicando ciò che conosciamo, ciò che è ipotetico, ciò che è ignoto, ciò che è misterioso – troveremo la *lucidità* sufficiente per continuare a camminare. Quindi, la vita è apparsa sul nostro pianeta poco meno di 4 miliardi di anni fa e gli ominidi comparvero 2,5 milioni di anni fa. Per ultimo, tra 200.000 e 150.000 anni fa, venne al mondo l'*Homo sapiens* (nonché *demens*).

Ancora resistiamo a parlare di noi stessi in base a ciò che siamo – *animali!* –, preferendo parlare – tante volte e per così dire – di «angeli caduti». Per riferirci al mondo *miracoloso* della vita non c'è bisogno di cadere né nell'animalismo né nella superstizione; esso è compatibile con le leggi della natura e con le creazioni della cultura. Proprio per questa resistenza, solo l'antropologia naturale e quella culturale hanno avuto uno sviluppo scientifico solido; l'antropologia filosofica e quella teologica, invece, sembrano ripetere le «affermazioni di sempre» (teoriche, essenzialistiche e astratte) costruite, da un lato, sulla base della metafisica e dell'ontologia; dall'altro, interessate a mantenere lo «status quo» della morale (cioè *una* «legge naturale»).

L'antropologia moderna, a differenza di quella unita alla tradizione cristiana, non definisce più la peculiarità dell'essere umano partendo da Dio, ma riflette sull'«identità-posizione» che l'uomo assume nella natura, confrontandola con le forme di esistenza degli altri animali. Sicuramente il centro della questione non è cambiato: quel che maggiormente interessa è stabilire lo *specifico umano*. La tradizione metafisico-cristiana, alla fin fine, ricorreva al concetto dell'anima spirituale e immortale per riferirsi alla singolarità dell'uomo, a ciò che costituisce lo specifico ed esclusivo dell'essere umano. Quest'interpretazione diventa sempre più problematica nell'Ottocento; già allora si tentò di superare il dualismo «anima-spirituale e corpo-animale» spostando l'interpretazione della singolarità dell'essere umano alla sua corporeità, permettendo di definire in tale modo una base su cui costruire il confronto tra l'animale e l'uomo. Questa scelta dà inizio alla svolta decisiva che ormai connota la moderna riflessione antropologica: alla pari della teoria evoluzionista, l'antropologia contemporanea porta avanti un metodo che presuppone la continuità fra uomo e animale, così come cerca di ricavare la peculiarità dell'essere umano all'interno di questa continuità, anziché accettarla come principio del tutto estrinseco e giustapposto alla natura.

## 1.2. Lo sfondo metafisico e dualista dell'«immaginario antropologico»

Non mi soffermerò sui contenuti fondamentali dell'antropologia naturale e di quella culturale che comunque sono alla base di tutti i cambiamenti radicali nella concezione dell'uomo. In questo senso, l'antropologia filosofica è stata un'«impresa prematura» per l'assenza di dati e conoscenze circa la natura umana su cui basare la riflessione. Dobbiamo essere consapevoli del fatto che appena meno di due secoli fa non sapevamo niente a proposito del nostro cervello, né dell'eredità biologica o dell'evoluzione umana; e nemmeno sapevamo qualcosa per quanto riguarda l'esistenza dei geni, neuroni o ascendenti ancestrali dell'essere umano. Mancando questa informazione, spesso, risultava difficile sfuggire dalla mitologia o dal mero chiacchiericcio. Solo recentemente abbiamo a disposizione un'informazione sufficiente e affidabile per avventurarci

---

<sup>5</sup> Cf. E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, R. Cortina, Milano 2015, 91-102.

a riflettere con una minima «conoscenza di causa» su ciò che siamo, da dove veniamo e verso dove andiamo. Rimangono però non pochi nodi da sciogliere.

Come abbiamo potuto dire tante cose teoriche e astratte sull'uomo senza chiederci se, nella vita concreta di ogni essere umano, si potevano confermare come attinenti all'esistenza specifica delle persone? In qualche maniera, particolarmente nel mondo occidentale cristiano, siamo arrivati addirittura a immaginare l'uomo come un «angelo caduto», così da credere che l'«animalità umana» – mi si permetta l'espressione e anche la generalizzazione che la segue – era un evidente frutto del peccato. Il destino del genere umano si ritorse agli inizi e poi solo attraverso una lotta ininterrotta si poteva emendare fino a un certo punto.

A ogni modo, i cambiamenti avvenuti nell'antropologia culturale, in poco più di un secolo, non l'hanno appartata dalle radici fisiche o naturali che sono alla base dell'essere umano. In buona logica, l'antropologia filosofica dovrebbe costruirsi sui pilastri dell'antropologia biologica e di quella culturale, cercando di comprendere i risultati empirici e culturali per capire, da un lato, la peculiarità dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi e, dall'altro, il suo posto nel mondo. Le cose purtroppo non sono andate così, almeno fino al secolo scorso. Il discorso sull'uomo è stato padroneggiato dalla metafisica e, sin dai suoi inizi nella filosofia greca, si è piuttosto fabbricata una visione teorica, astratta e essenzialista dell'essere umano, a cui veniva assegnato un posto nel cosmo secondo un (presupposto) ordine di tutto quanto esiste. Espressione caratteristica di tale cosmovisione era quella dell'«uomo come microcosmo», cioè, l'essere umano non era altro che «un mondo in piccolo», in quanto prendeva parte a ogni aspetto del cosmo, della sua essenza fisica e, soprattutto, perché possedeva l'anima, ossia, partecipava alla sostanza spirituale che governava il cosmo.

Una simile spiegazione della singolarità dell'uomo, paradossalmente, lo costringeva a essere compreso soltanto a partire dal mondo, imponendogli come destino a riprodurre nella sua esistenza lo stesso ordinamento del cosmo. Si tratta di un'idea – così formulata lo si vede meglio – che affonda le sue radici nel lontano passato di cui parla anche la storia delle religioni, ma che venne organizzata con particolare chiarezza dalla metafisica greca e poi riprodotta a modo suo dalla filosofia e teologia scolastiche.<sup>6</sup>

Nell'immaginario collettivo però queste spiegazioni hanno avuto la meglio e continuano a comandare nella «cultura popolare», impregnate da uno «sfondo dualista» intollerabile che ha due facce principali: una ovvia, quella riguardante «il corpo e l'anima»; l'altra, sibillinamente nascosta tra le pieghe dei rapporti «io-altri» oppure «soggettività-società».<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Sicuramente lo studio della vecchia concezione dell'uomo come microcosmo ora ci è tanto estranea quanto lo possa essere l'antica immagine del cosmo stesso, visto ad esempio, nell'archetipo delle sfere celesti che circondano la terra. Oggi, semplicemente, non ha significato pensare a un ordine cosmico immutabile; le immagini del mondo sono modelli della natura frutto delle congetture scientifiche dell'essere umano; più che casa dell'uomo, il mondo rappresenta piuttosto il materiale di base per la sua attività.

<sup>7</sup> Cf. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo*, 98-114. In queste pagine, si analizza il «dualismo corpo-anima» della filosofia greca, di Tommaso d'Aquino e, soprattutto, di Descartes; dopo di lui, non solo persiste il dualismo razionalista (Malebranche, Leibniz, Kant), ma anche quello empirista (Hume). Per quanto riguarda il secondo e sibillino dualismo («io-altri», «soggettività-società»), si studia sia la prospettiva collettivista (Marx) sia quella personalista (Buber, Lévinas, Marcel, Mounier). Infine, si considera, da un lato, la voce più rilevante e significativa nel ripensamento di questi dualismi (Heidegger); dall'altro, alcuni autori – come Merleau-Ponty, Gadamer, Ricoeur, Apel e Habermas – che ci permettono di superare l'ontologismo heideggeriano e, specialmente, di chiarire le prospettive fondamentali della teoria della conoscenza su cui deve poggiare l'antropologia filosofica.

## 2. Non tanto «essere razionale» quanto «animale simbolico»

Il *cammino evolutivo*, poco a poco, ci svela il «posto dell'uomo nel mondo». Come l'essere umano non si può staccare dalla natura per raggiungere la cultura, così non è possibile costruire una riflessione globale o un'antropologia filosofica senza la base di quella culturale e nell'intreccio delle due antropologie ecco apparire, più che l'animale razionale, l'«animale simbolico». Il percorso storico dell'umanizzazione può essere descritto come un processo di simbolizzazione.

L'uomo capisce davvero il posto da occupare nel mondo solo guardando il cammino realizzato prima. Soltanto nella consapevolezza del percorso evolutivo, ogni essere concreto sarà in grado di conoscere il suo posto specifico e di scegliere la direzione nella vita. Con ogni uomo viene al mondo qualcosa di nuovo che non è mai esistito, qualcosa di primo e unico; ciascuno è tenuto a sviluppare e dar corpo proprio a questa unicità e irripetibilità, non a rifare ancora una volta ciò che un altro – fosse pure la persona più grande – ha già realizzato. “Siamo qui in presenza di un insegnamento – riconosce M. Buber – che si basa sul fatto che gli uomini sono ineguali per natura e che pertanto non bisogna cercare di renderli uguali. [...] In questo campo, il fatto di guardare quanto un altro ha fatto e di sforzarsi di imitarlo può solo indurre in errore; comportandosi così, infatti, uno perde di vista ciò a cui lui, e lui solo, è chiamato”.<sup>8</sup>

Le coordinate di base di ogni essere umano si possono riassumere in due prospettive fondamentali: 1/ Essere vivente che esiste nel linguaggio, l'uomo è portatore di altre tre connotazioni fondamentali: la simbolizzazione, l'intersoggettività e le relazioni (con se stesso, con gli altri, con le cose...); 2/ Se uniamo «cammino e posto» dell'uomo nel mondo, possiamo costruire una visione unitaria dell'essere umano componendo tra loro questi tre aspetti: l'esistenza, la vita umana e la vita autentica. In quest'ultima ottica, storicità e libertà identificano davvero ogni persona; sarà appunto la libertà a mostrarci la strada dell'autenticità, attraverso la quale la ricerca del senso si affaccia sul mistero e sul destino della vita umana.

### 2.1. Linguaggio e simbolizzazione, intersoggettività e relazione

Il linguaggio è il primo tema che ci permette di unificare le diverse prospettive antropologiche; è quindi un punto di partenza per dimostrare la peculiarità umana di fronte al resto degli animali. Esso ci apre al mondo ed è il cuore di ogni crescita umana e di ogni conoscenza. La *nascita* e sviluppo della coscienza e dell'identità dell'uomo dipendono in buona misura dal linguaggio, dall'individualità e dall'inventiva a esso legate; inoltre, il linguaggio investe l'intera attività culturale con la quale l'uomo esercita il dominio creativo sul mondo e sulla propria esistenza.

Il linguaggio è strettamente legato all'immaginazione: l'essere umano è obbligato, anzi, ha la necessità di «elaborare il mondo» e riesce in questo compito così sconfinato grazie al progressivo esonero ad agire, proprio mediante la capacità di simbolizzare. E ancora di più, l'uomo dispone di una forma tutta particolare per adattarsi alla realtà: tra il sistema recettore e quello agente si situa il «sistema simbolico». In altre parole, l'intelligenza umana è in grado di spezzare il circuito animale dell'azione: in senso stretto, il simbolo è una «esclusiva umana» capace di rompere la catena «stimolo-risposta» e di inserire il sistema simbolico e della libertà per progettare una risposta libera, non determinata automaticamente dallo stimolo.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> M. BUBER, *Il cammino dell'uomo*, Qipajon-Comunità di Bose, Magnano (Bi) 1990, 28s.

<sup>9</sup> “Per così dire, l'uomo ha scoperto un modo nuovo di adattarsi all'ambiente. Inserito fra il sistema ricettivo e quello reattivo (ritrovabili in tutte le specie animale), nell'uomo vi è un terzo sistema che si può chiamare sistema



In questa direzione, A. Gehlen ha posto delle basi consistenti per una definizione dell'uomo come un'«entità unitaria»: siamo certamente esseri particolari e complessi, ma da determinare e comprendere a partire da un punto di vista unico, mediante una chiave interpretativa in grado di evitare la scissione di una realtà fisico-materiale e una psichico-spirituale. È possibile, secondo lui, una «terza via» per superare le spiegazioni dell'essere umano che vanno dalla spiritualità alla materia o da quest'ultima alla prima: la via dell'indagine empirica che cerca di sostenere ogni affermazione sui solidi pilastri dei risultati scientifici e che, su questa consistenza fisico-biologica, mostra come le prestazioni psichiche dell'uomo possono spiegarsi in maniera soddisfacente e imparziale.<sup>10</sup>

La *terza via* antropologica, dunque, riconosce, nelle varie tappe dello sviluppo organico o nelle diverse modalità con cui va mutando evolutivamente la vita, la compresenza del «dato spirituale» e di quello materiale. Questa via impone anche il confronto dell'uomo con gli altri esseri viventi, l'analisi della natura umana e la definizione della sua struttura biologica. Ecco alcuni dati essenziali di questa prospettiva antropologica:

- L'uomo, di fronte al resto degli animali, è un «essere carente», cioè un «essere manchevole»: un «animale ancora non definito».<sup>11</sup>
- Dalla categoria di «essere carente», ne derivano altre due: «azione» ed «esonero». Spinto dalle *mancanze*, nell'autoattività dell'uomo trova la sua fondazione la categoria gehleniana dell'*azione*: l'essere umano è anzitutto un «essere agente» la cui attività è indirizzata, precisamente, a modificare la natura in vista delle sue necessità<sup>12</sup> (l'azione, alla fin fine, si orienta alla modificazione della natura, fondando così la cultura). Accanto all'azione, acquista rilievo la categoria dell'*esonero* – anch'essa derivante dalle carenze costituzionali dell'uomo –: il termine si riferisce al moltiplicarsi delle possibilità e degli strumenti con cui l'essere umano cerca di padroneggiare la propria esistenza e incrementare il suo agire con attività che non comportano fatica, per la maggior parte, di natura meramente allusiva. Ciò vuol dire che l'uomo sviluppa i suoi sensi attraverso esperienze dirette, ad esempio con la mano o il tatto, per poi rielaborarli nel pensiero, in modo da rendere possibile *osservare* e *immaginare* gli aspetti delle

---

simbolico, l'apparizione del quale trasforma tutta la sua situazione esistenziale” (E. CASSIRER, *Saggio sull'uomo. Introduzione ad una filosofia della cultura*, Armando, Roma 1972, 79 (cf. anche 45-133); cf. ID., *Filosofia delle forme simboliche* (3 voll.), La Nuova Italia, Firenze 1964-1966).

<sup>10</sup> “Il nostro punto di vista è opposto a quello che consiste nel «riconduurre» l'ambito psichico-spirituale all'ambito organico. In altri termini, emerge costantemente che tutto ciò che si vuole ascrivere e riservare soltanto a quelle capacità spirituali è «preventivato» già negli stati vitali. Le funzioni vegetative, sensorie e motorie «lavorano» palesemente con un grado di «spiritualità» molto maggiore di quanto l'idealismo non volesse e il materialismo non potesse concedere. Proprio per questo non è possibile immaginare quelle funzioni supreme in un organismo qualsiasi, e pertanto non possono che restare incomprese, se non sono messe in rapporto con il particolare posto proprio dell'organismo umano” (A. GEHLEN, *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Feltrinelli, Milano 1983, 46).

<sup>11</sup> “L'uomo è determinato da una serie di carenze, le quali di volta in volta vanno definite nel preciso senso biologico di inadattamenti, non specializzazioni, primitivismi [...]. In condizioni naturali, trovandosi lui terricolo in mezzo ad animali valentissimi nella fuga e ai predatori più pericolosi, l'uomo sarebbe già da gran tempo eliminato dalla faccia della terra” (*Ibidem*, 60).

<sup>12</sup> Cf. A. GEHLEN, *Prospettive antropologiche*, il Mulino, Bologna 2005, 32-36.

cose (peso, superficie, ecc.) anche senza il bisogno del contatto fisico. È così che l'uomo si esonera di "intere concatenazioni esperienziali ampie e conquistate con difficoltà".<sup>13</sup>

- Infine, il processo di esonero più efficace è quello innescato dal linguaggio, senz'altro il modo migliore per staccare l'uomo dal mondo fisico e il più proficuo per allontanare e scaricare lavori logoranti.

Il corso evolutivo di costruzione e maturazione dell'essere umano avviene nello speciale rapporto che mantiene con l'esterno; tale condizione è evidente sin dalla nascita in ogni uomo e lo caratterizza in ogni aspetto. La sua «apertura costitutiva al mondo» fa dell'uomo un essere prematuro o embrionale in quanto non pienamente formato (a differenza del resto degli animali); questa incompiutezza e instabilità pulsionale spiegano la necessità di «stabilizzazioni artificiali», come le tradizioni, le istituzioni e in genere le regolamentazioni. Per questo anche «la cultura si sostituisce necessariamente alla naturalità dell'uomo»; di conseguenza, l'interpretazione del mondo diviene una sua attitudine indispensabile e "tutto ciò che vi è di naturale nell'uomo noi possiamo esperirlo solo impregnato di determinate colorazioni culturali".<sup>14</sup>

Inoltre, persone, società e civiltà vivono organizzandosi attorno a tradizioni e ricreazioni culturali. È un primo *sensu dato* all'uomo, al mondo e anche a un possibile processo di «auto-trascendenza». Perciò, le profonde trasformazioni avvenute negli ultimi secoli rendono difficile realizzare un'esperienza – al singolare! – e una comprensione unitaria del termine, come «senso del tutto» cui ognuno può fare riferimento nel suo rapporto con gli esseri umani, con le cose e col mistero. Se dalle esperienze/esperienza andiamo alla coscienza, alle relazioni e, in definitiva all'intersoggettività, troviamo anzitutto che la «sfera culturale» può essere identificata come l'insieme di *condizioni biologiche* originarie, attivamente *modificate* dall'uomo per poter vivere; quest'attività umana viene portata avanti all'interno delle connessioni fra le condizioni fisiche, gli strumenti materiali, gli strumenti di rappresentazione e di pensiero.

Bisogna riconoscere, in relazione alla coscienza, che non risulta facile concretizzare la questione: "Si fanno progressi tanto ristretti nell'indagine sulla coscienza perché si riesce a cogliere la struttura di un organo soltanto a partire dal suo scopo, ma non è possibile scorgere uno scopo del «flusso coscienziale»".<sup>15</sup> A ogni modo, l'antropologia è esclusivamente interessata a dare una prima notizia del fenomeno come «dato umano», sarà poi la riflessione filosofica e il resto delle scienze umane, l'etica soprattutto, a sviluppare un'analisi specifica della coscienza.

Infine, l'uomo vive sempre – intersoggettivamente – all'interno di relazioni: esistono relazioni – con sé stessi, con gli altri, con le cose, ecc. – visibili e coscienti, ma anche altre occulte e inconsce. Le relazioni sono fondamentali nella vita giacché, in definitiva, sono esse a costituire le persone; servono per delineare la base degli elementi fondamentali dell'interiorità. Non aveva 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

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, 57. "Così vediamo il peso, la durezza, la mollezza, l'umidità o la secchezza delle cose, o il loro «valori di maneggiabilità», senza tendere la mano per constatare questa impressione che originariamente è certamente tattile, o senza dover mettere in moto i nostri organi motori" (*Ibidem*).

<sup>14</sup> GEHLEN, *Prospettive antropologiche*, 118 (cf. anche 115-133). "Questa cultura – aggiunge Gehlen – diventa troppo ricca, troppo differenziata, porta con sé un esonero che si è spinto troppo lontano e che l'uomo non sopporta. Quando si fanno avanti i prestigiatori, i dilettanti, gli intellettuali saltimbanchi, quando si alza il vento della pagliacciata generale, allora si allentano anche le istituzioni più antiche e i corpi professionali più rigidi: il diritto diventa elastico, l'arte nervosa, la religione sentimentale" (*Ibidem*, 91).

<sup>15</sup> *Ibidem*, 53; cf. anche 52-56.

realtà, da dove sorge l'essere di relazioni che è, risulta quelle che chiamiamo essere o *stare col mondo*".<sup>16</sup>

Un'ultima annotazione telegrafica: se la coscienza e l'interiorità dell'uomo si decidono in grande misura nel confronto con le sue relazioni, la conoscenza e la scienza non possono che basarsi sull'intersoggettività.

## 2.2. Vita autentica: storicità e libertà, mistero e destino

In *primis*, per conservare la lucidità, dobbiamo parlare dell'uomo – lo ripeto ancora una volta – soltanto come animale, dell'«uomo nella natura» che ci mostra, per così dire, la prima figura della natura umana, ormai fusa e ricoperta di cultura; tuttavia questa cultura non è un patrimonio immutabile, ma soggetto a continui cambiamenti che non possono mai dimenticare la storia evolutiva dell'animale umano. L'analisi filosofica primaria, quindi, dovrebbe essere «totalmente dipendente» dalle conclusioni solide e riconosciute dalle scienze empiriche e dall'antropologia culturale, impostando la domanda sull'uomo in modo tale che le questioni – da tempo – non risolubili, come per esempio il problema corpo-anima, *scompaiano* o restino al margine.

L'esistenza dell'animale simbolico, in definitiva, si gioca nel campo dell'azione e in rapporto al linguaggio, all'intersoggettività e, in genere, alle relazioni; tuttavia, una volta considerati alcuni dei loro elementi fondamentali a livello biologico e culturale, si deve anche cercare un'ulteriore riflessione filosofica per unificarli e far emergere il discorso sul senso, sull'autenticità e sul destino della vita umana. Come nel punto precedente, faccio una sintesi di questa prospettiva unificatrice nei punti che seguono:

- «Condannati all'interpretazione»: <sup>17</sup> soltanto l'antropologia della conoscenza può proporzionare davvero le basi a qualunque elaborazione antropologica.
- *Storicità*: insieme all'*autonomizzazione* dei diversi strati o ambiti della realtà, costituisce il nucleo più determinante – e irreversibile – del cambio epocale che viviamo; la realtà non solo si mostra dotata di «leggi» proprie, ma appare anche come radicalmente storica ed evolutiva.
- La dimensione storica caratterizza i vari aspetti della realizzazione umana: “È la storia il *principium individuationis*, tanto nella vita dell'individuo come in quella dei popoli e delle culture”.<sup>18</sup>
- La storia attuale si potrebbe definire con tre espressioni fondamentali: cambio epocale, democrazia e pluralismo.
- La vita è *libertà*, è essenzialmente libertà; perciò, alla fin fine, ognuno è quello che *fa* con la sua libertà. E se la vita è libertà, agire umanamente si confonde con essere liberi nel nostro agire; tuttavia, la «libertà-da» e la «libertà-per» ci obbligano a specificare che l'agire è umano quando l'uomo è consapevole o si rende conto di ciò che sta facendo; la consapevolezza implica anche, concretamente, l'affermazione di alcuni valori che servono per orientare il comportamento, valori che esprimono la ricerca della verità, cioè, la ricerca del senso della vita dell'es-

<sup>16</sup> P. FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973, 47.

<sup>17</sup> “Siamo condannati all'interpretazione, e abbiamo bisogno di metodi affinché le nostre percezioni, idee e visioni del mondo siano il più possibili affidabili” (MORIN, *Insegnare a vivere*, 12; Cf. ID., *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, R. Cortina, Milano 2007).

<sup>18</sup> W. PANNENBERG, *Antropologia in prospettiva teologica*, Queriniana, Brescia 1987, 558.

sere umano e delle sue relazione con gli altri e con le cose. Con la libertà, dunque, si distendono davanti all'uomo alcune delle domande più profonde su cosa fare con la propria vita, ovvero, le questioni che riguardano l'umanizzazione e l'autenticità.

La «libertà-da» e soprattutto la «libertà-per» ci mettono di fronte all'obbligo di decidere cosa fare con la nostra vita, come spenderla (perché comunque si spenderà poco a poco), ovvero, a chi o a che cosa *consegnare* la vita, per chi o per quale causa *dare* la vita. Non c'è via di scampo: sicuramente il cammino della vita autentica passa dalla libertà, ossia, se la vita è tanto più umana quanto più è libera, quanto più è in grado di generare e incrementare la libertà, allora si tratta di arrivare a un esercizio autentico della libertà. Ma, appunto che cosa significa *autentico*?

Forse ci serve ancora la risposta cartesiana: “Il mio piano non si è mai stesso al di là di una riforma dei miei pensieri, per costruire sopra un fondamento tutto mio”.<sup>19</sup> *Un fondamento tutto mio*: “In queste parole [si intravede] il programma di un uomo autentico, di uno che cerca per davvero la verità anzitutto nel senso esistenziale di autenticità”.<sup>20</sup> Tuttavia quest'autenticità si può distorcere a causa soprattutto del linguaggio dell'animale simbolico: autenticità e inautenticità designano fin dall'inizio il rapporto tra il nostro linguaggio e la realtà, tra la nostra mente-intelligenza produttrice del linguaggio e la realtà. In questo senso, solo noi possiamo mentire; soltanto l'uomo può essere inautentico, può introdurre la falsità, la menzogna, l'inganno. Autenticità e inautenticità riguardano, in primo luogo, il controllo della mente e del linguaggio e il modo migliore per governare l'una e l'altra consiste nel riportarle al reale, fermarle sul reale, inchiodarle sul reale. “L'autenticità [...], in prima approssimazione, è l'interpretazione onesta della realtà”.<sup>21</sup>

Esistono due dimensioni fondamentali dell'autenticità: una soggettiva e una oggettiva. La prima riguarda il rapporto con noi stessi e “si traduce in *genuinità*, spontaneità, schiettezza, sincerità. La seconda riguarda il rapporto [...] con la realtà esterna e con gli altri e si traduce in *giustizia*, lealtà, dedizione al bene, amore alla verità”.<sup>22</sup>

Orbene, la vita (e di conseguenza anche l'autenticità) è anzitutto un progetto o, meglio, un processo con una finalità e orientamenti specifici in grado di conferire un senso umano che identifichi e unifichi la persona, nonostante la diversità di spazi, tempi e relazioni che si susseguiranno lungo la sua esistenza. Il senso e la sua ricerca rappresentano per così dire i due poli del progetto vitale di ogni uomo: la realizzazione dell'essere umano è legata alla costruzione di un progetto vitale e alla ricerca di senso che tale progettazione comporta. Detto in una maniera forse troppo semplice, l'esistenza umana consiste nel «fare cose» (*condotta*), scegliendo (*libertà*) conformemente a un progetto (*responsabilità*).

Ancora una volta faccio soltanto una sintesi del resto dell'argomentazione:

- Senso e progetto si scontrano con il mistero e la precarietà della vita umana (comunque sia, a differenza dell'animale, l'uomo deve sempre lottare con il bisogno di definire se stesso, di crearsi un'identità).

---

<sup>19</sup> R. DESCARTES, *Discorso sul metodo*, La Nuova Italia, Firenze 1932, 53.

<sup>20</sup> Lo riconosce persino É. Gilson affermando che si tratta di “un pensiero troppo libero da qualunque impurità per avere qualcosa da nascondere” (É. GILSON, *Discorso sul metodo. Commentato da Étienne Gilson*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2003, 41). Cf. V. MANCUSO, *La vita autentica*, R. Cortina, Milano 2009, 57-137.

<sup>21</sup> MANCUSO, *La vita autentica*, 83.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 121s.



- Entrando nel *mistero* dell'uomo scopriamo che ognuno di noi, più che come individuo, deve essere pensato come *persona*. Se individuo (*individuus*, indivisibile) nomina un essere indiviso; persona, invece, esprime relazionalità.
- Il fatto che l'essere umano deva realizzare se stesso insieme con altri nel mondo urta quotidianamente contro un dato non meno evidente: l'esperienza della contingenza e della finitudine toccate direttamente in ogni esperienza di frustrazione, di sofferenza, di scacco, di fallimento; l'esperienza del male e della morte.
- Infine, la possibilità di avere «esperienze di autotrascendimento» permette coniugare la contingenza con la speranza.<sup>23</sup>

### 3. Educazione, cittadinanza e nuovo paradigma antropologico

Il nuovo paradigma antropologico, anzitutto, deve portare l'educazione a concentrarsi nel conoscere l'uomo e la sua natura; interrogarsi sulla condizione umana e la nostra situazione nel mondo. Inoltre, la conoscenza dell'uomo deve includere sia lo studio dell'ominizzazione sia dell'umanizzazione. Nell'«educazione alla condizione umana» è di capitale importanza l'ominizzazione, poiché mostra come animalità e umanità siano alla base della nostra condizione; l'umanizzazione poi ci introduce di più nella storia complessa – continua e discontinua – dell'elaborazione dell'identità umana. Ormai il concetto d'uomo lo si deve studiare in questa doppia origine – biofisica e culturale –: «Siamo nati dal cosmo, dalla natura, dalla vita, ma a causa della nostra stessa umanità, della nostra cultura, della nostra mente, della nostra coscienza, siamo divenuti stranieri a questo cosmo che nel contempo ci rimane segretamente intimo».<sup>24</sup>

#### 3.1. Educazione, condizione umana e cittadinanza

Due aspetti importanti e concreti, tra tanti altri, si possono sottolineare alla base delle implicazioni del nuovo paradigma antropologico nell'educazione: 1/ Studiare la «conoscenza della conoscenza»; 2/ Unire vita ed educazione.

Non possiamo vivere senza interpretare in continuazione, perciò abbiamo uno speciale bisogno di metodi affinché le nostre percezioni, idee, visioni del mondo siano il più possibile affidabili. Purtroppo ovunque si insegnano conoscenze, ma quasi mai si insegna «cosa è la conoscenza»; la scuola in concreto non si occupa più di tanto di introdurre nella «conoscenza della conoscenza», argomento intimamente legato alla questione della verità e a quella dell'errore. Le nostre certezze e credenze possono ingannarci con relativa facilità; nel riguardo di tutto ciò, ha ragione E. Morin nel sottolineare due conclusioni: 1/ «La nostra educazione soffre di una carenza enorme per quanto concerne il bisogno primario del vivere: ingannarsi e cadere nell'illusione il meno possibile, riconoscere fonti e cause dei nostri errori e delle nostre illusioni»; 2/ «Professori

---

<sup>23</sup> Non c'è dubbio che proviamo queste esperienze, in cui la persona trascende se stessa, cioè, si produce un movimento che allontana da se stessi, sentendoci attratti e proiettati verso qualcosa oltre i nostri confini: pensiamo all'interazione solidale con altri esseri umani o all'unione con la natura; all'amore o all'aiutare e ricevere aiuto; al dolore e alla separazione o al tradimento; al mistero della vita e della morte... (cf. H. JOAS, *Abbiamo bisogno della religione?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010, 5-61).

<sup>24</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, R. Cortina, Milano 2001, 52.

e scienziati mancano della cultura epistemologica necessaria per concepire il cambio di paradigma in atto».<sup>25</sup>

Dall'altro canto, se prima abbiamo constatato la difficoltà di unire le diverse antropologie (naturale, culturale e filosofica), con l'educazione succede un qualcosa di simile a proposito della sua finalità: benché in teoria le cose appaiano chiare, nella pratica risulta complicato verificare la corrispondenza e, soprattutto, esiste un'impressione generalizzata che considera *la vita e l'educazione come due realtà staccate l'una dall'altra*.

Lo iato tra vita ed educazione, in qualche modo, riflette il fallimento della cosiddetta «educazione ai/dei valori» che soltanto è riuscita a creare una specie di «mentalità procedurale», ma non ha portato né a scegliere alcuni valori necessari né a radicarli nella vita. Diventa necessario, dunque, trovare un nuovo asse educativo che, in questo preciso momento storico (tenendo specialmente conto delle inedite prospettive antropologiche presentate precedentemente), potrebbe scaturire dal concetto 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; a patto però che la «nozione di cittadinanza» si costruisca sulla base della dignità umana universale e sui diritti umani. L'idea di cittadinanza consente di legare sul serio l'educazione alla vita, permettendo di superare ogni separazione tra teoria e pratica; per di più, è in perfetta sintonia con l'opzione di un'educazione critica. In definitiva, è forse il concetto di cittadinanza la via più adeguata per cercare l'«arte di vivere»: quest'arte, questa «nuova saggezza [per vivere nel nostro tempo e nel nostro luogo] comporta la comprensione che ogni vita personale è un'avventura inserita in un'avventura sociale, a sua volta inserita nell'avventura dell'umanità».<sup>26</sup>

### 3.2. Raccontar-ci storie del cammino e del posto dell'uomo nel mondo

Siamo «sistemi viventi che esistono nel linguaggio»<sup>27</sup> con una vita intessuta di esperienze attraverso cui impariamo a sentire, desiderare, riflettere e agire umanamente. La ricerca della verità, la fatica di decifrare l'esistenza e di affinare gli strumenti per un'accurata analisi, quando ci riferiamo all'identità profonda, trova nel linguaggio simbolico e narrativo il riferimento privilegiato. Nella duplice prospettiva di quanto finora detto, esistono due racconti fondamentali per umanizzarci, per imparare a convivere: l'«avventura cosmico-evolutiva» dell'esistenza umana e l'«avventura dell'alleanza-contratto» nella vita delle persone.

Probabilmente le utopie politiche, economiche, sociali, culturali e religiose «di ieri» – come denunciano *i post* – hanno dimostrato di essere delle semplici strategie per il controllo, *metaracconti* costruiti artificialmente per legittimare l'uniformità che subdolamente perseguivano; tuttavia non ha ragione J.-F. Lyotard nell'annunciare la morte dei «grandi racconti»<sup>28</sup> o, meglio, dimenticava il vero *grande racconto comune* che aveva fatto sì che ogni gruppo sociale, politico o religioso volesse imporre i loro racconti specifici. Questi racconti particolari non rispettavano oppure non stavano dentro «l'umano universale» comune a tutti; adesso comprendiamo meglio

---

<sup>25</sup> Cf. E. MORIN, *Il metodo: 1. La natura della natura*, R. Cortina, Milano 2001; ID., *Il metodo: 3. La conoscenza della conoscenza*; ID., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*.

<sup>26</sup> MORIN, *Insegnare a vivere*, 26.

<sup>27</sup> H. MATURANA, *Autocoscienza e realtà*, R. Cortina, Milano 1993, 81.

<sup>28</sup> Cf. J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1982.

che dobbiamo inserire l'umano in un nuovo e grande racconto che parte dalla nascita dell'universo, prosegue nella storia della vita e culmina nella storia umana. Ecco la storia del nostro universo da studiare, da raccontare, da amare: «Incomincia più di tredici miliardi di anni fa a partire da una turbolenza inaudita; prosegue con la formazione dei nuclei, degli atomi, delle galassie, degli astri; poi, quattro miliardi di anni fa, il corso della storia prende una direzione singolare con la nascita della vita, i suoi sviluppi vegetali e animali e, su un ramo dell'evoluzione, da vertebrati in mammiferi, da mammiferi in primati, compaiono gli ominidi; questi abbozzano, per così dire, un nuovo grande racconto – in seno al mega racconto dell'universo – dove duecentomila anni fa compare l'*Homo sapiens*; dopo arriva la diaspora delle società arcaiche su tutta la superficie della terra, fino alla comparsa in cinque punti del globo delle società giustamente definite storiche, poiché con esse compaiono la cronologia, le città e gli imperi, poi le nazioni, attraverso grandiose creazioni di civiltà, guerre, ecatombi, disastri; questa storia, a partire dal sedicesimo secolo e attraverso dominazioni e schiavitù, prosegue in storia della mondializzazione, che oggi rende interdipendenti tutte le parti del nostro universo creando nuove speranze e nuove minacce mortali per l'umanità, cioè, l'avventura continua nel mistero, nell'incertezza e nell'ignoto».<sup>29</sup>

Ci sono anche altre narrazioni fondanti all'interno della grande storia; per esempio, nell'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 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.<sup>30</sup>

Ci troviamo allora con tre sfondi – «Genesi-alleanza», «Leviatano-contratto» e «Repubblica-comunità» – in cui situare concretamente le diverse dimensioni o forme della vita umana (etica, politica e religiosa). Anzitutto, tutte e tre le prospettive sono necessarie: l'alleanza non è auto-sufficiente, 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 complementarità 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.

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

<sup>29</sup> Cf. MORIN, *Insegnare a vivere*, 91-102 (cf. anche G. MANZI, *Homo sapiens*, il Mulino, Bologna 2006).

<sup>30</sup> Cf. A. CORTINA, *Alianza y contrato*, Trotta, Madrid 2001.

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.

[moral@unisal.it](mailto:moral@unisal.it) ■

## Dignità universale e diritti umani nella «Carta di Nizza»

Andrea Farina\*

### Universal Dignity and Human Rights in the «Nice Charter»

#### ► SOMMARIO

*Il legame tra diritti e dignità umana è, almeno per le società occidentali, un punto fermo fondato sul postulato che tutti gli uomini siano egualmente degni e si debbano reciproco rispetto per la comune umanità. Ciò è sancito in numerosi documenti normativi - in particolare - dal dopoguerra in poi ove l'esigenza di costruire società rinnovate e di evitare il ritorno della guerra hanno rappresentato premesse forti per mettere il concetto di dignità umana al centro. Così è stato nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 e, negli ultimi tempi, nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, detta anche Carta di Nizza, che rappresenta un «pezzo pregiato» dell'attuale assetto istituzionale europeo.*

*Il carattere indeterminato e polisenso di questi concetti risulta essere, però, un'insidia per la loro stessa promozione e attuazione e tal fine il presente elaborato intende proporre l'analisi della Carta di Nizza la cui genesi e il significato complessivo rappresentano un paradigma anche per quanto riguarda la chiarificazione del rapporto tra la dignità umana, i diritti umani e la religione. In essa vi sono interessanti e diversi significati sul concetto della dignità umana che possono essere sintetizzati come dignità della persona, dignità sociale e dignità dell'individuo.*

*È possibile constatare, infine, un vivace dialogo rispetto ai diversi significati del concetto della dignità umana anche in sede di concretizzazione per via giurisprudenziale ove il concetto di dignità non trova una soluzione univoca umana ma è utilizzata sia come valore assoluto che come argomento strategico (norma bilanciabile) oppure come la sintesi di argomenti e orientamenti interpretativi eterogenei e occasionali.*

#### ► PAROLE CHIAVE

*Costituzione; Dignità umana; Diritti Fondamentali; Diritti umani; Europa; Pluralismo; Religione.*

\* **Andrea Farina** è Docente Invitato per «Legislazione minorile» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



## Introduzione

Il tema si presenta complesso ed estremamente vasto.<sup>1</sup> Dal dopoguerra in poi i diritti umani rappresentano un tema centrale. E ciò non a caso. Nessun potere politico sarebbe legittimo, e sarebbe legittimato a governare, infatti, nelle attuali società occidentali, se non fosse centrato sul rispetto dei diritti umani.<sup>2</sup>

Il legame tra diritti e dignità umana è, almeno per le società occidentali, un punto fermo fondato sul postulato che tutti gli uomini siano egualmente degni e si debbano reciproco rispetto per la comune umanità.

Non a caso i più importanti documenti normativi del secondo dopoguerra parlano di «dignità intrinseca»,<sup>3</sup> di una «dignità inviolabile»,<sup>4</sup> di una «pari dignità sociale»,<sup>5</sup> di un diritto di ogni persona al «riconoscimento della sua dignità».<sup>6</sup>

La stessa Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (Carta di Nizza), che avremo modo di analizzare meglio più avanti, dedica la prima delle sue sei sezioni alla dignità.

La dignità umana «è diventata ai nostri giorni una formula autenticamente globalizzata di fondazione e di giustificazione della tutela dei diritti fondamentali».<sup>7</sup>

Anche la libertà religiosa costituisce, oggi, un elemento fondamentale della libertà personale riconosciuta e promossa per il rispetto della dignità della persona in diverse Costituzioni europee.

Non va dimenticato, però, che il carattere indeterminato e poliseno di questi concetti risulta essere un'insidia per la loro stessa promozione e attuazione, come avremo modo di constatare.<sup>8</sup>

Se volessimo individuare alcuni momenti chiave, al fine di determinare il processo di diffusione del valore della dignità e più generalmente dei diritti umani (ove è compreso quello della dignità umana e della libertà religiosa), occorre andare agli anni Quaranta del secolo scorso, a due momenti assolutamente decisivi.

---

<sup>1</sup> Impossibile in tale sede evidenziare la numerosa bibliografia che verte sul tema dei diritti umani. Per una introduzione di carattere generale segnalo U. VINCENTI, *Diritti e dignità umana*, Laterza, Bari-Roma 2009; V. POSSENTI, *Diritti umani. L'età delle pretese*, Rubettino, Soveria Mannelli 2017; F. VIOLA, *Dignità umana*, in *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, 2863 ss.; M. FLORES, *Storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna, 2008; A. CASSESE, *I diritti umani oggi*, Laterza, Bari-Roma 2005; A. FACCHI, *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino Bologna 2007; M. KAUFMAN, *Diritti umani* Guida, Napoli 2009; A. FARINA, *Diritti umani e diritti dei minori* in «Salesianum» 70 (2008) 693-709; J. HERSCH, *I diritti umani da un punto di vista filosofico*, Mondadori, Milano 2008; E. PARIOTTI, *I diritti umani tra giustizia e ordinamenti giuridici*, Utet, Novara 2008; N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1997; F. VIOLA, *Etica e metaetica dei diritti umani*, Giappichelli, Torino, 2000; PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Famiglia e diritti umani*, LEV, Città del Vaticano 1999; F. VIOLA, *Antropologia dei diritti dell'uomo*, in «Nuove autonomie» (1995) 2, 230; M. A. GLENDON, *Tradizioni in subbuglio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, 49.

<sup>2</sup> Cfr. FACCHI, *Breve storia dei diritti umani*, 30.

<sup>3</sup> Cfr. Dichiarazione dei diritti dell'uomo, preambolo, art.1.

<sup>4</sup> Cfr. Costituzione Tedesca, art.1 Legge Fondamentale.

<sup>5</sup> Cfr. Costituzione Italiana, art. 3, comma 1.

<sup>6</sup> Cfr. Convenzione Americana sui diritti umani, art. 11, par. 1.

<sup>7</sup> G. REPETTO, *La dignità umana e la sua dimensione sociale nel diritto costituzionale europeo* in «Diritto Pubblico» (2016) 1, 247.

<sup>8</sup> Cfr. VINCENTI, *Diritti e dignità umana*, 4.

Il primo, il *Discorso delle quattro libertà* (1941) di Franklin Delano Roosevelt,<sup>9</sup> in cui il presidente americano dichiara la fundamentalità e l'irrinunciabilità delle quattro libertà: libertà di parola e di espressione, libertà di culto, libertà dal bisogno, libertà dalla paura. Si tratta – afferma Roosevelt – di un piano per un mondo possibile e raggiungibile nel nostro tempo e dalla nostra generazione. In altri termini, si tratta di un progetto da realizzare, di un progetto che, con tutte le imperfezioni e i limiti delle realizzazioni storiche, è stato al centro degli Stati occidentali – più in generale del mondo occidentale ai diversi livelli (cultura, politica, società) – a partire dal secondo dopoguerra del secolo scorso. L'altro momento, ancora più decisivo di quello appena richiamato, è costituito dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani* risalente al 1948, che potremmo definire la Carta fondamentale del mondo occidentale. Almeno del mondo occidentale, si dovrebbe aggiungere.

Naturalmente, i progetti di un mondo nuovo e le Carte dei diritti non si collocano e non trovano la loro giustificazione in un vuoto storico, bensì in uno scenario storico e culturale. Le società della metà degli anni quaranta escono da una guerra mondiale spaventosa, che è seguita a un'altra guerra mondiale. Due guerre, quindi, prive di precedenti nella storia, che hanno devastato l'Europa, e ne hanno forse definitivamente ridimensionato il peso e l'incidenza nello scenario geopolitico. Vi è su questo sfondo l'esigenza di costruire società rinnovate e di evitare il ritorno della guerra, e a quest'esigenza rispondono sia il Discorso delle quattro libertà sia la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo ove la dignità universale dell'uomo, appunto, è stata messa al centro.

Il presente elaborato si svolge in tre punti. Con il primo, intendo proporre quello che ritengo un documento centrale del decennio, ovvero la Carta di Nizza. In particolare la genesi e il significato complessivo della Carta rappresentano un paradigma anche per quanto riguarda il rapporto tra la dignità umana, i diritti umani e la religione.<sup>10</sup>

Il secondo punto si concentrerà sui diversi significati della dignità umana nella Carta di Nizza. Il terzo, infine, intende evidenziare che anche in sede di concretizzazione per via giurisprudenziale la questione non si semplifica ma il concetto di dignità umana è utilizzata sia come valore assoluto sia come argomento strategico (norma bilanciabile) oppure diventa la sintesi di argomenti e orientamenti interpretativi eterogenei e occasionali.

## 1. La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea: genesi e significato

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, detta anche Carta di Nizza, solennemente proclamata una prima volta il 7 dicembre 2000, appunto a Nizza, e una seconda volta, in una versione adattata, il 12 dicembre 2007 a Strasburgo da Parlamento, Consiglio e Commissione.

<sup>9</sup> Cfr. F. REGALZI (a cura di), *Franklin Delano Roosevelt: Ripartiamo! Discorsi per uscire dalla crisi*, ADD Editore, Torino 2011.

<sup>10</sup> Il cosiddetto processo «costituente europeo» è stato avviato nel duemila - in concomitanza con il processo di allargamento dell'Unione europea - e ha portato alla firma della Carta Costituzionale Europea a Roma nel 2004; successivamente si è interrotto nel momento in cui i cittadini di Francia e Paesi Bassi hanno espresso il loro voto negativo alla ratifica della Costituzione in due consultazioni referendarie svoltesi il 29 maggio e il primo giugno 2005 ed è stato ripreso con il Trattato di Lisbona (costituito dal «Trattato sull'Unione Europea» e «Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea») nel quale - oltre ad essere confluito gran parte del lavoro sulla Costituzione Europea - la Carta dei diritti fondamentali rappresenta un «pezzo pregiato» dell'assetto istituzionale europeo.

Inoltre con l'entrata in vigore del «Trattato di Lisbona» nel 2009 la Carta di Nizza ha il medesimo valore giuridico dei Trattati, e si pone dunque come pienamente vincolante per le Istituzioni europee e gli Stati membri.

Attraverso la lente della Carta, nelle sue luci e ombre, è possibile scorgere i diversi modi di intendere il diritto costituzionale, il suo ruolo, in altre parole, la *Weltanschauung* costituzionale di ciascun Stato membro.<sup>11</sup>

Con l'avvio del processo di elaborazione della Carta, l'Unione Europea ha manifestato la consapevolezza che il mercato, le libertà economiche che l'accompagnano, la moneta unica non erano più sufficienti ad attribuire legittimità al processo di integrazione europea, una costruzione che fin dal suo inizio è stata difficile e, come spesso possiamo constatare, sempre a rischio.<sup>12</sup>

### 1.1. Genesi storico-giuridica

Il *Preambolo* stesso della Carta indica chiaramente le fonti storiche che hanno ispirato gli estensori del documento:

*“La presente Carta riafferma, nel rispetto delle competenze e dei compiti dell’Unione e del principio di sussidiarietà, i diritti derivanti in particolare dalle tradizioni costituzionali e dagli obblighi internazionali comuni agli Stati membri, dalla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali, dalle Carte sociali adottate dall’Unione e dal Consiglio d’Europa, nonché dalla giurisprudenza della Corte di giustizia dell’Unione Europea e da quella nella Corte europea dei diritti dell’uomo”.*

Sono dunque, sei i modelli giuridici a cui storicamente guarda la Carta.<sup>13</sup>

Impossibile in questa sede poter analizzare sinteticamente ogni singola fonte e, pertanto, ci si limita ad evidenziare che le sei fonti delineano un quadro molto ampio, con un patrimonio ricchissimo di materiale da prendere in esame per comprendere e interpretare la Carta stessa. Si tratta di un enorme aggregato di documenti: non solo testi *normativi* ma anche *consuetudini* e *giurisprudenza*.

In sintesi potrebbe dirsi, almeno in teoria, che gli estensori della Carta hanno cercato di tener presente pressoché «tutto» il materiale esistente nel campo dei diritti umani. Posto che si tratta di un campo magmatico in perenne evoluzione, sembra perciò ragionevole interpretare il rinvio fatto nel *Preambolo* alle fonti ricordate come un richiamo per l'interprete futuro, al diritto internazionale *tout court* sui diritti umani, per come esso si evolve nel tempo.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Cfr. G. AZZARITI, *Studi sui diritti in Europa*, Aracne, Roma 2006, 7 ss.

<sup>12</sup> *“La tutela dei diritti fondamentali - queste le parole particolarmente impegnative del Consiglio Europeo di Colonia del 1999 - costituisce un principio fondatore dell’Unione Europea e il presupposto indispensabile della sua legittimità. L’obbligo dell’Unione europea di rispettare i diritti fondamentali è confermato e definito dalla Corte di giustizia europea nella sua giurisprudenza. Allo stato attuale dello sviluppo dell’Unione, è necessario elaborare una Carta di tali diritti al fine di sancire nel modo visibile l’importanza capitale e la portata di cittadini dell’unione”.* Cfr. S. RODOTA', *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Bari-Roma 2006, 29.

<sup>13</sup> Cfr. A. SPADARO, *La «cultura costituzional» sottesa alla Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea fra modelli di riferimento e innovazioni giuridiche*, in L. D’ANDREA - G. MOSCHELLA - A. RUGGERI - A. SAIITA (a cura di), *La Carta dei diritti dell’Unione Europea e le altre Carte. Ascendenze culturali e mutue implicazioni*, Giappichelli Torino 2016, 14.

<sup>14</sup> *Ibidem*, 17.

## 1.2. Inclusione ed esclusione dei diritti protetti

Per evidenti motivi di sintesi non è possibile in questa sede analizzare il Preambolo e i 54 articoli della Carta e mi limiterò ad alcune considerazioni di carattere generale, in particolare sulla nuova suddivisione dei diritti rispetto al passato. Non a caso, dunque, alcuni autori<sup>15</sup> evidenziano, anzitutto, che la caratteristica della Carta risieda soprattutto nell'originale classificazione dei diritti in categorie di valore.

Ebbene, tutti i diritti contenuti nella Carta non sono suddivisi secondo la tradizionale distinzione tra diritti civili, politici, sociali ed economici, «nuovi diritti», bensì sono raggruppati intorno a sei categorie di valori fondamentali: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia.<sup>16</sup>

È questa una classificazione originale, su cui è necessario riflettere con estrema attenzione al fine di comprendere il senso storico-culturale (*recte*: paradigmatico) della Carta dei diritti nell'ambito del processo costituente europeo per almeno due profili tra loro strettamente collegati: in primo luogo, tale classificazione porta a collocare tutti i diritti fondamentali allo stesso livello, tanto che si è parlato di «indivisibilità» dei diritti, tutti i diritti finalmente posti sullo stesso piano, tutti i diritti finalmente ritenuti «fondamentali»; in secondo luogo, l'originale classificazione dei diritti e la loro conseguente indivisibilità appare rivelatrice di un passaggio storico-culturale di assoluto rilievo ovvero che la Carta sembra registrare la fine di quel progetto moderno che è la promozione sociale dei ceti meno abbienti.<sup>17</sup>

La Carta colloca il lavoro come un diritto tra i tanti, da tutelare insieme a quelli dell'impresa, i lavoratori sono equiparati ai datori di lavoro senza alcuna possibilità di statuto privilegiato. Non ci sono più distinzioni tra diritti fondamentali e non.<sup>18</sup>

Passando ora all'analisi, sempre per cenni, dei singoli diritti della Carta, altri autori<sup>19</sup> nel contesto di un ragionamento decisamente più articolato, si soffermano sulle inclusioni e sulle esclusioni dei diritti in essa inseriti evidenziando che l'opera di codificazione dei diritti fondamentali sarebbe stata tutt'altro che irrilevante.

Sempre secondo questi autori vi è, anzitutto, il riconoscimento di «nuovi diritti» che non erano mai stati codificati, ma solo occasionalmente anticipati dalle avanguardie delle giurisprudenze costituzionali ed europee.<sup>20</sup>

Inedito è tutto il titolo I sulla Dignità umana e, in particolare – come vedremo successivamente – l'articolo 3 che si occupa dei diritti dell'individuo nell'ambito della ricerca medica e biologica sulla persona stabilendo il divieto di pratiche eugenetiche, il divieto della clonazione umana, il divieto della compravendita di organi umani.

Gli articoli 24, 25 e 26 sui diritti del bambino, degli anziani e disabili generalmente non hanno corrispondenti nelle Costituzioni nazionali, né avevano avuto occasione di manifestarsi nella giurisprudenza della Corte di giustizia.

<sup>15</sup> Cfr. AZZARITI, *Studi sui diritti in Europa*, 98.

<sup>16</sup> Cfr. *Ibidem*, 98,

<sup>17</sup> Cfr. *Ibidem*, 99

<sup>18</sup> Cfr. *Ibidem*, 99.

<sup>19</sup> Cfr. M. CARTABIA (a cura di), *I diritti in azione. Universalità e pluralismo dei diritti fondamentali nelle Corti europee*, il Mulino, Bologna 2007, 33.

<sup>20</sup> Cfr. *Ibidem*, 33.

In generale la Carta dei diritti arricchisce il catalogo dei diritti fondamentali riconosciuti e ne amplia il novero facendosi carico di esigenze nuove indotte dall'evoluzione della società, dal progresso sociale e dagli sviluppi scientifici e tecnologici, come si afferma nel preambolo.

Tra le assenze più eclatanti vi è senz'altro quella delle formazioni sociali o dei gruppi intermedi:<sup>21</sup> famiglia, partiti politici, confessioni religiose, minoranze linguistiche, sindacati, e così via, non sono annoverati tra i soggetti titolari dei diritti riconosciuti dalla Carta, ma tutt'al più sono da essa presi considerazione solo in quanto proiezioni collettive di diritto individuale.

Rispetto a una Costituzione come quella italiana, fortemente improntata al personalismo, in cui la persona è presa in considerazione nelle sue relazioni sociali – come individuo, ma anche come studente, come lavoratore, come coniuge, come credente, e così via – e di conseguenza al pluralismo sociale, spicca la chiave individualistica con cui sono stati firmati molti diritti fondamentali nella Carta europea.

Così ad esempio, i diritti della famiglia sono tradotti in termini di «diritto di sposarsi e di costituire una famiglia» (art.19) e di «diritti del bambino» dove l'accento è sull'individuo, scomparendo ogni forma di tutela della famiglia; analogamente i diritti delle varie associazioni culturali, religiose, sindacali, politiche, ambientaliste, civiche sono marginalizzati in uno scarno articolo 12 che parla di diritto dell'individuo alla libertà di riunirsi e associarsi.

Le Chiese, le Confessioni e le associazioni religiose, così come le organizzazioni non confessionali, sono ignorate dalla Carta, e miglior sorte non è riservata ai sindacati o ai partiti politici.

### 1.3. Significato complessivo della Carta

Con riferimento al significato complessivo della Carta si possono evidenziare due orientamenti dominanti.

Un *primo orientamento*<sup>22</sup> evidenzia che, se si raffrontano i testi delle Costituzioni europee del secondo dopoguerra con il testo della Carta, non si può non percepire un netto mutamento culturale, uno spostamento di accenti dalla persona all'individuo e alla sua libera autodeterminazione, con accenti neoliberali nella tutela dei diritti che finora contraddistinguevano l'esperienza americana e non avevano ancora raggiunto le sponde europee.

Se si esclude la parte che riguarda i diritti sociali, senza esagerare si può affermare che in molte sue formulazioni, e certamente nella sua concezione antropologica, la Carta dei diritti ha avvicinato l'Europa agli Stati Uniti in qualche modo disperdendo una ricchezza e un'originalità del vecchio continente costituita dalla poderosa cultura del personalismo.

Un *altro orientamento*,<sup>23</sup> invece, sostiene che la Carta è il *punto di vista europeo* sui diritti fondamentali universali. Rappresenta, in altri termini, la *chiave di lettura europea* degli stessi, quale tentativo di mediazione culturale tra le principali antropologie che storicamente hanno fatto e fanno – come dice il Preambolo – il «patrimonio spirituale e morale» dell'Europa, i suoi «valori comuni».

---

<sup>21</sup> Cfr. *Ibidem*, 34.

<sup>22</sup> Cfr. E. ROSSI, *Tutela individuale e tutela collettiva dei diritti fondamentali europei*, in P. COSTANZO (a cura di), *La Carta europea dei diritti*, Annali della Facoltà di giurisprudenza di Genova 2002, 167 ss.; cfr. anche CARTABIA (a cura di), *I diritti in azione*, 34.

<sup>23</sup> Cfr. SPADARO, *La "cultura costituzionale" sottesa alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea fra modelli di riferimento e innovazioni giuridiche*, 21.



Si tratta, quindi, non di un altro «catalogo di diritti specialistici» da aggiungere ai tanti già esistenti ma di un documento solenne che ambisce a costituire, di fatto, l'inizio di un mito di fondazione squisitamente costituzionale, di tipo federale, dei popoli europei.

L'Europa dunque ha un'anima, un'identità che la caratterizza e la distingue rispetto ad altri macrocosmi culturali (per esempio islamico, confuciano, buddista, indù, ecc.) e rispetto ad altre forme di tutela dei diritti (si pensi al diritto internazionale regionale africano o interamericano).<sup>24</sup>

La Carta europea rappresenta lo sforzo di condensare armonicamente tutta la variegata ricchezza culturale del vecchio continente. Questa piena accettazione delle diversità non si traduce – sul piano culturale – nel relativismo o politeismo dei valori e – sul piano giuridico – nell'anarchismo. Al contrario, la Carta non rinuncia a immaginare e configurare attraverso un catalogo giuridico pratico – oggi recepito in una fonte giuridica internazionale (i Trattati) e azionabile di fronte ad una Corte – dove troviamo i tratti essenziali di un'identità europea fondata sui cosiddetti *valori comuni universali*.

L'antropologia *personalista* non è venuta meno ma costituisce la condizione stessa di pensabilità dei diritti umani nel vecchio continente. Essa mette in evidenza la natura peculiare del pluralismo che si sviluppa in Occidente e segnatamente in Europa. Com'è noto, le antropologie europee nella loro diversità concepiscono una stessa idea di diritto in senso soggettivo.

Ad ogni modo una Carta europea dei diritti non poteva non essere che un compromesso, un compromesso alto e postmoderno, fra tradizione (cristiana) e secolarizzazione (laica) e, sempre più, tra integrazione intra-culturale (popoli europei) e interculturale (fra europei ed extra-europei).<sup>25</sup>

Non si tratta di un discorso teorico-astratto, ma al contrario terribilmente pratico-concreto e squisitamente giuridico-costituzionale. La Carta e la connessa giurisprudenza multilivello serve a mettere dei paletti ad intra (intra-culturali) e ad extra (inter-culturali), per quanto sia incerto l'equilibrio che ne discende.

Per fare alcuni esempi da un punto di vista intra-culturale, l'Europa combatterà l'uso e lo spaccio di sostanze stupefacenti, ma in alcuni Stati sarà consentito liberalizzare alcune droghe c.d. leggere; non potrà istituzionalizzare il matrimonio fra coppie dello stesso sesso ma potrà, come ha fatto, richiedere che almeno si adottino normative (unioni civili) che evitino ogni forma di discriminazione.<sup>26</sup> Da un punto di vista inter-culturale, invece, si tratta di rispettare il *Wesensgehalt* politico-giuridico dell'Unione, connesso ai presupposti antropologici ricordati.

Ne consegue che nessun padre potrà mai richiedere a istituzioni europee l'assistenza sanitaria per praticare l'infibulazione alla figlia minorenni oppure l'Unione non ammetterà l'esistenza di più diritti di famiglia, dovendosi escludere, accanto al principio monogamico, l'introduzione di quello poligamico.<sup>27</sup>

Se l'Europa non vuole cedere al rischio reale del declino e alla tentazione di essere luogo di un asettico multiculturalismo come mera coesistenza, dovrà far prevalere un modello di convivenza intra-culturale, con integrazione inter-culturale. Si tratta di un procedimento lungo e difficile, ma non impossibile. Pur con tutte le sue imperfezioni, la Carta di Nizza rappresenta un buon

<sup>24</sup> Cfr. *Ibidem*, 22.

<sup>25</sup> Cfr. *Ibidem*, 25.

<sup>26</sup> Cfr. *Ibidem*, 27.

<sup>27</sup> Cfr. *Ibidem*, 28.

compromesso, in ogni caso l'unico possibile, *rebus sic stantibus*, per costruire una società europea consapevole dei suoi valori, ma anche seriamente tollerante e veramente aperta.<sup>28</sup>

## 2. La dignità umana nella Carta di Nizza<sup>29</sup>

Il testo della Carta di Nizza cita la parola «dignità» e aggettivi qualificativi derivanti – «dignitosa», «dignitose» – per sei volte. Tali termini compaiono sia nel Preambolo sia negli articoli della Carta di Nizza.

La prima occorrenza della parola «dignità» si trova nel Preambolo. Essa è accompagnata all'aggettivo qualificativo *umana* ed è associata ad un valore: “Consapevole del suo patrimonio spirituale e culturale, l'Unione si fonda sui valori indivisibili e universali di *dignità umana*, di libertà, di uguaglianza e di solidarietà”.<sup>30</sup>

La seconda occorrenza della parola «dignità» è rinvenibile nel titolo del Capo I della Carta, dedicato alla dignità. I sette Capi della Carta – come detto in precedenza – portano, come titolo, in ordine, «Dignità», «Libertà», «Uguaglianza», «Solidarietà», «Cittadinanza», «Giustizia», «Disposizioni generali».

La terza occorrenza della parola «dignità» è contenuta nell'art. 1 della Carta di Nizza, sotto il Capo dedicato alla dignità, ed è associata all'aggettivo qualificativo «umana». L'articolo enuncia una norma, che sancisce l'inviolabilità della dignità umana: “La *dignità umana* è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata”.<sup>31</sup> Nel Capo I della Carta la dignità si specifica in due *diritti*<sup>32</sup> e due *divieti*.<sup>33</sup> Essi si specificano, a loro volta, in ulteriori diritti e divieti.<sup>34</sup>

La quarta occorrenza della parola «dignità» si trova nell'art. 25 della Carta di Nizza, sotto il Capo III, intitolato «Uguaglianza». Qui la parola *dignità* è utilizzata come aggettivo qualificativo: il concetto di dignità non è esso stesso qualificato o specificato, come nell'espressione «dignità umana», ma svolge la funzione di qualificazione. In particolare, nell'art. 25 della Carta, il termine compare nell'espressione «vita dignitosa», in relazione agli anziani. Esso specifica l'oggetto di un

---

<sup>28</sup> Cfr. *Ibidem*, 29.

<sup>29</sup> Sul tema della dignità nella Carta di Nizza si veda l'interessante studio di B. MALVESTITI, *La dignità umana dopo la Carta di Nizza. Un'analisi concettuale*, Ethica, Napoli-Salerno 2015.

<sup>30</sup> Cfr. Carta di Nizza, Preambolo.

<sup>31</sup> Carta di Nizza, art. 1.

<sup>32</sup> Carta di Nizza, artt. 2, 3.

<sup>33</sup> Carta di Nizza, artt. 4, 5.

<sup>34</sup> Si riportando per comodità i diritti ed i divieti sanciti nella Carta di Nizza sotto il Capo I: art. 2: *Diritto alla vita* 1. Ogni individuo ha diritto alla vita. 2. Nessuno può essere condannato alla pena di morte, né giustiziato. art. 3: *Diritto all'integrità della persona*. 1. Ogni individuo ha diritto alla propria integrità fisica e psichica. 2. Nell'ambito della medicina e della biologia devono essere in particolare rispettati: il *diritto al consenso libero e informato* della persona interessata, secondo le modalità definite dalla legge, il *divieto delle pratiche eugenetiche*, in particolare di quelle aventi come scopo la selezione delle persone, il *divieto di fare del corpo umano* e delle sue parti in quanto tali una fonte di lucro, il *divieto di clonazione riproduttiva* degli esseri umani. art. 4: *Proibizione della tortura e delle pene o trattamenti inumani o degradanti*. – Nessuno può essere sottoposto a tortura, né a pene o trattamenti inumani o degradanti. art. 5: *Proibizione della schiavitù e del lavoro forzato*. 1. Nessuno può essere tenuto in condizioni di schiavitù o di servitù. 2. Nessuno può essere costretto a compiere un lavoro forzato o obbligatorio. 3. È proibita la tratta degli esseri umani.

diritto sociale: “L’Unione riconosce e rispetta il diritto degli anziani di condurre una *vita dignitosa* e indipendente e di partecipare alla vita sociale e culturale”.<sup>35</sup>

La *quinta* occorrenza del termine «dignità» compare nell’art. 31, comma 1, della Carta di Nizza, sotto il Capo IV, intitolato «Solidarietà». Anche qui la parola *dignità* è utilizzata come aggettivo qualificativo: essa compare nell’espressione «condizioni di lavoro [...] dignitose», in relazione ai lavoratori, e specifica, anche qui, l’oggetto di un diritto sociale: “Ogni lavoratore ha diritto a *condizioni di lavoro sane, sicure e dignitose*”.<sup>36</sup>

La *sesta* occorrenza del termine «dignità» compare nell’art. 34, comma 3, della Carta di Nizza, sotto il Capo IV, intitolato «Solidarietà». Anche qui la parola *dignità* è utilizzata come aggettivo qualificativo: essa compare nell’espressione «esistenza dignitosa», in relazione a coloro che non dispongono di risorse sufficienti, e, anche qui, specifica l’oggetto di un diritto sociale: “L’Unione riconosce e rispetta il diritto all’assistenza sociale e all’assistenza abitativa volte a garantire un’*esistenza dignitosa* a tutti coloro che non dispongano di risorse sufficienti [...]”.<sup>37</sup>

Gli articoli di cui sopra evidenziano la duplice natura della dignità umana che può essere considerata come il fondamento dei diritti, un principio, un valore o un diritto stesso. Ciò significa che il rinvio degli ordinamenti alla dignità umana comporta dei problemi: relativi al fondamento, all’indeterminatezza o alla qualificazione della dignità umana alla luce della quale è possibile leggere anche gli altri.<sup>38</sup>

Non è possibile in tale sede analizzare nello specifico i suddetti problemi ma occorre evidenziare che nella Carta di Nizza si possono individuare tre concetti della dignità umana e in particolare dignità umana come dignità della persona, come dignità sociale o come dignità dell’individuo. Essi corrispondono a tre aspetti dell’essere umano, messi in luce da Bobbio.<sup>39</sup>

### 3. La dignità umana nella giurisprudenza

Considerati i diversi significati attribuiti al concetto di dignità umana nei documenti normativi di cui sopra occorre evidenziare che anche in sede di concretizzazione per via giurisprudenziale la questione non si semplifica ma il concetto di dignità umana diventa la sintesi di argomenti e orientamenti interpretativi eterogenei e occasionali.<sup>40</sup>

I problemi maggiori si constatano in sede di applicazione giurisprudenziale ove la dignità è utilizzata sia come valore assoluto sia come argomento strategico (norma bilanciabile). In particolare, si evidenzia che l’ambito della tutela della vita e dell’integrità fisica è da considerarsi come il primo e basilare campo in cui la dignità deve trovare la protezione del diritto. L’essere umano non è riducibile al dato, seppur di particolare importanza per il bene della nazione, della società, della cultura di appartenenza. Tale caso è emblematicamente rappresentato dalla nota

<sup>35</sup> Carta di Nizza, art. 25.

<sup>36</sup> Carta di Nizza, art. 31, comma 1.

<sup>37</sup> Carta di Nizza, art. 34, comma 3.

<sup>38</sup> MALVESTITI, *La dignità umana dopo la Carta di Nizza. Un’analisi concettuale*, 39.

<sup>39</sup> N. BOBBIO, *Introduzione alla filosofia del diritto*, Giappichelli, Torino 1948, 146.

<sup>40</sup> REPETTO, *La dignità umana e la sua dimensione sociale nel diritto costituzionale europeo*, 248.

sentenza con cui il *Bundesverfassungsgericht* (Corte Costituzionale tedesca) ha dichiarato incostituzionale l'ordine di abbattere un aereo preso in ostaggio da terroristi.<sup>41</sup>

Un altro caso è quello del lancio del nano, un caso giurisprudenziale francese celebre che antepone la tutela della dignità alla tutela dell'autonomia.<sup>42</sup>

Sulla base della dignità umana come tutela dell'intera «persona» sulla parte trovano, poi, giustificazione la tutela della disabilità e, più in generale, la tutela della vulnerabilità, sempre più indagata, negli ultimi anni, nel suo nesso con la dignità umana. Per quanto sia caratterizzato dal dato della sua disabilità e per quanto questo dato possa assorbirlo totalmente, in quanto essere umano il disabile non è riducibile al dato della sua disabilità.

Un altro ambito delicato – in sede decisionale – è quello bioetico, inteso come ambito che ricomprende sia un nucleo di scelte esistenziali intorno all'inizio e alla fine della vita sia questioni relative ai confini della ricerca scientifica.

Il ricorso all'argomento dignitario in materia bioetica costituisce uno dei punti più complessi perché è indubbiamente il settore dove si fa più forte il tentativo di connotare la dignità secondo un'accezione valoriale ponendo – secondo alcuni autori - «gravi problemi» non solo sotto il profilo della salvaguardia del pluralismo nella configurazione delle scelte di autodeterminazione ma anche perché rischia di attribuire alla dignità umana una funzione assolutizzante in cui l'universalismo morale da essa veicolato sottrae la portata del principio alle interazioni con altri principi e diritti costituzionali.<sup>43</sup>

Anche in tale ambito troviamo la tesi che la dignità umana costituisca un limite all'autonomia<sup>44</sup> e abbia, perciò, una preminenza rispetto a quest'ultima trovando riscontro nella Carta di Nizza: nella Carta il Capo dedicato alla libertà è secondo a quello dedicato alla dignità.

Oppure una tutela intesa come libera disposizione della persona da parte di terzi. E il caso delle sperimentazioni scientifiche. Tale limite è sancito nella Carta di Nizza, all'art. 3.2, dal divieto di utilizzo del corpo umano o di sue parti a scopo di lucro (come nella vendita di organi di cadaveri o nell'uso di embrioni umani a fini commerciali), dal divieto di trattamenti eugenetici a scopo selettivo, dal divieto di clonazione umana a scopo riproduttivo.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Con sentenza del 15 febbraio del 2006, il *Bundesverfassungsgericht* ha dichiarato che, ancorché l'atto che conferisce potere alle forze armate di abbattere un aereo preso in ostaggio da terroristi sia volto a proteggere la vita di un maggior numero di persone, tale azione è vietata in virtù del principio di dignità umana, che proibisce di trattare i passeggeri come oggetto [*Objekt*] di un'azione di Stato, volta a garantire la vita di un maggior numero di persone.

<sup>42</sup> Con sentenza del 27 ottobre 1995, il Consiglio di Stato francese ha proibito la pratica remunerativa del lancio dei nani perché considerata contraria alla dignità umana, per quanto i nani si facciano lanciare di libera volontà.

<sup>43</sup> Cfr. REPETTO, *La dignità umana e la sua dimensione sociale nel diritto costituzionale europeo*, 260.

<sup>44</sup> M. MAHLMAN, *Human dignity and Autonomy in Modern Constitutional Orders*, in M. ROSENFELD-A. SAJÒ (a cura di), *Oxford Handbook of Comparative Constitutional*, Oxford University Press, Oxford 2012, 370 ss.

<sup>45</sup> Un'applicazione di tale limite, sul piano giurisprudenziale, trova riscontro, ad esempio, nel divieto di brevettabilità relativa all'utilizzo di embrioni umani per fini industriali, commerciali o di ricerca scientifica sancito dalla Corte di Giustizia dell'Unione Europea con sentenza del 18 ottobre 2011 *Se*, nell'uso commerciale, rientri anche l'utilizzo di embrioni umani a fini di ricerca sulle malattie è dubbio. La Corte di Giustizia, nel caso in questione, risponde affermativamente, dichiarando che l'uso di cellule staminali embrionali per la ricerca sulle malattie non può essere brevettato.

## Conclusioni

Sulla considerazione di quanto abbiamo affermato si evidenzia che i problemi sono molteplici e di non facile risoluzione. Per quanto la dignità umana va affermata universalmente, è difficile trovare un accordo sul suo autentico significato. Cosa significa dignità umana? Che cosa significa libertà di autodeterminarsi? Fino a che punto si può spingere l'autonomia e fino a che punto può spingersi lo Stato nella difesa della dignità comune?

Il pluralismo morale connaturato alle nostre comunità politiche rischia così di rappresentare un formidabile elemento di destabilizzazione una volta che venga a interagire con il carattere *indeterminati* diritti umani.<sup>46</sup> Così quei valori che rappresentano il collante delle società liberal-democratiche risultano gravemente indeboliti dalla fatale concomitanza di due elementi: il loro carattere indeterminato e la molteplicità delle divisioni del mondo che la entrata in crisi dei grandi meccanismi di integrazione sociale (religione, ideologia, politica) ha inevitabilmente amplificato.

Gli stessi diritti umani in alcuni casi non sono uno strumento di giustizia, garanzia del diritto e moderazione della violenza, ma divengono una *risorsa* per chi aspira all'influenza politica al potere, proprio perché essi garantiscono a chiunque articoli la retorica dei diritti umani, la legittimità delle proprie lotte e un'aura di rispettabilità che nessun'altra retorica è in grado di offrire.<sup>47</sup>

Occorre anche dire che l'esigenza inderogabile del rispetto della dignità umana non si svela contraddittoria quando essa viene posizionata nei contesti in cui vi è intollerabile violenza dell'uomo sull'uomo.<sup>48</sup>

Alla luce di questo complesso scenario la Carta dei diritti fondamentali riprende e innova la tradizione occidentale in materia di Carte dei diritti. Da una parte, infatti, lascia alle spalle la tradizionale suddivisione in diritti civili, politici, sociali ed economici, «nuovi diritti», proponendo una suddivisione nuova in sei categorie di valori fondamentali: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia.

Dall'altra, attraverso la Carta, si afferma la centralità dei diritti come statuto fondativo di un'Europa ancora in parte da costruire, riproponendo un valore di base dell'Occidente moderno: la legittimità del potere si fonda sul rispetto dei diritti nel quale è compreso quello della promozione della libertà religiosa fondata sul rispetto della dignità umana.<sup>49</sup>

Certo, la Carta, ogni Carta presenta delle inevitabili ambivalenze nella sua interpretazione e pur andando oltre il suo tempo, è figlia del suo tempo, della temperie storica e culturale della stagione in cui è stata concepita e realizzata. Non ci sono più, o sono indebolite, non più dominanti, le Carte in alcuni paesi: pensiamo alla Germania, pensiamo all'Italia, particolarmente attente ai diritti sociali ma anche all'idea che la dignità umana abbia una preminenza rispetto all'autonomia. Non bisogna, tuttavia, dimenticare che, pur rimanendo fondamentali le Carte, il rispetto e la tutela dei diritti umani e della dignità dell'uomo cammina sulle gambe degli uomini. Cosa sarebbe stato del diritto al lavoro, proclamato dalla nostra Costituzione, se non ci fossero

<sup>46</sup> Cfr. VINCENTI, *Diritti e dignità umana*, 10.

<sup>47</sup> Cfr. N. PERUGINI – N. GORDON, *Il diritto umano di dominare*, Nottetempo, Milano 2016, 45

<sup>48</sup> Cfr. REPETTO, *La dignità umana e la sua dimensione sociale nel diritto costituzionale europeo*, 271.

<sup>49</sup> Cfr. SPADARO, *La "cultura costituzionale" sottesa alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea fra modelli di riferimento e innovazioni giuridiche*, 22.



stati culture, partiti e sindacati, a lungo nel dopoguerra, a impegnarsi in questa direzione? Sarebbe rimasto probabilmente lettera morta. Non bastano, dunque, le Carte dei diritti per il rispetto e la tutela dei diritti. Occorrono culture e soggetti individuali e collettivi - partiti, sindacati, associazioni – che muovano in questa direzione. Senza un tale impegno, pur rimanendo essenziali almeno come affermazioni di principio, sono destinate a rimanere inattuate, in parte o in tutto. In tale direzione, il rispetto e la tutela dei diritti umani è un impegno di tutti noi. Oltre a domandarci, quindi, che cosa affermano le Carte dei diritti, dovremmo anche chiederci cosa facciamo noi affinché i diritti umani vengano rispettati nello scenario della storia.

[farina@unisal.it](mailto:farina@unisal.it) ■

## Intercultura e cittadinanza attiva/democratica

---

Vito Orlando\*

### **Intercultural and Active/Democratic Citizenship**

#### ► **SOMMARIO**

*In questa riflessione si sottolinea la centralità dell'educazione come «nuova paideia» nella società multiculturale, la sua portata innovativa e trasformativa per creare una nuova «forma mentis», e una visione comune per un mondo più giusto e solidale.*

*Se la «nuova educazione» non può esser che interculturale, la logica conseguenza è l'educazione interculturale alla cittadinanza. Per una giusta comprensione di questo legame è necessario comprendere l'evoluzione del concetto di cittadinanza e la sua nuova visione «adatta al pluralismo culturale attuale»; di qui la necessità che si guardi all'educazione della cittadinanza attiva/democratica a partire dalla prospettiva interculturale.*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

*Apprendimento trasformativo; Cittadinanza (attiva, democratica); Comunità educante; Intercultura; Multicultura.*

\* **Vito Orlando** è Professore Ordinario emerito di «Pedagogia sociale» e docente di «Pedagogia Interculturale» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Premessa

Per aiutare a cogliere la concatenazione tra intercultura e cittadinanza nella società multiculturale del nostro tempo, ritengo innanzitutto necessario offrire qualche riflessione essenziale sull'intercultura e, più precisamente, «sull'educazione interculturale». Tra gli articoli di questo numero di «CATECHETICA ED EDUCAZIONE» non vi è nessuno su questo tema e non sarebbe facile presentare la prospettiva interculturale della cittadinanza senza queste riflessioni prelieve.

Bisogna anche subito aggiungere che le riflessioni e pubblicazioni sul collegamento specifico «Intercultura e Cittadinanza», anche con riferimento specifico all'educazione interculturale alla cittadinanza, sono ormai molte e anche interessanti.

### 1. «Educare nella multiculturalità»

«Educare nella multiculturalità» è la sfida all'educazione nel nuovo millennio, è la situazione che richiede la realizzazione di una «Nuova Paideia», perché “l'educazione o sarà interculturale o non sarà educazione”.<sup>1</sup>

Certamente le espressioni di questa affermazione, di «stampo categorico», sono molto forti. Nella varietà dei suoi contenuti, apre un orizzonte, prospetta una strategia educativa, richiama la necessità di una «nuova pedagogia». Si tratta, infatti, di una «sfida educativa» che emerge da una nuova situazione dell'esperienza umana nelle varie nazioni, che deve trovare una nuova saggia realizzazione dell'educazione per attivare uno scambio, una reciprocità culturale-esistenziale umana che può portare a un nuovo umanesimo planetario.

«Educare nella multiculturalità» è una «sfida educativa» che deve far superare forme molto problematiche di convivenza tra «diversi», segnate spesso da intolleranza e insofferenza, che si esprimono anche in atteggiamenti di avversione e di razzismo.

Le avversità sociali sono tali che siamo ancora lontani dal riconoscere la componente di diversità culturale, antropologica, esistenziale come la condizione ormai stabile del tessuto sociale attuale.

“Un modello di società multiculturale richiede disponibilità, attitudini, capacità creative e azioni positive di persone che imparano a conoscersi e a vedersi riconosciuto «un proprio spazio vitale» e che si sentano interpellate per la costruzione di una convivenza umana più rispettosa della dignità di ciascuno e capace di valorizzare l'apporto di tutti. La società multiculturale, prima che diversità di culture, è una realtà di incontro di persone concrete portatrici di culture diverse. [...] È chiamata a costruire modelli di convivenza che armonizzino le leggi dell'accoglienza con le leggi dell'appartenenza e del pluralismo, rispettosa della diversità, vista come valore da sperimentare nella vita della stessa società”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> V. ORLANDO (a cura), *Educare nella multiculturalità*, Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico, Roma 14-16 marzo 2003, 5.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 99. Per verificare e approfondire la condizione delle società multiculturali (in verità si parte dal problema del multiculturalismo, più che dalla condizione sociale multiculturale) e il passaggio che è avvenuto e che sta avvenendo alla *interculturalità*, alla *pedagogia interculturale*, all'*approccio interculturale*, oltre al nostro testo citato, rinviamo anche a F. PIZZI, *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia Interculturale*, Vita & Pensiero, Milano 2006, Capitolo Secondo: «Problematiche epistemologiche della pedagogia e dell'Educazione Interculturale», 69 ss.; A.

Per vivere insieme in una società multiculturale si richiede una «nuova paideia»<sup>3</sup> che, nelle attuali condizioni di complessità, sviluppi le capacità di attenzione alle concrete novità della vita umana e sia in grado di alimentare i giorni della vita di saperi e di qualità che questa novità comporta.

Una paideia che abiliti alla scoperta di nuovi valori e li radichi nell'interiorità; che renda creativi e attivi nello scambio relazionale e nell'interazione, per costruire da protagonisti un nuovo umanesimo.

Tutto questo, naturalmente, non potrà avvenire in una condizione teorico-riflessiva ma attivando un «efficiente laboratorio educativo», che aiuti a imparare a usare tutti i materiali che la vita mette a disposizione (tutte le esperienze vissute), ripensarle, raccontarle, riscoprirne il senso, il valore, e aprirle a nuove modalità di realizzazione e di integrazione nell'identità personale. Questi stessi materiali devono essere trasformati attraverso il confronto delle esperienze, per imparare a riprogettare i percorsi di vita e ridefinire i processi di realizzazione; per imparare l'arte della cooperazione e per riscoprire il protagonismo condiviso delle realizzazioni.

L'esigenza di questa nuova paideia, nella società multiculturale attuale, deve far riconoscere la «centralità dell'educazione» nel nuovo millennio.

La sfida che siamo chiamati a fronteggiare nel nuovo millennio richiede risposte inedite. Non si tratta di difendere la pedagogia interculturale, ma di essere preparati ad affrontare i molteplici cambiamenti, rischi e opportunità.

Nell'attuale situazione bisogna riconoscere la centralità dell'educazione «sviluppando e attuando paradigmi idonei alle nuove situazioni. Laddove le differenze (lingua, religioni, abilità-disabilità, valori, comportamenti) costituiscono la norma, tutta la pedagogia e tutta l'educazione, senza bisogno di aggettivi, dovranno sostenere ogni persona e comunità, aiutandole a vivere nell'uguaglianza e valorizzando tutte le diversità quali risorse dell'esistenza umana».<sup>4</sup>

## 2. La portata dell'educazione interculturale

L'educazione interculturale deve rendere possibile e umanamente significativa la convivenza di persone diverse nelle società multiculturali. Non bisogna sorvolare (con il rischio di non capire) sul fatto che le società multiculturali, prima che di diversità di culture, sono realtà costituite da persone portatrici di culture diverse. Si incontrano persone diverse e bisogna costruire condizioni e offrire garanzie per una convivenza pacifica nella diversità. L'educazione interculturale, pertanto, è una prospettiva educativa, un obiettivo, un programma da fare. Essa va attuata come asse pedagogico fondamentale dell'agire educativo nel mondo attuale, e nell'attuale cambiamento politico, sociale, culturale e pedagogico, va colta nella sua portata a livello mondiale.

Richiede, pertanto, delle condizioni e dei fondamenti che costituiscono un nuovo «ethos sociale» che deve essere elaborato e condiviso per rendere efficace una strategia di educazione

---

PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma 2013, 39-44; C.-E. MARGALIT, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento 2017, i capitoli 5 e 6 della Prima Parte, 106-135.

<sup>3</sup> Cfr. A. NANNI, *Una nuova paideia. Proposta educativa per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000.

<sup>4</sup> PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, 158-159.

interculturale; bisogna rendere possibili gli incontri tra emigrati e autoctoni e far diventare proficua la loro interazione e gli interscambi. Tutto questo, tuttavia, potrà avvenire se si riesce a condividere una base etico-antropologica che riconosce la dignità della persona e la sua accoglienza si realizza nel riconoscimento della totalità delle sue potenzialità. In questo modo ciascuno è messo nella condizione di sviluppare le sue capacità e metterle a disposizione della collettività e, nello stesso tempo, la collettività sostiene e incoraggia la collocazione responsabile delle persone nei diversi contesti sociali.<sup>5</sup>

Richiamando, in forma schematica, alcune attenzioni educative messe in atto dalla educazione interculturale, possiamo dire che si tratta di una «paideia» in grado di avviare una migliore pratica pedagogica attivando uno spazio di riflessione più ampio ed epistemologicamente più ricco, che non può ridursi a pratiche di accoglienza e a pedagogia compensativa. La sua concreta realizzazione, inoltre, va sempre vista in contesti specifici, e compresa in un insieme complesso di fattori all'interno di un contesto storico preciso (solo la contestualizzazione consente di avere un sapere pertinente).

### 2.1. La forte innovazione dell'educazione interculturale

All'avvio della riflessione abbiamo affermato perentoriamente che *l'educazione o sarà interculturale o non sarà educazione*. Agostino Portera ritiene che essa “rappresenti una vera e propria rivoluzione copernicana”,<sup>6</sup> e che l'approccio pedagogico interculturale ha «alcuni aspetti rivoluzionari».<sup>7</sup>

Non si tratta, pertanto, di una moda: bisogna piuttosto vederla come un nuovo paradigma educativo anche per lo studio dell'integrazione sociale degli stati nazionali. Come abbiamo accennato, ha un orizzonte planetario, perché appare come il paradigma per il futuro, il solo possibile nel contesto che si sta realizzando...

Con la valorizzazione dell'approccio interculturale si è in grado di superare la selezione e la non inclusione, si comincia a sottolineare il diritto alla differenza e si apre la via alla *decostruzione* che è indispensabile per l'attivazione della Pedagogia Interculturale.

Per quanto riguarda la *visione rivoluzionaria* dell'educazione interculturale evidenziata da Agostino Portera, possiamo sottolineare che *identità e cultura* sono intese in maniera dinamica, in continua evoluzione; che *l'alterità*, *l'emigrazione*, la vita in società complessa e multiculturale diventano opportunità di *arricchimento* e di crescita personale e collettiva; che si stanno avviando possibilità di dialogo, *confronto* e *interazione*, superando ma integrando in una nuova sintesi universalismo e relativismo, staticità e gerarchizzazione delle culture; e che lo sforzo maggiore, come abbiamo accennato, è di riconoscere e mettere *al centro* “*la persona umana nella propria interezza*, a prescindere da nazionalità, lingua, cultura o religione di appartenenza”.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Cfr. ORLANDO (a cura), *Educare nella multiculturalità*. Una trattazione più estesa di queste condizioni e fondamenti dell'educazione interculturale si può leggere alle pagine 99-102. MARGALIT, *Per un approccio interculturale*, offre riflessioni stimolanti trattando la «Epistemologia dell'approccio interculturale». Sottolinea tre nuove prospettive: *soggettivista*: si incontrano soggetti e gruppi che hanno interiorizzato una cultura; *interazionista*: l'incontro è sempre tra due persone; *situazionale*: le relazioni interculturali si sviluppano solo in contesti definiti.

<sup>6</sup> PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, 42

<sup>7</sup> *Ibidem*, 43.

<sup>8</sup> Cf. *Ibidem*, 42-43.



Tutto questo comporta necessariamente una *nuova forma mentis* per poter interpretare le dinamiche relazionali e per riconoscere la *multicultura della società in movimento* per arrivare a intercultura come processo e progetto in stato di attuazione; e *educazione* o *pedagogia interculturale*, più che *interculturalità*, perché “solo grazie a un qualificato intervento (educativo) possono scaturire arricchimento e crescita”.<sup>9</sup>

## 2.2. «L’educazione interculturale come processo di apprendimento trasformativo»

Come conferma di un orientamento di pensiero e di paradigma educativo, vogliamo ora valorizzare quanto viene presentato in un documento ufficiale della Unione Europea sull’educazione interculturale.

Il titolo tra virgolette del paragrafo è ripreso dal «Manuale per educatori per conoscere e implementare l’educazione Interculturale», redatto dal «gruppo di lavoro sull’Educazione interculturale» della Unione Europea, coordinato da Miguel Carvalho da Silva.<sup>10</sup>

Riprendo le riflessioni principali offerte nel *Manuale*, che ritengo molto importanti e già una buona introduzione alla comprensione dell’educazione alla cittadinanza a partire dall’educazione interculturale.

La riflessione mette a fuoco la necessità di spostare l’attenzione “dalla cultura dell’individualismo tipica della cultura dominante, a quella del partenariato, che si basa sul dialogo e sulla cooperazione”. Se il modello educativo dominante è l’individualismo, non si ritiene pertinente l’attenzione alla realtà attuale della globalizzazione e della multicultura nel percorso educativo nazionale ordinario. Al contrario, “il modello del partenariato favorisce la comprensione e la cooperazione internazionale tra le nazioni e i popoli”.<sup>11</sup>

“L’educazione interculturale, sostiene il gruppo europeo, favorisce la messa a punto e l’implementazione della visione necessaria a muoversi verso un modello di partenariato tra popoli, culture, religioni, a livello micro e macro. L’apprendimento trasformativo attraverso l’educazione interculturale genera un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni. A questa educazione della mente e del cuore consegue un cambiamento radicale che va verso l’interconnessione e l’adozione di tutti i mezzi atti a garantire maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra i popoli”.<sup>12</sup>

Il gruppo di lavoro della Comunità Europea cerca di far comprendere l’obiettivo e anche il metodo che esigono una stretta connessione con l’apprendimento trasformativo dell’educazione interculturale.

“L’educazione interculturale come apprendimento trasformativo conduce a processi di decisione partecipata a tutti i livelli. L’obiettivo di questo tipo di apprendimento consiste nel rafforzare la conoscenza reciproca e la coscienza collettiva di se stessi. L’EI si propone di sfidare la cupidigia, le ineguaglianze, l’egocentrismo, attraverso la cooperazione e la solidarietà anziché dividere individui attraverso concorrenza, conflitti, paure e odio. L’educazione interculturale

<sup>9</sup> Cf. *Ibidem*, 43-44.

<sup>10</sup> M. CARVALHO DA SILVA (coordinatore), *Linee guida per l’educazione Interculturale. Un Manuale per Educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale*, Pubblicata dal Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, Lisbona 2008 (prima edizione) – Aggiornamenti 2012. Il Manuale è facilmente scaricabile da Internet.

<sup>11</sup> Cf. *Ibidem*, 13.

<sup>12</sup> *Ibidem*, 13.

come apprendimento trasformativo offre un metodo per produrre cambiamenti a livello locale, suscettibili di esercitare un'influenza a livello globale. In tal modo, le strategie potranno forgiare la cittadinanza, in modo da permettere ai cittadini di imparare ad assumere responsabilità che non possono essere demandate solo ai governi e a coloro che decidono a livello politico".<sup>13</sup>

L'educazione interculturale si estende a tutti i settori e ambiti dell'educazione e ha come obiettivo quello di «definire i fondamenti comuni dell'educazione interculturale». Proprio perché si estende a tutti gli ambiti, potrà essere valorizzata sia per l'istruzione formale sia per quella informale, e potrà veramente dare caratteristiche specifiche al futuro che si sta preparando.

“Tuttavia, l'educazione interculturale non si limita ad affrontare temi e problemi globali e soluzioni da trovare insieme. Tende anche a determinare come sia possibile prospettare un avvenire comune che offra a tutti migliori condizioni di vita, connettendo prospettive locali e globali, e tende a suggerire come si possa veicolare e concretizzare questa visione partendo dal nostro piccolo punto del globo. L'apprendimento trasformativo permette agli individui di creare una visione comune per un mondo più giusto e più sostenibile per tutti. Questa visione trasformativa ci invita a riflettere sul tipo di avvenire che desideriamo”.<sup>14</sup>

### 3. L'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale

Se la sfida dell'educazione nel nuovo millennio, nella società multiculturale, è l'educazione interculturale, come immediata conseguenza dobbiamo riconoscere e affermare che l'educazione alla cittadinanza non può non essere che interculturale.

La riflessione sulla cittadinanza democratica è diventata di non semplice portata e non solo perché non si può fare a meno di interpretarla nella prospettiva interculturale, ma anche perché nella complessa realtà sociale, soggetta a continui cambiamenti, la stessa cittadinanza ha bisogno di adeguata comprensione e interpretazione.

In questo paragrafo faremo una breve riflessione *in progress*, partendo dalla comprensione di qualche aspetto significativo della società attuale, riprendendo anche il concetto di cittadinanza e, alla fine, ci soffermeremo sull'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale.

#### 3.1. Educazione alla cittadinanza democratica

In questo nostro tempo della globalizzazione la *società civile* acquista un ruolo importante per motivare e regolare la convivenza, le relazioni e nel riconoscere e distribuire le responsabilità educative.

Nei contesti concreti della società civile (quartieri, città, territori più vasti, comuni, ecc.) e tra le molteplici istituzioni che svolgono compiti educativi, si dovrà procedere alla realizzazione di interazioni per offrire la possibilità di perseguire progetti, di elaborare esperienze, laboratori scolastici, territoriali, riscoprendo il senso e il valore della «società educante» che può benissimo tendere a realizzare la «comunità educante» territoriale con la collaborazione solidale di tutti i componenti.

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, 14.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

Il «locale», che diventa il luogo specifico in cui si può sperimentare la pacifica e corresponsabile esperienza della convivenza delle diversità, può diventare anche il luogo della sperimentazione di una prospettiva nuova di considerare anche il globale.

Proprio perché si vive in una società complessa e multiculturale, l'appartenenza alla società nazionale non può essere soltanto di tipo individuale. Alla luce delle identità collettive plurime che si attivano e si sperimentano in territori concreti, si può anche elaborare un'appartenenza diversificata a società nazionali differenti, ma senza che questo sia necessariamente motivo di tensioni e di conflitti, se si sviluppa la base etico-antropologica e si riconosce pari dignità a tutti.

Si tratta, in questa prospettiva, di una comprensione di cittadinanza che non richiede necessariamente l'idea di identità omogenea, quanto piuttosto "l'apertura dei cittadini verso processi sopranazionali di riflessione politica e di decisione, in modo da renderli in grado di pensare a modelli inclusivi e di reciprocità".<sup>15</sup> Di conseguenza, vi può essere una preparazione di "persone e di comunità alla partecipazione civica e politica. La qual cosa implica il rispetto di diritti (e doveri) e l'assunzione di responsabilità, nel contesto di una concezione dell'esistenza e del mondo che attribuisce valore alla differenza culturale e sociale".<sup>16</sup>

In questa prospettiva, la partecipazione alla vita sociale nel territorio dovrebbe essere vissuta come «una partecipazione responsabile alla vita della società» e questa dovrebbe essere un'esperienza importante di «educazione alla cittadinanza democratica». La comunità ambientale può divenire il soggetto sociale che, nel rispetto della diversità culturale e sociale dei cittadini che la costituiscono, aiuta e motiva un'efficace partecipazione sociale e politica.

«Diventa pertanto importante la consapevolezza dell'appartenenza alla comunità ambientale – e in essa della diversità culturale –, di modo che l'approccio interculturale potrà avere anche una prioritaria attenzione alla «cittadinanza democratica»»<sup>17</sup>

Per precisare ulteriormente il rapporto tra educazione interculturale ed educazione alla cittadinanza possiamo proporre quanto sostiene la Santerini.<sup>18</sup> Bisogna considerare la cittadinanza, secondo la Santerini, nella prospettiva della «pluralità culturale»; l'interculturale è presente nello sviluppo della coscienza civile, della partecipazione, nel perseguimento delle dimensioni sociali dell'educazione. Nell'educazione interculturale bisogna tenere presente anche ciò che fa riferimento all'educazione alla cittadinanza e viceversa, facendo sì che focalizzando la sua attenzione sulla diversità e la differenza, punti anche alla convergenza e coesione sociale. Insomma, l'educazione alla cittadinanza, in una visione più ampia che non si fermi ad aspetti legali e giuridici, deve riferirsi alla persona umana e all'insieme delle sue relazioni.<sup>19</sup>

Questo percorso di attenzione e comprensione deve aiutarci a ripensare il concetto di cittadinanza e a precisare le diverse prospettive della sua comprensione, non trascurando che si tratta di un «concetto polisemico» e in continua evoluzione. Nella situazione attuale delle società

<sup>15</sup> PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, 152. In questo passaggio, Portera fa riferimento alla precisazione di J. Habermas che sottolinea questa apertura sopranazionale dei cittadini, senza forzare verso una identità europea omogenea.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>18</sup> Cfr. M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, 186.

<sup>19</sup> Per questi aspetti rinviamo a F. PIZZI, *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*, Vita & Pensiero, Milano, 2006, 220-221.

multiculturali, per evitare che il diritto di cittadinanza si trasformi in motivo di esclusione, bisognerebbe passare, a una concezione di cittadinanza «fondata sullo stesso statuto di umanità» e, pertanto, più che fondarsi sull'appartenenza nazionale, bisognerebbe “ripensarla su una base di appartenenza umana, cioè sullo statuto della persona”.<sup>20</sup> Naturalmente questa concezione comporta una revisione dell'identità nazionale, che dovrebbe evolversi e includere anche elementi che provengono da gruppi culturali diversi.

### 3.2. Educazione interculturale e educazione alla cittadinanza democratica

Vogliamo ora focalizzare la nostra attenzione sulla prospettiva interculturale, in stretto collegamento con quanto abbiamo cercato di precisare precedentemente. Pedagogisti, insegnanti, educatori, a tutti i livelli, devono affrontare compiti educativi di fondamentale importanza. Abbiamo cercato di aiutare a comprendere come l'educazione interculturale (come carattere complessivo dell'intervento educativo nel mondo attuale) può aiutare a rendere “la convivenza multi-etnica e multiculturale da momento di disagio e di rischio a opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale. Si tratta ora di comprendere come è possibile riuscire a congiungere la dimensione interculturale con l'educazione alla cittadinanza”.<sup>21</sup>

L'educazione interculturale alla cittadinanza è necessaria per realizzare un contesto di vita aperto all'accoglienza, all'ascolto, al dialogo, al «confronto critico paritetico», alla mediazione di qualunque forma di conflitto.<sup>22</sup> Tutto questo può stimolare a un cambio di mentalità, costitutivo e irrinunciabile per «saldare intercultura e cittadinanza».

L'educazione interculturale, inoltre, si intreccia inevitabilmente con l'educazione alla cittadinanza perché deve aiutare a conseguire la capacità del soggetto di riuscire a vivere la «coesistenza armonica» di più cittadinanze e realizzare un rapporto costruttivo tra soggetti di culture diverse che vivono nello stesso contesto.

Nell'attuale società multiculturale e globalizzata, in continuo cambiamento, l'educazione interculturale esprime la necessità di riflettere insieme, di costruire strumenti concettuali che promuovano intesa, conoscenza reciproca, collaborazione.

In questa prospettiva “l'educazione all'intercultura diventa parte integrante delle attività di educazione alla cittadinanza. Il benessere del singolo è direttamente connesso al progresso collettivo e diventa educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla pace, alla sostenibilità ambientale”.<sup>23</sup> Questa stretta connessione aiuta a comprendere che “l'educazione interculturale si configura come risorsa e indicatore di qualità di una società che si pone in una posizione di ascolto attivo di tutti i suoi cittadini; una società in cui i più deboli diventano occasione per ripensare e ricostruire strumenti adatti all'inclusione di tutti. Un contesto culturale aperto al dialogo,

---

<sup>20</sup> A. NANNI, *Educazione civica e interculturalità. Alcune parole da reinterpretare*, in G. DI CRISTOFORO–A. LOMBARDI–S. FICHELLI, *Per una cultura dei diritti umani*, FrancoAngeli, Milano 2002, 73. Una trattazione sull'argomento, facendo riferimento all'autore, si può leggere in PIZZI, *Educare al bene comune*, 216-217.

<sup>21</sup> B. GUIDETTI, *Educazione interculturale alla cittadinanza nella società complessa*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica» (2009) 4, 2.

<sup>22</sup> Cf. A. PORTERA-P. DUSI- B. GUIDETTI (a cura), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010, 25 (1° ristampa 2015).

<sup>23</sup> REDAZIONE, *Educare all'intercultura per educare alla cittadinanza*, in «Paesaggi Educativi», Rivista pedagogica didattica di insegnanti per insegnanti, [http://www.paesaggieducativi.it/percorsi\\_di\\_cittadinanza.htm](http://www.paesaggieducativi.it/percorsi_di_cittadinanza.htm) (10.03.2017).

all'ascolto, al riconoscimento e alla mediazione del conflitto (inter-etnico, interconfessionale, interculturale), alla ricerca continua di nuovi abiti mentali".<sup>24</sup>

In questo contesto aperto, si potranno conoscere e apprezzare le differenze nella ricerca di una coesione sociale, in cui si cerca di costruire la convergenza verso valori comuni.<sup>25</sup> In un contesto in cui identità e culture trovano spazio e valorizzazione, si trova un modo nuovo di costruire una comunità. La coesistenza sociale pacifica, la costruzione di una convivenza sostenibile, possono rendere anche capaci di affrontare consapevolmente «le sfide di un mondo in continua trasformazione».<sup>26</sup>

Un ultimo approfondimento che vogliamo proporre tende ad esplicitare un aspetto dell'educazione interculturale e della sua connessione all'educazione alla cittadinanza. La trasformazione che richiedono entrambe, «l'apprendimento trasformativo» di cui abbiamo parlato precedentemente riguardano le persone e le culture. «Persone e culture», «identità e cultura» sono concetti «in divenire», continuamente soggetti a influssi dall'esterno. Sono anche «costituzionalmente *entità relazionali*». Questo ci deve rendere consapevoli, in prospettiva antropologica, che «siamo esseri in ricerca», portatori e costruttori di cultura. Quando parliamo di «intercultura» dobbiamo essere ben consapevoli che non si tratta di «culture che si incontrano»; sono le «persone che veicolano una certa cultura che si incontrano». Questo incontro di persone deve avvenire in uno spazio di interazione (il prefisso *inter*) che richiede attenzione di «comprensione interculturale che permetta di cogliere l'altro come singolo» non reificato nella cultura, ma aperto, disposto al dialogo, capace di uscire da sé, di aprirsi all'alterità, «di cogliere i propri confini anche come limiti, di non giudicare a priori. Occorre portare questo sguardo, questa grande lezione dell'antropologia culturale nell'intercultura, nella scuola plurale: formare e educare a una mente multiculturale, a una *forma mentis* interculturale, versatile, aperta all'ascolto e all'incontro, complessa, dialogica, al plurale e tensionale, in grado di esprimere nuove forme culturali più fluide e composite».<sup>27</sup>

Compito di tutti gli educatori, oggi, come sostiene Martha Nussbaum, è quello di proporre a scuola un'identità concepita come «multipla e aperta al mondo».<sup>28</sup> Bisogna cercare di «dare ai giovani la consapevolezza insieme della propria identità complessa e dell'identità che li accomuna a tutti gli altri esseri umani».<sup>29</sup> Se l'educazione interculturale realizzata nelle scuole e negli

<sup>24</sup> *Ibidem.*

<sup>25</sup> La circolare Ministeriale del 2006 indicava chiaramente la via italiana per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. In essa leggiamo: «la via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere e apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo culturale attuale, in cui si dà particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni» (MIUR, C.M. n. 24 del 1/3/2006 - Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri).

<sup>26</sup> Cf. REDAZIONE, *Educare all'intercultura per educare alla cittadinanza*.

<sup>27</sup> L'insieme di queste riflessioni viene dalla riflessione di L. LUATTI, *Educazione alla cittadinanza e interculturalità* (reperita in Internet al seguente indirizzo: <https://pt.scribd.com/document/47861126/Luatti-Ed-citt-Interculturale>). Si tratta di un intervento molto ricco e con riferimenti importanti ad autori che hanno scritto su intercultura e multiculturalità da prospettive diverse.

<sup>28</sup> Possiamo dire che tutto questo è già entrato (da tempo) nella normativa della scuola italiana, essendo stata pensata e regolamentata nel Decreto ministeriale del 4 marzo 2009 «Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e costituzione», il cui paragrafo 4 è proprio su «Educazione alla cittadinanza secondo Costituzione, in contesti multiculturali». La Legge 169 del 30 ottobre 2008 istituiva la disciplina «Cittadinanza e Costituzione». Il Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e costituzione» fu emanato dal MIUR il 4 marzo 2009.

<sup>29</sup> V. RICCARDI, *Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale*, «CQIA Rivista», Febbraio 2012, 15.



altri ambiti educativi riesce a equilibrare esigenze che sono piuttosto viste come contrapposte ed escludentesi, quali uguaglianza e differenza, universale e relativo, diversità e coesione sociale, potrà “contribuire a costruire il senso di un’appartenenza civica adeguata alle profonde trasformazioni delle società contemporanee”.<sup>30</sup>

Perché il futuro possa essere sempre più “interetnico e interreligioso, planetario e globalizzato, in cui le identità si intrecceranno alle differenze e in cui le differenze stesse animeranno le identità, in un continuo gioco dialettico”,<sup>31</sup> è necessario che l’attuale società multiculturale produca una educazione alla cittadinanza secondo le innovazioni che sta producendo l’educazione interculturale.

Bisogna riconoscere che “la condizione multiculturale si esprime, in verticale, nell’appartenenza di un soggetto a più livelli di cittadinanza (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) e ancora, in orizzontale, nella compresenza di soggetti appartenenti a culture diverse nell’ambito di ciascuno di questi livelli.

In parallelo, l’approccio interculturale intende assicurare la coesistenza armonica di più cittadinanze in uno stesso soggetto e ancora, in orizzontale, il rapporto costruttivo, nel medesimo contesto, tra soggetti appartenenti a culture diverse”.<sup>32</sup>

#### ■ INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE ESSENZIALI

---

- AMATUCCI L., *Educare alla cittadinanza nella società multiculturale*, Anicia, Roma 2011.
- CAMBI F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2008.
- CARVALHO DA SILVA M. (coordinatore), *Linee guida per l’educazione Interculturale. Un Manuale per Educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale*, Pubblicata dal Centro Nord-Sud del Consiglio d’Europa, Lisbona 2008
- CORRADINI L., *Cittadinanza e Costituzione. Una guida teorico-pratica per i docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.
- ELLERANI P., *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2015.
- GUIDETTI B., *Educazione interculturale alla cittadinanza nella società complessa*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica» (2009), 4, 2.
- LUATTI L. (a cura), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009.
- MARGALIT C.-E., *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento 2017.
- NANNI A., *Una nuova paideia. Proposta educativa per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000.
- ORLANDO V., *Una «nuova educazione» per una convivenza umana solidale*, «Orientamenti Pedagogici» 3 (2014) 497-517.
- ORLANDO V. (a cura), *Educare nella multiculturalità*, Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico, Roma 14-16 marzo, LAS, Roma 2003.
- PIZZI F., *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia Interculturale*, Vita & Pensiero, Milano 2006.
- PODDA C., *Cittadinanza partecipata e interculturalità: una riflessione sulla formazione della coscienza democratica*, «Educazione Democratica» 5 (2015) 10, <http://educazionedemocratica.org/archives/3754>[13.03.2017].
- PORTERA A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma 2013.

---

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> F. CAMBI, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2008, 15.

<sup>32</sup> A. AMATUCCI, *Cittadinanza e intercultura*, in «Città Educativa» del 02/05/2011 (<http://www.educationduepuntozero.it/>).

- PORTERA A.-P. DUSI-B. GUIDETTI (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010.
  - REGGIO P.-M. SANTERINI, *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.
  - RICCARDI V., *Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale*, «CQIA Rivista», Febbraio 2012 [<http://www.cqiarivista.eu/> - Rivista Formazione Lavoro Persona].
  - SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.
  - SANTERINI M., *Pedagogia interculturale e nuova cittadinanza*, «Pedagogia e Vita» 1 (2008) 133-149.
  - SANTERINI M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.
  - SEMESTRALE SIPED - «Pedagogia oggi» 1(2012) (<http://www.siped.it/wp-content/uploads/2013/12/rivista-1-2012.pdf>).
  - SIMEON M., *La cittadinanza interculturale*, Armando, Roma 2005.
  - TAROZZI M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze 2005.
  - TAROZZI M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- 

orlando@unisal.it ■

# Collana «CER»

(**C**ATECHETICA,  
**E**DUCAZIONE  
**E** **R**ELIGIONE)

# dell'«ICA»

Editrice «LAS» - ROMA

**cer**

catechetica, educazione e religione

Pietro Braido

# Storia della catechesi

3. Dal «tempo delle riforme» all'età degli imperialismi (1450-1870)



**cer**

catechetica, educazione e religione

Antonino Romano

# l'Omelia come rito comunicazionale



LAS - ROMA

**cer**

catechetica, educazione e religione

José Luis Moral

# L'incontro con Gesù di Nazaret

Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana



LAS - ROMA

## Educazione politica e «IRC»

Carlo Nanni\*

### **Political education and Teaching of the Catholic Religion**

#### ► **SOMMARIO**

*Nella presente situazione di complessità e di cambiamento, di società globalizzata e liquida, di sconcerto e paura generalizzata, di bombardamento mediatico e disaffezione politica, l'intervento è spinto dalla convinzione che una ripresa dell'educazione socio-politica possa costituire un positivo antidoto a tali problemi socio-politici. Essa dovrebbe integrare ed essere tematizzata più chiaramente nell'attuazione didattica delle indicazioni legislative relative all'insegnamento (Cittadinanza e Costituzione), che riprende in vario modo l'educazione civica, l'educazione alla convivenza democratica, alla legalità e alle altre varie «nuove educazioni» (quali l'educazione alla pace, alla cittadinanza attiva, all'intercultura, all'integrazione delle disabilità e dei bisogni educativi speciali, all'inclusione dei migranti e delle varie fasce dell'emarginazione e della droga, ecc.). L'educazione politica è infatti qualcosa di più specifico della istruzione-educazione socio-culturale. L'esperienza scolastica di questi ultimi decenni non è molto incoraggiante. Ma l'IRC, sia in forme di attività didattiche interdisciplinari sia per conto proprio, potrebbe sviluppare tematiche-problemi, oggi molto rilevanti, che si muovono tra religione e società: come sta molto bene illustrando Papa Francesco con la sua prassi pastorale e il suo insegnamento kerigmatico.*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

*Bene comune; Cittadinanza; Educazione (sociale, politica); Globalizzazione; Socializzazione politica.*

\* **Carlo Nanni**, già Rettore dell'Università Pontificia Salesiana, è professore emerito e già Ordinario di «Filosofia dell'Educazione» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

A scuola sembra che non si riesca ad andare più in là dell'educazione alla convivenza civile, dell'educazione alla legalità, dell'educazione alla cittadinanza, dell'educazione ai principi e ai valori costituzionali. Tutte ed ognuna sembrano avere lo stesso destino dell'«antica» educazione civica che, stabilita come speciale ambito della storia e della filosofia nel 1959, ha avuto poca fortuna sia dal punto di vista di autonomia disciplinare sia da quello pedagogico-didattico sia anche dal punto di vista della continuità ed effettività scolastica.

E tuttavia l'esigenza di arrivare a una vera e propria educazione politica a scuola, rimane. Non può essere lasciata sotto silenzio e neppure solo affidata ad associazioni, movimenti, partiti, tendenzialmente di parte.

Lo richiede una istruzione e una formazione culturale pubblica e per tutti, che ha da arrivare alla completezza delle sue componenti, come pure una formazione consistente e competente della personalità che, grazie all'educazione, possa conseguire una consolidata capacità di coniugare individuale e sociale, prospettive ideali e comportamenti pratici, interessi personali o di gruppo con la partecipazione alla buona qualità della vita comunitaria, nella prospettiva di una società giusta e buona per tutti e ciascuno.<sup>1</sup>

Da sempre la scuola ha avuto tra le sue finalità quella di porre le basi dell'istruzione «permanente» (e non solo informare); di contribuire alla formazione della personalità attraverso l'acquisizione della migliore cultura sociale; di porre le basi teorico-pratiche di competenze di lavoro professionale; di giustificare e consolidare i fondamenti emotivi, intellettuali ed etici per comportamenti etico-sociali e appunto anche politici nel senso stretto del termine.

Come lo si può fare?<sup>2</sup> Può contribuire a questo scopo l'IRC?

## 1. La socializzazione politica tra disaffezione e nuovi modi di vivere in società

Accenno brevemente alla situazione da cui non si può prescindere nel prospettare e provare a fare educazione politica a scuola: con un certa sistematicità, criticità e integrazione, come dovrebbe essere ogni apprendimento scolastico, almeno nella scuola secondaria superiore; e realizzandola, nella scuola primaria e secondaria inferiore, in forma integrativa di altre questioni che sono studiate disciplinarmente, o come di discussione su problemi dell'età e dei mondi vitali degli alunni o come considerazione comune di classe in occasioni di eventi storici particolari, di anniversari, di accadimenti straordinari o emergenti nella vita comunitaria e civile.

### 1.1. La disaffezione diffusa per la politica

Molti giovani (e molti adulti) sono distanti e disaffezionati dalla politica.<sup>3</sup> È vero che ci sono giovani che la politica la fanno; come c'è una nuova leva di giovani imprenditori. Forse però

---

<sup>1</sup> Cfr., pur nella sua particolare posizione ideologica, N. CHOMSKY, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza educazione*, EDUP, Roma 2008<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. V. MAZZONI-M. SCHENETTI (a cura di), *Educazione e politica. Che fare?*, CLUEB, Bologna 2004.

<sup>3</sup> Cfr. H.H. HYMAN, *La socializzazione politica*, a cura di C. Ruggiero, Editori Riuniti Univ. Press, Roma 2017: l'autore della Columbia University insiste sul ruolo della socializzazione «peer» e del sistema dei media. (Per quel che



è troppo poco. Forse la distanza e la disaffezione è più diffusa presso gli adolescenti, messi in una condizione vitale di essere fin troppo distanti dall'ingresso nel mondo adulto. Forse, più precisamente, per molti, la disaffezione non è tanto per la politica in sé. Ma piuttosto per un certo modo di far politica che non fa decollare nulla di nuovo e di risolutivo rispetto ai problemi sociali e vitali emergenti, anzi perpetua le peggiori movenze di prima e di sempre. È la corruzione dilagante e la questione morale che alla fin fine provoca il disgusto di tanti giovani per questa politica non più partitica ma di schieramento, non più ideologica ma di interesse, non più di idealità politica ma di accaparramento e di gestione del potere pubblico, non più di rappresentanti degli elettori ma di liste preconfezionate, non più parlamentare ma di parte politica, ecc.

Ma è solo questione di vissuti soggettivi, personali e civili, o ci sono motivi oggettivi che si impongono e che magari influenzano la mentalità e i comportamenti individuali, di gruppo, comunitari?<sup>4</sup>

### 1.2. Tra globalizzazione e post-globalizzazione

In effetti è la politica stessa a essere radicalmente cambiata con il prepotente avvento della globalizzazione e i suoi trend recenti che fanno parlare quasi di post-globalizzazione.

La crisi finanziaria, che ha trascinato nel suo terremoto la grande e la piccola industria produttiva, ha ridato spazio all'intervento politico, che da circa quindici anni era in totale balia delle predeterminazioni e delle volontà dell'imprenditoria economico-finanziaria e del mercato mondializzato. C'è però ulteriormente da chiedersi se il ritornare in primo piano della politica sia più per parare il tracollo finanziario e per sostenere la grande industria (e piuttosto che la piccola e l'occupazione dei più) e meno per risolvere i problemi della «gente comune». Infatti, far politica ad altezza di persona era e resta l'orizzonte atteso dalla gran parte dei giovani e degli adulti di questa età post-moderna e globalizzata che, peraltro, esalta – forse eccessivamente e negativamente – i diritti e il benessere soggettivo, l'efficienza e l'efficacia, mettendo in ombra la liberazione, l'equità, lo sviluppo sostenibile di tutti e ciascuno.

Ma certo non è più la politica del «piccolo mondo antico, occidentale-moderno». Il sopravvenire alla ribalta mondiale del continente «Cin-India» e di tante altre nazioni (tra cui la nuova Russia *putiniana* e i paesi del medio oriente e quelli caotici dell'Africa sub-sahariana, solo per citarne alcune) ha costretto ad andare oltre il G8 e passare al G20, per favorire l'internazionalità economica e la concertazione, tenendo conto delle nuove economie in sviluppo; e ancor prima per parare il terrorismo variamente legato alla Jihad Islamica o a tribalismi localistici o settarismi religiosi. Rispetto all'universalismo, al liberalismo economico e di mercato, a una cultura aperta e mondialistica, all'integrazione dei migranti, sono risorti dovunque forme di protezionismo, populismo, particolarismo, intolleranza, neo-razzismo. La sicurezza, personale, familiare, comunitaria, nazionale e internazionale, è assurta a nuovo valore supremo.

---

segue mi sono rifatto al mio: *Educare alla politica in tempo di liquidità*, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 2, 25-31).

<sup>4</sup> Cfr. C. NANNI, *È solo disaffezione politica?*, in «Note di Pastorale Giovanile», 26 (2000) 7, 3-5.

Il primato, dato ai problemi istituzionali internazionali, porta alla ricerca di soluzioni pragmatiche, senza il consenso di tutti e senza considerazione di troppe idealità e sogni. Anche localmente prende il sopravvento l'enfatizzazione del «particolare partitico» e dell'individualismo dei cittadini, con l'evidente perdita o scarsa rilevanza data al bene comune sociale.<sup>5</sup>

### 1.3. Tra crisi e ricerca di nuove categorie socio-politiche di riferimento

Ma la globalizzazione ha portato molto in là punti di crisi e di innovazione che erano venuti emergendo già ai tempi dei difficili anni Settanta: prime tra tutte una nuova esperienza e idea di soggettività e di cittadinanza. L'incontro/scontro di popoli e culture fa andare molto più in là del pluralismo democratico auspicato dopo la seconda guerra mondiale. La globalizzazione ha messo in evidenza la «nudità del Re-Occidente». La modernità occidentale (e i suoi ideali di libertà, fraternità, democrazia, uguaglianza, equità) è chiaramente apparsa «un» modo (non «il» modo) di pensare e di volere la vita, la storia, la civiltà, il mondo, l'umanità, la democrazia, la politica. È inderogabile arrivare a pensare «glocalmente» (cioè allo stesso tempo globalmente e localmente). Antropologicamente sarà da arrivare a prospettarsi un uomo planetario che integri e renda concepibili le molteplici interdipendenze che si manifestano nell'esistenza umana attuale: tra locale e globale, tra reale e virtuale, tra identità e differenza, tra empiricità e interiorità, tra novità e perennità. Ma esso stesso sarà da completare con un umanesimo veramente integrale dinamicamente aperto al futuro, alla trascendenza, alla speranza di uno sviluppo sostenibile ed equo per tutti. E parallelamente appare necessario arrivare all'idea di un essere umano veramente integrale, capace cioè di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano.<sup>6</sup>

### 1.4. Cittadinanza e bene comune

Altrettanto è da dire dell'idea di «polis» e di «civitas», vale a dire della convivenza civile, della cittadinanza: in modo tale che si possa essere al contempo, seppure differenziatamente, cittadini di una città, di una nazione, di un continente, del mondo (e cristianamente della «città celeste»).

Si comprende che un discorso simile chiede di essere esteso anche all'idea di bene comune. Infatti, alla consumazione della separazione (se non del «divorzio») tra soggettivo e oggettivo, tra privato e pubblico, tra individualità e comunitarietà (che si è attuata in questi ultimi decenni, soprattutto in Occidente), corrisponde lo sdoppiamento tra bene soggettivo, personale, individuale o di parte e bene generale, di tutti, comunitario, umano. Il bene comune appare a molti una «vecchia storia» non più pensabile nella globalizzazione, nel mercato mondializzato, nella complessità sociale. Oppure sembra apparire niente più che un'astrazione, la quale ha poco da dire alla vita dei/delle giovani, delle famiglie, degli anziani, e della «non buona qualità della vita» personale e comunitaria. E anche l'insistenza sul bene generale e sociale, viene quasi solo inteso in senso materiale, come Welfare che permette più lo star bene che il vivere bene, e che mette all'oscuro il bene personale, intimo, attuale e futuro.

---

<sup>5</sup> Cfr. C. NANNI, *Globalizzazione ed educazione. Esigenze, risposte, proposte*, in L. PATI (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2003, 393- 422.

<sup>6</sup> Cfr. A. M. FAVORINI-P. MOLITERNI (a cura), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.

In questo contesto, chiedere – come affermava J.F. Kennedy – «meno io e più noi» diventa oggi più che mai ostico.<sup>7</sup>

### 1.5. Laicità e liquidità liquida

Un altro punto da approfondire è quello del modo di intendere i rapporti dei cittadini all'interno della vita civile e politica e religiosa. Negli stati moderni occidentali, ha sempre più preso piede una concezione della vita sociale pubblica sotto il segno della «laicità». La religione, ma al contempo anche le ideologie, vengono a essere confinate nell'ambito del privato e della coscienza individuale. La vita civile si vorrebbe basata su una visione a-religiosa della vita, del pensiero e della morale. L'intervento pubblico delle chiese sulle prospettive ideali e di valore o sui comportamenti individuali o sociali è visto come ingerenza politica indebita. Ma l'equiparazione tra laicità e neutralità valoriale, rende difficile giustificare l'impegno di tutti e ciascuno per la ricerca della buona qualità della vita, del bene sociale, di uno sviluppo equo e solidale, della medesima legalità democratica. La razionalità laicistica si dimostra come debolezza valoriale e motivazionale della vita pubblica e privata. In reazione a ciò molti cittadini fanno privatamente ricorso ad agenzie di senso particolari o cercano il sostegno di offerte valoriali private o si affidano a «guru» sociali, come ad ultime ancore di salvezza, o invocano brutalmente interventi e misure coercitive contro chi delinque dalla condotta socialmente approvata, o fanno quadrato a oltranza attorno all'identità culturale locale o tradizionale o arrivano a forme di integralismo e fondamentalismo religioso (o – all'opposto – alle forme surrogate del laicismo di Stato).<sup>8</sup>

### 1.6. Nuove forme di socializzazione socio-politica «internet-mediated»: la rete

Vorrei venire a un punto più vicino al modo di essere, esistere e crescere di tutti e delle nuove generazioni in particolare, che influenza la formazione e l'identità politica delle nuove generazioni.

Se – come si è accennato – negli anni Sessanta e Settanta si è assistito ad una «rivoluzione silenziosa» di pensiero e di costume (come ha messo bene in luce R. Inglehart, nel suo volume del 1977, intitolato appunto «Silent Revolution»),<sup>9</sup> oggi ci troviamo di fronte ad una rivoluzione «liquida», per dirla con Z. Bauman,<sup>10</sup> che è sostenuta principalmente dagli strumenti e dai modi di comunicare. È di esperienza comune la profonda incidenza che hanno i telefonini, i computer, internet e in genere le nuove tecnologie informatizzate sulla vita di tutti, ma soprattutto dei «teenager», vale a dire di coloro che hanno tra i dieci e i venti anni (fanciulli, preadolescenti, adolescenti e prima giovinezza, maschi e femmine): al punto da indicarli come «tecno-ager» piuttosto che «teenager». E questo non solo per la costruzione della identità personale, ma anche e proprio per la socializzazione e l'identità socio-culturale e politica.

<sup>7</sup> Cfr. V. PAGLIA, *Il crollo del noi*, Laterza, Roma-Bari 2017<sup>2</sup>.

<sup>8</sup> Cfr. J. HABERMAS-J. RATZINGER, *Ragione e fede in dialogo*, a cura di G. Bosetti, Marsilio, Padova 2005; G. QUAGLIARIELLO, *Alla ricerca di una sana laicità. Libertà e centralità dell'uomo*, Cantagalli, Siena 2007.

<sup>9</sup> Cfr. In trad. italiana R. INGLEHART, *La rivoluzione silenziosa*, Rizzoli, Milano 1983.

<sup>10</sup> Di lui almeno cfr.: Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2011; ID., *Il demone della paura*, Laterza, Roma-Bari 2014; Z. BAUMAN -T. LEONCINI, *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Milano 2017.

Certamente si è di fronte a nuove forme di apprendere, notevolmente diverse da quelle delle generazioni passate, anche di quelle immediatamente prossime alla presente. La frequentazione della «rete» informatica, favorisce, infatti, modalità di conoscenza più per immagini che per concetti, più attenta al concreto che a ciò che appare astratto, più secondo logiche informatiche (binarie e sequenziali) che razionali di diverso tipo (teorico, scientifico, pratico, estetico...), più selezionando ciò che appare utile e funzionale che ciò che è vero e bello in sé e per sé.

A sua volta, se da un lato la «rete» dà spazio allo scambio, alla conoscenza, all'incontro virtuale, d'altro lato, lo stare delle persone sole davanti al proprio personal computer o al display del telefonino, rischia di favorire una «socializzazione solitaria». Non per nulla si parla anche di «bed-room generation». Ma forse c'è da dire che i nuovi media e la Rete stanno forgiando anche una nuova leva di cittadini: i cosiddetti «millennials». Essendo, infatti – come attestano tutte le ricerche sui giovani – diffidenti nei confronti dei mezzi di comunicazione tradizionali, o meglio nei confronti dei contenuti da essi proposti (si pensi ai telegiornali della TV pubblica), molti adolescenti, giovani e giovani-adulti, trovano o ricercano, nel mondo del Web, fonti e modi alternativi per la formazione della loro mentalità personale e civile. Dalla piazza si passa alla rete. Essa diventa la nuova e vera «agorà virtuale», dove si discute, ci si scambia opinioni, si forma la mentalità personale e di gruppo, ci si mette nella prospettiva di essere e agire secondo nuove modalità di cittadinanza, più centrate sul comunitario che sul societario, più fondate su una «socialità ristretta» (di «amici che la pensano come me») che non su una socialità civile legalitaria (= società del diritto e dei principi costituzionali). Vien da pensare che si sta andando verso una cittadinanza «virtuale» sostanziata da «community» informatiche, che favoriscono il sentirsi accomunati, ma pure senza troppi legami concreti e forse anche senza troppo presa in carico di responsabilità personali.

Sta di fatto che anche a livello politico il web appare essere un modo innovativo di far politica sia come espressione di consenso sia come indicazione e condivisione di programmi e prospettive politiche. E sarebbe da valutare se con l'aumentare di queste modalità di vita non si accresca anche il rischio di rimanere vittime di gruppi di pressione reticolare o di prospettarsi una vita civile molto esposta a forme mafiose o di «amici degli amici») o di dare aggio a una forte schizofrenia tra esistenza in rete ed esistenza «in re», vale a dire nella concretezza dei rapporti materiali di produzione e di convivenza collettiva.

Resta in ogni caso che l'esistenza personale e sociale risulta sempre più una realtà «ibrida» vissuta tra il reale fisico-materiale e il reale informatico-virtuale<sup>11</sup>.

## 2. Il ricentramento educativo

Come educare queste tendenze generazionali in presenza di tali contesti globali?

La predominanza degli interessi pedagogici sia dei governi sia dei politici sia delle famiglie sia della cosiddetta società civile è proiettata verso il successo formativo funzionale all'ingresso nel mondo della produzione e delle professioni o al massimo verso il contenimento sociale dei giovani (nei confronti di esiti che vanno nella direzione della devianza o della micro-criminalità). Al massimo si fa attenzione al disagio giovanile, soprattutto in concomitanza con avvenimenti

---

<sup>11</sup> Cfr. G. RIVA, *I social network*, il Mulino, Bologna 2016. Vedi anche di lui: Id., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, il Mulino, Bologna 2014.

che scuotono l'opinione pubblica locale o mondiale (suicidi di giovani, pedofilia, violenza sessuale, sfruttamento minorile, baby-soldati...).

Peraltro è evidente che l'educazione scolastica e non scolastica, anche se avesse successo, non può sostituire o supplire la riforma sociale e culturale, le condizioni socio-economiche per una esistenza democratica. Ed è molto debilitata se deve agire in contrasto con pratiche sociali o comportamenti non etici (di contro testimonianza) da parte della generazione adulta.

Come si può facilmente arguire dal fin qui detto, la riflessione teorico-pedagogica, è chiamata a muoversi tra queste ambivalenze – ma che, appunto per ciò, possono essere colte e riprese anche come risorse – sia del vissuto sia della vicenda storica antica e recente sia delle prospettive teorico-filosofiche sulla cittadinanza e la politica.

Per dirla in termini di Habermas,<sup>12</sup> la ricerca teorico-pedagogica – è intrinsecamente mossa da un interesse guida conoscitivo di tipo «emancipativo» o perlomeno promozionale. Un vasto e integrale umanesimo fa da orizzonte di senso della ricerca teorico-pedagogica. Per tal motivo in presenza di tale contesto di ambivalenza, ha quasi per gioco forza da fare «professione di contrari» (per dirla in termini pascaliani). Dovrà impegnarsi a trovare degli *et et* dove altri vengono presi da vistosi *aut aut*. E proprio perciò dovrà dare aggio più al potenziale che al reale, dovrà lavorare più tra le pieghe dell'esistente che a vista, dovrà sfruttare le sfumature e le differenziazioni che le corpose manifestazioni dei fenomeni e degli eventi.

In quest'orizzonte di senso si cercherà di mettere in rilievo i differenziati piani di una educazione socio-politica, che va dagli aspetti cognitivi a quelli più emotivi, di atteggiamento e di comportamento, nell'orizzonte della globalità dell'esistenza personale, individuale e comunitaria.<sup>13</sup>

## 2.1. La base: l'educazione sociale

L'educazione politica non si risolve nell'educazione sociale, nell'educazione alla convivenza civile/democratica, nell'educazione alla legalità, alla pace o quant'altro. È qualcosa di più specifico. Ma trova in questi ambiti e modi di educazione il suo presupposto, anzi la sua base di possibilità e di concreta di attuazione<sup>14</sup>.

In effetti, l'educazione politica richiede previamente lo sviluppo e promozione dell'intersoggettività, socialità e partecipazione alla vita organizzata e istituzionalizzata. In questo senso l'azione educativa avrà da aiutare lo sviluppo e promozione dell'intersoggettività, socialità e partecipazione alla vita organizzata e istituzionalizzata; motivare e far apprendere la pratica di una legalità, giusta e legittima; aiutare a formare cittadini capaci di abitare, vivere e promuovere la vita cittadina nel pluralismo, nelle differenze, nel cambiamento, nelle novità, nelle emergenze, nel conflitto e nelle problematicità; sostenere la buona coscienza di essere (e sentirsi) cittadini nella centralità/dignità della persona, individuo, gruppo, comunità, popolo, umanità.

<sup>12</sup> Cfr. J. HABERMAS, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Roma-Bari 1970.

<sup>13</sup> Cfr. D. GOLEMAN-P. SENGE, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli, Milano 2014. Il titolo originale parla di un «triple focus», in quanto si prospetta «a new approach to Education», lavorando didatticamente tra sviluppo della consapevolezza di sé, empatia e cura degli altri, comprensione dei sistemi più ampi che ci circondano.

<sup>14</sup> Cfr. ad esempio: L. LUATTI (a cura), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009; A. PANERAI-N.M. NICOLA-G. VITAIOLI, *Manuale di educazione alla pace. Principi, idee, strumenti*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2012.



Nel documento della Conferenza Episcopale Italiana, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia* del 2001<sup>15</sup> – che conteneva gli orientamenti pastorali della Chiesa italiana per il primo decennio del 2000 – si invitava “con forza tutti i cristiani del nostro paese a riscoprire, insieme a tutti gli uomini e le donne di buona volontà, i fili invisibili della vita, per cui nulla si perde nella storia e ogni cosa può essere riscattata e acquisire un senso” (n. 2). Di questi fili invisibili della vita, appare come centrale anzitutto il senso di una vita nel tempo e nello spazio, nel mondo e nella storia. Infatti, senza coscienza della continuità spazio-temporale dell’esistenza propria e altrui, la vita stessa (ma se ne può ancora parlare?) si ridurrebbe a un complesso (ma lo si può dire?) di sensazioni slegate, a emozioni e fuoriuscite di bisogni e di desideri senza direzione o altra mèta che il loro immediato e isolato esaudimento. Ma lo è pure la coscienza della intrinseca relazionalità, co-esistenza e con-libertà del vivere umano individuale e collettivo:<sup>16</sup> senza il senso della comune umanità e al contempo della differenziata e personalizzata esistenza umana, senza il senso della dignità umana o quello dell’alterità, dell’altro (e dell’Altro che è Dio) il rischio della caduta nel soggettivismo, e anzi nel narcisismo, diventa veramente alto; e lo diventa la pratica dell’abuso, della violenza, della dominazione e dell’espropriazione di persone, cose, culture, popoli, generazioni o la fuga per la tangente della droga, dell’alcolismo, dell’esotico, del virtuale (per cui c’è chi parla di «internet addiction», vale a dire di «dipendenza patologica da internet»).

## 2.2. Percorsi educativo-didattici in direzione di un’educazione socio-politica

Sulla base dell’educazione sociale, l’educazione propriamente politica<sup>17</sup> ha da tener conto di un ampio quadro di azione:<sup>18</sup>

### ■ Anzitutto quello dell’istruzione politica

Cittadini-politici lo si è per diritto, ma lo si diventa effettivamente per educazione e per partecipazione della cultura comunitaria. A questo scopo è necessaria per tutti una solida *informazione socio-politica* per l’acquisizione di conoscenze relative a idee, valori, tecniche adeguate alla convivenza civile del proprio tempo, del proprio paese e del mondo contemporaneo, dei modi più comuni di fare politica in aderenza al proprio contesto, luogo e tempo.

*Il consenso* è un obiettivo per ogni forma o forza di governo che non voglia ridursi a maniere dispotiche nel ricercare l’adesione della popolazione. Ma esso, oggi, in regime democratico, ha da essere composto con il *senso critico*, che si raccomanda, al fine di vincere le spinte all’omologazione e quelle al conformismo passivo e passivizzante. Ciò comporta «sapere la politica», «saper votare», saper scegliere con realismo e un tocco di sogno e di utopia ciò che è diritto e bene di tutti ed ognuno. Ma ciò suppone conoscenze di strategie e di tattiche e soprattutto di contenuti «politici validi» (antropologici, economici, valoriali, storici). Richiede la conoscenza

---

<sup>15</sup> Cfr. CEI, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, Dehoniane, Bologna 2001.

<sup>16</sup> Cfr. P. DONATI, *La società dell’umano*, Marietti, Genova 2009.

<sup>17</sup> Cfr. per una ricognizione storica: F.M. SIRIGNANO, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti University Press, Roma, 2015. In particolare, sull’insegnamento «Cittadinanza e Costituzione», si veda L. CORRADINI (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione, Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.

<sup>18</sup> Quel che segue è uno sviluppo di C. NANNI, *L’Educazione politica. Ipotesi di percorsi educativi*, in «Orientamenti Pedagogici», 37 (1990) 6, 1163-1178; e di *L’educazione civica a scuola*, in L. CORRADINI-G. REFRIGERI (a cura), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, il Mulino, Bologna 1999, 235-242.

delle leggi e delle procedure, come anche di saperle interpretare e tradurre in termini di azioni, comportamenti, di progetti, di criteri valutativi, ecc.

■ **In secondo luogo avrà da preoccuparsi della formazione della competenza politica**

La complessificazione, la multiculturalità e la globalizzazione dell'esistenza comunitaria, non rendono meno importante l'educazione al senso di appartenenza cittadina e fanno diventare assolutamente importante una formazione culturale civile adeguata a esse e alle possibilità di interazione e di vicinanza tra lontani, resa possibile dai mass-media e dai nuovi media informatizzati e telematizzati.

Una buona competenza politica è necessaria. Il riconoscimento della soggettività politica di ogni cittadino richiede che si renda effettiva la capacità di esserlo con un adeguato sapere, saper fare e saper essere, saper vivere «politicamente» «insieme con gli altri». In sostanza, un «educato» esercizio della cittadinanza richiede competenze di «lettura» e di comprensione circa fatti, persone, eventi, situazioni: sapendo andare oltre l'emotività, la passionalità, gli schematismi preconcepiuti, le chiusure ideologiche. Alla capacità di analisi saranno da collegare lo sviluppo della capacità di progettualità e operatività politica, vale a dire capacità di prospettazione, di progettazione, di operazionalizzazione efficiente ed efficace, di attuazione concreta del possibile, di controllo e di verifica e riprospettazione, realizzate con lucidità, ampiezza di vedute, senso di corresponsabilità e creatività. E di conseguenza sarà pure da porre in atto anche una concreta *iniziazione a stili comportamentali democratici*, che permettano di potersi muovere tra condivisione, convergenza, ma anche nella differenziazione, nella discussione, nel confronto di idee e di effetti.

■ **In terzo luogo sarà da prendersi cura della formazione di una valida cultura politica**

Essa si declina come cultura dell'appartenenza (che sa dire no all'anti-statalismo), della convivenza delle differenze (che rifiuta il neo-razzismo o il fondamentalismo); del bene comune sociale (che non si macchia di clientelismo e non dà priorità ai particolarismi o a interessi di parte); della con-libertà (e che quindi si oppone all'individualismo, all'elitarismo, al particolarismo, ma anche all'a-storicismo, allo spiritualismo); dei diritti e dei doveri (che – come vuole la Costituzione specie agli articoli 3 e 4 – lotta per togliere le ineguaglianze e per favorire la partecipazione attiva e responsabile alla vita comunitaria); dello sviluppo sostenibile e dello sviluppo integralmente umano (che non si fa vincere dall'egoismo partitico, nazionalistico, o dalla cecità adultistica generazionale).

■ **In quarto luogo, avrà da pensare anche ad una vera e propria formazione della «personalità politica»**

La graduale iniziiazione a comportamenti da cittadino a pieno titolo, capaci di operare per il bene comune nel rispetto delle diversità, richiede ai politici di essere persone libere e responsabili, capaci di iniziativa e di esecutività, di partecipazione e di collaborazione, di onestà e di competenza, di passione e di rigore civile, di idealità e di compromissione realistica, di partigianeria e di comunanza, di senso della realtà e di un pizzico di utopia.

A questo scopo, l'educazione politica avrà anche da educare a quelle che potremmo dire le «virtù politiche»: quelle della *consonanza* con le attese ed i bisogni e le speranze della gente, del paese, dell'umanità; quella della *decisione saggia e forte*, tempestiva e lungimirante, concreta e carica di intenzionalità; quella del *rigore morale interiore*, sostenuto dal senso del limite proprio e altrui ma anche dal senso della *storicità e referenza ai principi e valori costituzionali*; quella dello

*spirito di dedizione, di servizio, di comunanza nel gioco delle differenze e di partigianeria per il bene comune sociale nell'affrontamento dei problemi.*

### 2.3. Motivi educativi

A questo punto è facile capire che l'educazione politica si mostri come un'azione a più fronti e secondo modi e tipi di intervento diversificati e complementari:

- Attraverso l'insegnamento formale e occasionale: lezioni, dialogo, ricerca, discussione di gruppo, ripresa critica e integrazione delle stimolazioni dei mass-media, attività laboratoriali e gruppi cooperativi di studio...Lo scopo è di evitare per un verso l'indottrinamento e per altro verso l'ignoranza; sostenendo un'istruzione «educativa», vale a dire che aiuta a integrare le informazioni in un insieme organizzato di conoscenze, che diventano base della cultura soggettiva, fonte di sapienza e forza di saggezza.
- Attraverso la testimonianza diretta o «simbolica» del/dei docente/i che favorisca una identificazione interessante, anch'essa «educata», cioè tale che non solo viene colta come esemplare, ma che stimola a portarsi criticamente verso una personale presa di posizione.
- Attraverso il clima e la convivenza delle relazioni interpersonali e delle procedure scolastiche corrette, aperte, solidali, impegnate, che favoriscono una impregnazione pro-sociale, civica e politica, valida e stimolante.
- Attraverso la pratica politica, nella condivisione attiva della gestione della scuola come comunità democratica di apprendimento e con la partecipazione a impegni politici, a iniziative comunitarie o di territorio perché siano «tirocinio», sperimentazione, avviamento alla prassi politica extra e post-scolastica.

## 3. Il contributo dell'«IRC» alla educazione politica

L'educazione religiosa e specificamente l'«Insegnamento della Religione Cattolica» (IRC) scolastico è direttamente rivolta all'istruzione e ad una cosciente e motivata formazione della componente religiosa, attraverso l'interazione tra vissuti e esperienze religiose personali, di gruppo e comunitarie /e/ la cultura religiosa del cattolicesimo e delle altre confessioni e denominazioni religiose. In tal modo contribuisce come forma educativa specifica alla formazione globale della persona, del cittadino, del lavoratore, come è voluto dalla Costituzione e come è ricercato quale fine ultimo del sistema pubblico di educazione istruzione e formazione.

### 3.1. Le pietre di inciampo

È a questo livello, insieme interdisciplinare e sistemico, che si può rilevare la possibilità di un contributo dell'IRC anche all'educazione politica propriamente detta.

Ma tale contributo non è semplice e neppure scontato.<sup>19</sup>

Esso ha da far fronte previamente a una serie di difficoltà, che si pongono come pietre di inciampo, che rendono molto problematica la credibilità e quindi l'effettività di un tale apporto.

---

<sup>19</sup> Per quel che segue mi rifaccio anche al mio: *La religione una risorsa educativa*, in «Studi e Formazione» 16 (2011) 2, 59-73.

Si ha infatti facilmente da avere a che fare con un difficile e quasi improponibile dialogo, con chi, studente o collega, pur arrivando a concedere una discutibilità dialogica su Dio, su Cristo, non crede sia possibile attuarla sul fronte Chiesa, considerata intrinsecamente fonte di indottrinamento, di negazione della libertà e della spontaneità vitale e comunitaria, e come soggiogamento delle coscienze. L'azione sociale della Chiesa è vista quasi esclusivamente come ingerenza politica, nonostante le cosiddette e lodevoli «aperture» di Papa Francesco, perché entra in campi non propri, invece di occuparsi dello spirito e dei problemi dei mondi vitali privati e interiori, che ne potrebbero legittimare in qualche modo la presenza nella vita di tutti i giorni.

Sul piano più propriamente politico l'elenco delle obiezioni circa la plausibilità di un tale apporto formativo, è ben lungo: la pesante ingerenza nei programmi politici e nell'azione legislativa e di governo sia internazionale sia nazionale, sia locale; la distanza abissale tra ciò che la Chiesa predica e ciò che fa (corruzione, abusi sulle persone, opulenza e attaccamento ai beni materiali, lusso sfacciato, arretratezza e poca tenuta in conto dei bisogni della gente; «Chiesa-semaforo», cioè Chiesa delle norme e delle proibizioni, invece che «Chiesa della misericordia», nonostante la recente conclamazione e azione giubilare di papa Francesco).

In luogo della condivisione, seppure critica, della cultura e dei modi di vita sociali, e della profezia del di più di Dio e del Vangelo, l'atteggiamento prevalente della Chiesa gerarchica è l'autoreferenzialità, la chiusura nella «cittadella cristiana»; la supponenza di superiorità e il giudizio pessimistico e negativo nei confronti della cultura laica (globalmente vista come laicista); la difesa dei propri privilegi e la pretesa di essere sempre in condizione istituzionale di favoritismo amministrativo.

Più specificamente si mette in evidenza la cattiva condotta di molti politici che si dicono cattolici; e viene posta in dura discussione la legittimità dei «soldi» alle scuole cattoliche o agli oratori parrocchiali.

È facile concludere che avanzare la plausibilità pedagogica di un contributo dell'IRC alla formazione politica, ha previamente la necessità di un severo, corretto e verace discernimento della realtà e della predicazione ecclesiale cattolica, che permetta di proporre una visione «ampia» della Chiesa (non riducibile, anche se fatta di uomini, a Vaticano; che accetti la verità della «ecclesia semper reformanda» e sempre «simul sancta et peccatrix»; che mostri segni concreti di poter far sentire e credere a tutti i membri della Chiesa di essere veramente «noi-Chiesa» e non un «gregge» dominato e amministrato da «pastori», indiscussi padroni delle istituzioni ecclesiali e controllori delle coscienze e dei comportamenti privati e sociali.

### 3.2. L'atteggiamento di fondo

Nonostante tali discrasie tra teoria e pratica ecclesiale, rimane indubbio che l'IRC può contribuire a una educazione politica in sede scolastica sia all'interno del proprio sviluppo didattico di quelle che sono le indicazioni nazionali di sua spettanza, sia attivando iniziative interdisciplinari di vario tipo, di diversificata strategia didattica su materie e contenuti per loro natura comuni o comunque sul confine dell'una o l'altra disciplina.

Un primo contributo è di ordine metodologico e favorisce *la formazione di un atteggiamento di fondo* nella riflessione e nell'apprendimento degli studenti.

Io credo che l'orizzonte prassico e la strategia-base, educativo-pastorale, possano essere ancora riprese dalla «vecchia» *Gaudium et Spes*, che fin dall'inizio afferma: «Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono,

sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore” (GS,1); e precisa: “Il popolo di Dio, mosso dalla fede con cui crede di essere condotto dallo Spirito del Signore che riempie l’universo, cerca di discernere negli avvenimenti, nelle richieste e nelle aspirazioni, cui prende parte insieme con gli altri uomini del nostro tempo, quali siano i veri segni della presenza o del disegno di Dio. La fede infatti tutto rischiarà di una luce nuova, e svela le intenzioni di Dio sulla vocazione integrale dell’uomo, orientando così lo spirito verso soluzioni pienamente umane” (GS, 11).

Condivisione, discernimento e tenuta dell’orizzonte profetico evangelico, mi paiono gli atteggiamenti di fondo per vivere da cittadini-cristiani oggi, nella città di tutti (non avendo città proprie, ma essendo «anima» di esse, come prospetta l’antica *Lettera a Diogneto*, al cap. 6), ma anche per abitare il nostro tempo e educare al bene comune-sociale in questa esistenza civile, multiculturale e globalizzata.

Così pure penso che una certa «conversione» tecnologica sia necessaria a tutti, non solo perché le nuove tecnologie sono pane quotidiano e parte integrante del DNA degli studenti/esse; ma anche perché esse sono diventate sempre più una via rilevante di sviluppo della conoscenza; e nella pratica dei social network vengono a costituire, strutturare, modellare la vita quotidiana, i pensieri, le parole, i modelli di comportamento individuali e comunitari.

Ancor più: le nuove tecnologie, nella loro concreta effettuazione sono diventati un «luogo» classico dello scarico delle angosce o paure irrisolte o desideri non esauditi delle generazioni adulte e delle generazioni in crescita; anche e in specie per ciò che riguarda la vita e la convivenza civile e la partecipazione attiva socio-politica.

Quindi la strada educativa più che di condanna o di pura proibizione o di semplice uso funzionale è quella del discernimento, della formazione e della stimolazione alla dilatazione della criticità e della creatività personale e vitale, di occasione dell’incontro e del dialogo educativo (anche attraverso esse).

Un tale atteggiamento metodologico e di fondo non solo potrà aiutare un migliore apprendimento disciplinare e curricolare ma potrà spingere ad avere un pizzico di fondata e fiduciosa speranza, umana e cristiana, e magari essere uno stimolo a promuovere la partecipazione dei giovani alle decisioni che li riguardano, valorizzando i loro pensieri, la loro capacità di trovare delle soluzioni e di agire con comportamenti positivi, validi, efficienti ed efficaci. Anche mettendo nel conto comportamenti «fuori dal coro», vale a dire capaci di andare oltre ed elevarsi al di sopra della diffusa propensione all’omologazione.

Nella *Lettera a una professoressa*, i ragazzi di Barbiana, guidati da don Lorenzo Milani, ricordano che nella loro scuola avevano imparato ad affrontare i problemi e aiutarsi a vicenda per risolverli, convinti che ciò fosse «politica». “Coi vostri ragazzi fate meno. Non gli chiedete nulla. Li invitate solo a farsi strada”.<sup>20</sup>

Baden Powell, da quell’educatore pratico e pragmatico che era, nel suo *Testamento agli Scout* invitava gli scout di ogni tempo a «lasciare il mondo un po’ meglio di come lo si è trovato»<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, 14.

<sup>21</sup> Cfr. R. BADEN POWELL, *Scoutismo per ragazzi*, Ancora, Milano 1971<sup>3</sup>.



### 3.3. Apporti contenutistici

Sul piano dei contenuti, l'apporto e il contributo ad azioni didattiche interdisciplinari nell'ambito socio-politico, è ravvisabile anzitutto a livello di riferimento teorici per l'azione: quella che potremo dire la «vision» della pratica politica e della formazione a essa. Un classico può essere il problema dell'intercultura oggi in connessione con il multiculturalismo religioso. Una specificazione tematica può essere quella riguardante il problema del dialogo interreligioso. Un terzo potrebbe essere il problema dell'inclusione e dell'integrazione dei migranti o delle minoranze presenti nel contesto civile di appartenenza. O ancora potrà essere il problema delle disabilità, delle nuove povertà, del bullismo e dell'emarginazione e delle diversità sociali.

Ma a questo punto siamo più a livello di educazione alla convivenza democratica che a quello più propriamente di educazione politica a una cittadinanza attiva.

Portiamoci quindi a questo livello.

Da sempre il cristianesimo ha professato la sua trans-culturalità e la sua «impoliticità», ma si è pure acculturato e incarnato nelle diverse culture storiche e si è dilatato nella geografia mondiale.

Tuttavia, pur non senza contraddizioni e pratiche in contrario, ha affermato l'esigenza del compimento di ogni giustizia nel dare a Cesare, cioè al potere socio-politico, ciò che è di sua spettanza per una vita buona e giusta dei cittadini di riferimento. Al contempo ha sempre affermato e combattuto – pagandone i costi in termini di persecuzioni istituzionali e personali – la non «totalizzazione» e «idolizzazione» del sociale, del politico (e in cui sarebbe correttamente da includere anche l'ecclesiale, quando si agisce con modalità ierocratiche o di clericalismo sfacciato e insopportabile).

Così pure il «popolo di Dio» cristiano-cattolico ha predicato e praticato l'operare il bene nelle città di tutti, autoproponendosi come sale della terra, luce del mondo (come afferma il Vangelo): nel senso che tutti ciascuno – con la loro vita vissuta e con la predicazione del Vangelo – ricercano la promozione umana e il bene del paese in cui si trovano, aprendosi alla prospettiva trascendente dei cieli nuovi e della terra nuova in cui abiteranno completamente e definitivamente giustizia e verità.

E oggi più mai, nella complessità e mondializzazione dell'esistenza, i cristiani prendono coscienza di essere dei «mandati a Ninive», come il profeta Giona, a evangelizzare il sociale e il politico, nella convinta percezione di fede di essere essi stessi salvati come popolo tra i popoli, di comprendere che lo «Stato è dentro di noi», come afferma R. Guardini, nell'ultima delle sue lettere contenute nel suo libro sull'auto-formazione<sup>22</sup> e che i confini della città di Dio passano per il cuore dell'uomo (per rifarsi a sant'Agostino): aperti all'utopia cristiana della «civiltà dell'amore» (come voleva Papa Paolo VI).

La Chiesa del nostro tempo, ha riaffermato con il concilio e con i Papi, la «legittima autonomia delle realtà terrene» (GS, 36), e in tal senso la non ingerenza nella politica della Chiesa in quanto tale. Ma, come ha precisato più volte papa Benedetto, è da attuare una «sana laicità». Per un verso «lo Stato non consideri la religione come un semplice sentimento individuale, «privato»». Per altro verso essa ha il diritto e il dovere della «difesa dei grandi valori che danno senso alla vita della persona e ne salvaguardano la dignità».<sup>23</sup> In questo contesto si è parlato di «*principi non negoziabili*», che forse sarebbe meglio esprimere in termini di «obiettivi minimali» che dicono

<sup>22</sup> Cfr. R. GUARDINI, *Lettere sull'auto-formazione*, Morcelliana, Brescia 1994<sup>5</sup>, 149 ss.

<sup>23</sup> Cfr. BENEDETTO XVI, *Discorso ai giuristi cattolici del 9 dic. 2006*.

la soglia al disotto e al di là della quale diventa concreto il rischio della caduta nel non più umano, nel disumano o perlomeno in gravi lesioni della dignità personale e della qualità umana della vita e dell'esistenza individuale e comunitaria.

Peraltro con il tradizionale e costante suo *Insegnamento sociale* (preferisco questo modo di dire a quello un tantino dogmatico di *Dottrina sociale*), la Chiesa afferma alcune priorità e principi di fondo che hanno da guidare l'azione socio-politica: il primato delle persone sulle strutture; il primato del lavoro sulla produzione; il primato del bene comune sugli interessi particolaristici; il primato del culturale sull'economico; il primato della verità sulla libertà; il primato dell'etica e delle intenzioni sull'utile e sul comportamento materiale; il primato della religione e della fede sulle ideologie; e, buon ultima, il primato dell'educazione rispetto all'intervento autoritativo (o militare) e come supporto imprescindibile dell'intervento economico e politico.

### 3.4. Nella scia di papa Francesco

Un contributo speciale dell'IRC per l'educazione politica può venire dalla proposta di studiare, analizzare criticamente in classe e/o in gruppi di studio o interdisciplinarmente, l'insegnamento sociale e la pratica pastorale di Papa Francesco.

Egli si è certamente posto dentro, e ha esaltato con le sue «uscite», la tradizionale e perenne preoccupazione e l'impegno ecclesiale per l'uomo, «prima via della chiesa». <sup>24</sup> Ha messo in luce la sua profonda volontà di fede di farsi prossimo e buon samaritano delle persone e delle genti, di servire e non dominare, di essere chiaro segno del volto misericordioso di Dio verso l'umanità e in particolare verso i più poveri e i più miseri, gli «scartati» economici, politici, sociali, civili.

Ma a livello di contenuti trattabili nell'IRC – soprattutto a livello di scuola secondaria superiore – vorrei segnalare alcuni suoi «insegnamenti sociali»:

- Anzitutto i 4 no dell'*Evangelii Gaudium*, contenuti nel secondo capitolo di essa: No a un'economia dell'esclusione (nn. 53-54). No alla nuova idolatria del denaro (nn. 55-56). No a un denaro che governa invece di servire (nn. 57-58). No all'inequità che genera violenza (nn. 59-60). Essi sono in qualche modo ripresi poi nel capitolo quarto (nn. 176-237), intitolato: «La dimensione sociale dell'evangelizzazione». Nel capitolo, dopo aver mostrato le ripercussioni sociali del «kerigma», cioè della predicazione evangelica, e dell'Insegnamento sociale della Chiesa, propone tematiche schiettamente politiche, cristianamente rivisitate: l'inclusione sociale dei poveri, il bene comune e la pace sociale (in cui sono dichiarati i quattro principi fondamentali su cui hanno da poggiarsi: il tempo è superiore allo spazio, l'unità ha da prevalere sul conflitto, la realtà è più importante dell'idea, il tutto è superiore alla parte); il dialogo sociale come contributo per la pace (dove si fa riferimento al dialogo tra la fede, la ragione e le scienze, al dialogo ecumenico, alle relazioni con l'ebraismo, al dialogo interreligioso, al dialogo sociale in un contesto di libertà religiosa). <sup>25</sup> Ovviamente si tratta di affermazioni e di temi che hanno da essere messi a base della riflessione critica e dello studio, non di categorie assolute e predicatorie.

---

<sup>24</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica «Centesimus Annus»*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1992, n. 53.

<sup>25</sup> Cfr. per il testo e un commento previo ad esso: PAPA FRANCESCO, *Evangelii Gaudium. Esortazione apostolica*, Introduzione di mons. Marcello Semeraro, indici di Giuliano Vigini, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2013.

- L'enciclica *Laudato si'*, «sulla cura della casa comune». Tutta l'enciclica può essere, sia nel suo insieme sia in ciascun suo capitolo, oggetto di riflessione e di studio sul tema dell'ecologia. Per un'applicazione a livello di IRC, credo sia importante in particolare il capitolo primo, intitolato «Quello che sta accadendo alla nostra casa» (dove sono messi in evidenza i vari problemi ecologici: inquinamento, cambiamenti climatici, l'acqua, la perdita della biodiversità, il deterioramento della qualità della vita umana e la degradazione del sociale, l'inequità planetaria, ecc.); il capitolo quinto, («sulla politica e l'economia in dialogo con la pienezza umana»); il capitolo sesto («sull'educazione e la spiritualità ecologica», dove si invoca una «conversione ecologica» e si danno indicazioni per «puntare su un altro stile di vita», aperto all'«amore civile e politico»<sup>26</sup>).
- I tre discorsi ai movimenti popolari raccolti nel volume *Terra Casa Lavoro* (= il trinomio preso a proprio emblema da molti di tali movimenti)<sup>27</sup>. Essi sono espressione tipica di papa Francesco: della sua cultura e politica economica a partire dai poveri, dagli ultimi, dalle periferie. Alla base c'è la convinzione che la scelta preferenziale dei poveri non è solo una bella etichetta che la Chiesa si assume, ma è ciò che meglio l'autodefinisce (ricercando di essere chiesa dei poveri e non solo chiesa per i poveri); perché «si comprende che l'amore per i poveri è al centro del Vangelo»<sup>28</sup>. Essi possono essere interessanti per studenti italiani, che vengono stimolati a collocarsi «altrove» e «diversamente», sia dal punto di vista culturale che politico.

Concludo questo punto con l'affermazione di papa Francesco contenuta nella sua *Esortazione apostolica «Evangelii Gaudium»*, al n. 205. Essa mi pare di notevole incidenza motivazionale e di chiara interpellanza anche per studenti e docenti:

Chiedo a Dio che cresca il numero dei politici capaci di entrare in un autentico dialogo che si orienti efficacemente a sanare le radici profonde e non l'apparenza dei mali del nostro mondo! La politica, tanto denigrata, è una vocazione altissima, è una delle forme più preziose della carità, perché cerca il bene comune. Dobbiamo convincerci che la carità «è il principio non solo delle micro-relazioni: i rapporti amicali, familiari, di piccolo gruppo, ma anche delle macro-relazioni: rapporti sociali, economici, politici». Prego il Signore che ci regali più politici che abbiano davvero a cuore la società, il popolo, la vita dei poveri! È indispensabile che i governanti e il potere finanziario alzino lo sguardo e amplino le loro prospettive, che facciano in modo che ci sia un lavoro degno, istruzione, assistenza sanitaria per tutti i cittadini. Sono convinto che a partire da un'apertura alla trascendenza potrebbe formarsi una nuova mentalità politica ed economica che aiuterebbe a superare la dicotomia assoluta tra l'economia ed il bene comune sociale.

### 3.5. L'aiuto spirituale e formativo

L'insegnante di IRC sa che la sua azione di contribuire alla formazione socio-politica nella scuola è collegata con quello che si fa in proposito nel più vasto ambito della vita e della pastorale ecclesiale.

<sup>26</sup> Cfr. FRANCESCO, *Laudato si'*. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.

<sup>27</sup> FRANCESCO, *Terra casa lavoro, discorsi ai movimenti popolari*, Ponte alle Grazie, Firenze 2017 (con prefazione di Gianni La Bella, con una intervista a Juan Grabois e una Postfazione di Alessandro Santagata). I tre discorsi furono pronunciati nei primi tre incontri mondiali dei movimenti popolari: rispettivamente, il primo, il 28 ottobre 2014 presso l'Aula vecchia del sinodo, in Vaticano; il secondo, il 9 luglio 2015, presso il Centro fieristico Expo Feria di Santa Cruz de la Sierra, Bolivia; il terzo, il 5 novembre 2016, presso l'Aula Paolo VI, in Vaticano.

<sup>28</sup> *Ibidem*, 18.

Infatti, oltre che l'indicazione dei valori e l'offerta di principi ispirativi e gli innegabili interventi a favore della pace e a promozione e difesa dei diritti umani di tutti (anche se all'interno della Chiesa non sempre sono completamente praticati e rispettati), la Chiesa universale e locale, la Chiesa popolo di Dio e la Chiesa gerarchica, offrono – o possono offrire – un «bell'aiuto» spirituale e formativo a chi intende fare o fa politica.

Ad esempio: aiuto a *integrare vita, cultura, fede*, ruoli sociali e azione personale; sostegno alla *formazione della «coscienza»* dei credenti, che operano nel sociale e nel politico, e di tutti gli uomini di buona volontà; in alcuni casi – forse troppo pochi – promozione della *formazione propriamente politica* attraverso iniziative specifiche (scuole, centri, convegni, incontri...).

In concreto, in molti posti, le Chiese locali, le comunità diocesane e parrocchiali, i gruppi, le associazioni, i movimenti, le forme del volontariato, le «scuole» di formazione socio-politica di ispirazione cristiana diventano e si propongono come luoghi, occasioni, palestra di formazione, tirocinio pratico di volontariato e di impegno politico nel territorio a livello nazionale e internazionale.

In particolare va indicato anche l'aiuto propriamente spirituale e di fede che la Chiesa offre a chi fa politica, e che si concretizza nell'accompagnamento educativo e spirituale, nella guida spirituale individuale o di gruppo, nel sostegno della fraternità, e nell'offerta di «mezzi spirituali» di crescita, anche politica: la parola di Dio, i sacramenti, la liturgia, momenti e spazi di preghiera, di comunione, di servizio, la pratica della carità. Questi «mezzi», dando senso di appartenenza e comunione ecclesiale, sostengono anche l'apertura e l'impegno nel politico e nel sociale.

Credo che sia interessante prendere coscienza di queste opportunità formative per l'insegnante di IRC, ma anche metterne a conoscenza studenti e studentesse in senso di orientamento «vocazionale», civile ed ecclesiale.

#### 4. La testimonianza del docente di «IRC» e della comunità civile ed ecclesiale

Ma è certo che ben poco può l'impegno educativo se non è sostenuto o accompagnato, o almeno un po' seguito, dal miglioramento delle strutture di vita, da politiche che attuino i diritti di tutti sotto ogni cielo, che non frustrino i giovani, impedendo loro l'ingresso nel mondo adulto o rendendolo conseguente all'abdicazione della loro dignità personale e umana.

L'educatore – quindi anche l'insegnante di IRC – non è un politico di professione, ma non può non fare politica: ha da essere maestro, ma anche politico nel senso più nobile del termine, vale a dire «costruttore di città»: di città a misura di bambini, di ragazzi, di giovani, di adulti, di anziani, di tutti.

Quel grande educatore che fu don Lorenzo Milani, nella Lettera ai giudici del 18 ottobre 1965, scriveva: «Il maestro deve essere, per quanto può, profeta, scrutare i segni dei tempi, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso».<sup>29</sup>

E cercare di attuarle.

---

<sup>29</sup> L. MILANI, *Lettera ai giudici*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1965. Si può leggere anche in L. MILANI, *Scritti*, a cura di G. Riccioni, Introduzione di E. Balducci, Manzuoli, Firenze 1982, 11-35 (e ovviamente nella recente pubblicazione: L. MILANI, *Tutte le opere*, a cura di F. Ruoizzi-A. Canfora. V. Oldano, 2 voll., Mondadori (collana Meridiani), Milano 2017, CXXXVII-2809)

Don Bosco, diceva che la sua era la «politica del Padre nostro»: ma politica era! E la praticava, a favore dei giovani.

Chiudo con una citazione a mo' di orizzonte conclusivo.

Ignazio IV Hazim, patriarca della Chiesa greco-ortodossa di Antiochia (1921-2012), in occasione dell'Assemblea Ecumenica di Upsala del 1968, così si espresse: “Senza lo Spirito Santo, Dio è lontano, il Cristo resta nel passato, il Vangelo è lettera morta, la Chiesa una semplice organizzazione, l'autorità un potere, la missione una propaganda, il culto un arcaismo, e l'agire cristiano una morale da schiavi. Ma nello Spirito Santo il cosmo si solleva e geme nelle doglie del Regno, il Cristo risorto si fa presente, il Vangelo è potenza di vita, la Chiesa realizza la comunione trinitaria, l'autorità si trasforma in servizio, la missione è Pentecoste, la liturgia è memoriale e anticipazione, l'agire umano viene deificato”.<sup>30</sup>

nanni@unisal.it ■

---

<sup>30</sup> IGNAZIO IV HAZIM, *L'arte del dialogo*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano (BI) 2004, 20.



# ULTIME PUBBLICAZIONI

## Collana «CER»



# 4



# 5

## La religione nelle società democratiche e multiculturali

---

Teresa Doni\*

### **Religion in democratic and multicultural societies**

#### ► **SOMMARIO**

*Le società democratiche contemporanee assicurano la libertà religiosa e riconoscono l'importanza dei valori che le religioni promuovono. Il contesto attuale, sotto la spinta della globalizzazione e della massiccia immigrazione, appare sempre più caratterizzato dalla presenza di una pluralità di culture e religioni diverse sullo stesso territorio e rappresenta una sfida sia per chi è chiamato a gestire la complessità, sia per le religioni storiche dei Paesi di accoglienza. Al di là della comprensibile incertezza sul futuro, questo nuovo scenario crea anche nuove opportunità di convivenza e solidarietà nel rispetto delle identità culturali. Anche l'evoluzione concettuale e terminologica del processo di integrazione (da pluralismo culturale a multiculturalismo a interculturalità) segna il progressivo passaggio dalla semplice compresenza al dialogo costruttivo e solidale. Un processo in cui le religioni, e in particolare la Chiesa cattolica, possono giocare un ruolo fondamentale di mediazione e promozione, nel pieno riconoscimento della dignità di ogni uomo.*

#### ► **PAROLE CHIAVE**

*Antropologia, Cultura; Democrazia; Dialogo; Globalizzazione; Identità, Immigrazione; Interculturalità; Magistero; Multiculturalismo; Pluralismo; Religione; Valori.*

\* **Teresa Doni** è Docente Invitata per Comunicazione sociale (Facoltà di Scienze della Comunicazione Sociale) e per Teologia pastorale (Facoltà di Teologia) nell'Università Pontificia Salesiana e docente di Sociologia all'«Angelicum» di Roma.

Democrazia e religione non devono essere incompatibili, anzi il contrario, la democrazia ha dimostrato di essere la migliore struttura per libertà di coscienza, esercizio di fede e pluralismo religioso. Da parte sua la religione, attraverso i suoi impegni morali ed etici, i valori che sostiene, il suo approccio critico e la sua espressione culturale può essere un valido partner per la società democratica. Gli stati democratici, siano laici o connessi alla religione, devono permettere a tutte le religioni che rispondono alle condizioni espresse nella Convenzione Europea sui Diritti Umani di svilupparsi alle stesse condizioni e permettere loro di trovare un'adeguata posizione nella società.

(Consiglio d'Europa, *Raccomandazione 1396/99 su Religione e democrazia*, 5-6)

Questa Raccomandazione del Consiglio Europeo sancisce, di fatto, la necessità di un riconoscimento reciproco tra democrazia e religione, mettendo in evidenza i benefici che possono scaturire per entrambe da un rapporto pacifico e collaborativo. Se diamo uno sguardo alla storia ci accorgiamo facilmente che non sempre è stato così. Anzi, l'avvento della democrazia, agli inizi dello Stato liberale, sembrava avere come condizione il superamento della religione, considerata oscurantista e contraria allo sviluppo umano secondo il principio della libertà individuale. Dal canto suo la religione – che fino a quel momento aveva giocato un ruolo pressoché assoluto nello stabilire le regole del comportamento etico individuale e collettivo – considerava l'avvento della democrazia come una minaccia alla tradizione e un'usurpazione di autorità nel campo della morale.

Anche se non ancora e non ovunque i reciproci pregiudizi tra democrazia e religione sono stati superati in egual misura, non possiamo non riconoscere che, almeno negli stati democratici cosiddetti «post-secolari»,<sup>1</sup> si sta assistendo a un processo di ricomposizione e collaborazione. In particolare, sia la democrazia sia le religioni si trovano accomunate, oggi specialmente, dalla necessità di far fronte alle molteplici nuove sfide della società contemporanea globalizzata, tra cui emerge, spesso in maniera tragica, il fenomeno dell'emigrazione dal sud del mondo e la conseguente «perdita» di omogeneità culturale che per secoli ha caratterizzato le società occidentali.

La multiculturalità è probabilmente la *cifra* delle società democratiche odierne, la loro caratteristica più significativa e anche la scommessa su cui si gioca il futuro dell'umanità. Cercare di capire quale sia il ruolo della religione (o meglio: delle religioni) in questo scenario rappresenta un compito prioritario sia per le istituzioni, civili e religiose, che per ogni cittadino.

Ovviamente, in questa breve riflessione non potrò affrontare un tema così impegnativo e vasto. Soprattutto non mi soffermerò oltre sul rapporto tra democrazia e religioni, che richiederebbe una disamina di carattere storico, filosofico e giuridico che va ben oltre le mie competenze.

---

<sup>1</sup> L'espressione «società post-secolare» è stata usata, tra i primi, dal filosofo Jürgen Habermas, in aperta polemica con le più consolidate teorie della secolarizzazione, secondo le quali le appartenenze religiose erano destinate a indebolirsi e disgregarsi di fronte all'avanzare della modernizzazione. (Cf J. HABERMAS, *La rinascita della religione: una sfida per l'autocomprensione laica della modernità?*, in A. FERRARA (Ed), *Religione e politica nella società post-secolare*, Meltemi, Roma 2009, 25). In modo particolare Habermas, pur affiancandosi ad altri sostenitori del «ritorno del sacro» nelle società in cui più forte è stato il processo di secolarizzazione sviluppatosi lungo tutto l'arco del '900, definisce «post-secolare» quella società che, pur rimanendo secolare e laica, va verso un rapporto tra religione e sfera pubblica sempre meno conflittuale e più dialogico, basato sull'impegno reciproco di un «apprendimento complementare» dei rispettivi linguaggi, quello laico e quello religioso (Cf. J. HABERMAS, *Fondamenti pre-politici dello Stato di diritto democratico*, in ID., *Tra scienza e fede*, Traduzione di M. Carpitella, Laterza, Roma-Bari 2006, 5-18).

In queste poche pagine mi limiterò a fornire alcune chiavi di lettura di carattere sociologico, soffermandomi in primo luogo sul significato di cultura e dei suoi derivati: monoculturalismo, multiculturalità, multietnia, ecc.; sulla definizione sociologica di religione e il suo rapporto con la cultura; e infine sul percorso attuato dalla Chiesa cattolica nella direzione dell'integrazione culturale e del dialogo interreligioso dal Concilio Vaticano II ad oggi.

## 1. Significato di cultura

Non è possibile fornire una definizione unica e sintetica del concetto di cultura: Kroeber e Kluckhohn, in uno studio del 1952, ne individuano 164,<sup>2</sup> mentre in una pubblicazione successiva del 2006, Baldwin e collaboratori arrivano a presentarne più di 300.<sup>3</sup> Una così grande varietà di definizioni sta a dimostrare la complessità del significato di cultura e l'utilizzo che ne viene fatto in molteplici ambiti e discipline di studio.

Generalmente però il termine cultura viene usato con due significati principali: in senso umanistico e in senso antropologico.

Possiamo far risalire il primo significato all'idea rinascimentale di *Humanitas*, mutuata da Cicerone e Orazio, i quali avevano già operato un trasferimento figurato del concetto antico di «coltivazione dei campi» all'ambito più specificamente simbolico dell'animo umano. Tale senso si estende fino all'Illuminismo e riceve da questo, oltre alla caratteristica dell'umanesimo anche quella dell'universalismo. Il termine cultura è ancora declinato al singolare ed è associato all'idea di progresso e all'affrancamento dai pregiudizi e dalle superstizioni nella ricerca della verità.

Le scoperte geografiche iniziate qualche secolo prima danno origine alla stagione dei grandi viaggi (imprese coloniali, spedizioni missionarie, commerci) che aprono scenari di popoli diversi e cominciano a smentire l'unitarietà e l'universalità del concetto di cultura. È da qui che parte la riflessione sul *relativismo culturale*, ovvero "il riconoscimento che ogni cultura ha una sua propria validità e coerenza, e che ciascuna non può essere giudicata a partire dai criteri prevalenti in quella che ci è più familiare".<sup>4</sup> Si comincia quindi a parlare di culture (al plurale), applicando il concetto non più al solo individuo, ma a una collettività.

Con l'avvento del positivismo si accentua l'esigenza di osservare la realtà con sguardo più neutro e oggettivo, così che il significato di cultura diventa più descrittivo.

La prima definizione di cultura in senso antropologico, viene data dall'etnologo americano Edward Tylor il quale, nella sua opera del 1871, *Primitive Culture*, definisce "la cultura o civiltà, intesa nel suo ampio senso etnografico, come quell'insieme complesso che include la conoscenza, la credenza, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società".<sup>5</sup>

Tylor mira a sottolineare gli elementi comuni di ciascuna cultura e a superare la dimensione propriamente intellettuale delle concezioni precedenti. La sua definizione, infatti, comprende prodotti umani sia immateriali che materiali: ciò che i soggetti pensano (norme, valori e

<sup>2</sup> Cf. A. L. KROEBER-C. KLUCKHOHN, *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Museum, Cambridge 1952.

<sup>3</sup> Cf. J. BALDWIN et al., *Redefining culture: perspectives across disciplines*, Taylor&Francis, New Jersey 2006.

<sup>4</sup> F. CRESPI, *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, 7.

<sup>5</sup> E. B. TYLOR, *Il concetto di cultura*, in P. ROSSI (Ed.), *Il concetto di cultura: i fondamenti teorici della scienza antropologica*, Einaudi, Torino 1970, 7.

credenze esplicite); ciò che fanno (costumi e abitudini acquisite da un determinato contesto sociale); i materiali che producono (artefatti, prodotti del lavoro umano comprensivi non solo delle opere d'arte ma anche degli oggetti di uso quotidiano).<sup>6</sup>

L'accento sull'acquisizione di costumi e abitudini da parte dell'individuo fa emergere la prima caratteristica della cultura, e cioè che essa è *appresa* attraverso il processo di socializzazione. A questa caratteristica se ne affiancano altre due: la *totalità* e la *condivisione*.

Pur avendo influenzato per oltre mezzo secolo il pensiero antropologico e sociologico e rimanendo il primo punto di riferimento del concetto antropologico di cultura, appare chiaro che questa definizione descrittiva di Tylor non solo non è più sufficiente a spiegare le società complesse contemporanee, ma rischia altresì di alimentare chiusure ostili e pericolosi rimpianti. A questo proposito così si esprime Callari Galli: "La coincidenza di territorio, cultura, popolo, che [il modello di Tylor] presupponeva, è stato una delle più forti e diffuse motivazioni ideali e politiche per la nascita e la costruzione dello stato nazionale: essa ha costituito l'ispirazione per opere letterarie e imprese belliche, per ribellioni e conflitti, è stata la base di analisi politologiche, economiche, sociologiche e antropologiche; ha animato rimpianti e nostalgie tenaci sino a superare lo spazio di una vita".<sup>7</sup>

Proseguendo questo veloce excursus del concetto di cultura attraverso le sue principali definizioni che la vanno via via arricchendo di sfumature e accenti diversi, incontriamo autori come Durkheim, il quale, pur non avendo mai usato il termine «cultura», ne esprime il concetto in espressioni quali fatti sociali, rappresentazioni collettive, coscienza collettiva,<sup>8</sup> in tutto ciò che è frutto di produzione collettiva e che ha il compito di "fondare la coesione e il consenso sociale, stabilendo un sistema di controllo, sostenuto da sanzioni e ricompense, che orienterà [...] l'agire degli individui, limitando i loro desideri e indicando le finalità concrete che essi devono perseguire".<sup>9</sup> Da capostipite del funzionalismo, Durkheim evidenzia quindi la funzione della cultura, che è quella di orientare e guidare l'uomo nella società, integrandolo nell'assunzione delle norme e dei modelli comuni a tutti.

Di impostazione completamente diversa, Max Weber non fa discendere la cultura dalla società, quasi fosse uno strumento di coercizione da parte della struttura sociale sull'individuo, bensì riconosce il rapporto di reciprocità tra cultura e organizzazione sociale.<sup>10</sup> Egli sostiene infatti la centralità dell'attore sociale nella costruzione della società, e quindi il compito della sociologia non è studiare i fatti sociali, bensì interpretare l'agire sociale inteso come "un agire [...] riferito – secondo il suo senso, intenzionato dall'agente o dagli agenti – all'atteggiamento di altri individui".<sup>11</sup> Per Weber l'essere umano è essere culturale perché sa dare un significato al suo comportamento, cosicché la cultura conferisce significato all'azione umana. Essa mette ordine nella sua esistenza e dà senso alle sue azioni, costituendo una sorta di «bussola» del comportamento e risposta alla carenza di organizzazione istintuale dell'uomo.<sup>12</sup>

---

<sup>6</sup> Cf. W. GRISWOLD, *Sociologia della cultura*, il Mulino, Bologna 2005.

<sup>7</sup> M. CALLARI GALLI, *Cultura e contemporaneità*, in «Rassegna Italiana di Sociologia» 45 (2004) 1, 21-36: 22.

<sup>8</sup> Cf. U. FABIETTI, *Il destino della "cultura" nel "traffico delle culture"*, in «Rassegna Italiana di Sociologia» 45 (2004) 1, 37-48.

<sup>9</sup> E. DURKHEIM, *Della divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1971, 231.

<sup>10</sup> Cf. GRISWOLD, *Sociologia della cultura*.

<sup>11</sup> M. WEBER, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, in *Sociologia della religione*, Vol I, Edizioni di Comunità, Milano 2002, 19-187: 23.

<sup>12</sup> Cf. WEBER, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*.



Andando avanti nel tempo, incontriamo una definizione che dimostra come la cultura non sia più considerata una struttura originaria e immutabile, bensì un sistema di processi dinamici e cangianti. Si tratta della famosa definizione dell'antropologo culturale Clifford Geertz, secondo il quale la cultura è “una struttura di significati trasmessa storicamente, incarnati in simboli, un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita”.<sup>13</sup>

La cultura, per Geertz, si esprime in forma simbolica e, attraverso i suoi significati, permette all'uomo di entrare in relazione con l'ambiente. Centrale in questa definizione è il ruolo del linguaggio, che permette la socializzazione, cioè la trasmissione di generazione in generazione della cultura e dei suoi simboli. E poiché il linguaggio caratterizza il contesto sociale di appartenenza, “ogni tipo di gruppo o di comunità sociale presenta caratteristiche proprie di linguaggio, a seconda delle regole particolari che lo reggono e degli usi che ne vengono fatti nella pratica della vita di tutti i giorni. L'analisi del linguaggio diventa, di conseguenza, uno strumento essenziale per la comprensione della realtà sociale e dei processi che la caratterizzano”.<sup>14</sup>

Anche la definizione di Kluckhohn attribuisce al linguaggio un ruolo fondamentale nella trasmissione della cultura. Così egli afferma: “La cultura umana senza linguaggio è inimmaginabile. [...] Ogni cultura è intesa a perpetuare il gruppo e la sua compattezza, a rispondere alle esigenze degli individui per un regolato sistema di vita e per la soddisfazione di necessità biologiche. [...] Solo quelle scoperte e invenzioni, siano esse di carattere materiale o ideologico, che si adattano completamente alla situazione immediata, venendo incontro alla necessità di conservazione del gruppo o regolando psicologicamente gli individui, diverranno parte della cultura”.<sup>15</sup>

Da questa definizione emerge come la cultura sia il prodotto di un processo di apprendimento continuo, un processo dinamico in cui gli individui agiscono per rispondere alle loro esigenze, creando gruppi omogenei che condividono gli stessi modelli di comportamento e lo stesso sistema di significati. Questa definizione aiuta anche a spiegare la formazione di sub-culture nelle società complesse, cioè di culture circoscritte a gruppi di persone, più o meno coerenti con le culture dominanti nel più ampio sistema sociale.

Le definizioni del concetto di cultura sarebbero ancora molte, ma ritengo che questa breve carrellata sia già sufficiente per capirne la complessità, resa ancora più articolata dalla situazione odierna di compresenza sullo stesso territorio di culture spesso profondamente diverse tra loro, frutto di secolari costruzioni e trasmissioni di significati. Tale complessità è all'origine di espressioni quali multiculturalità, intercultura, pluralismo e altre simili, entrate a fare parte del linguaggio comune ma che richiedono anch'esse una chiarificazione concettuale.

Prima di procedere in questo senso, ritengo sia importante soffermarmi brevemente sulla definizione sociologica di religione e sul suo rapporto con la cultura.

## 2. Una definizione di religione

Dai suoi esordi, la sociologia si è occupata dello studio della religione, considerata un elemento fondamentale e primordiale di ogni forma di società. Basti ricordare che i due Autori più

<sup>13</sup> C. GEERTZ, *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna 1987, 141

<sup>14</sup> CRESPI, *Manuale di sociologia della cultura*, 156.

<sup>15</sup> C. KLUCKHOHN, *Specchiati uomo!*, Garzanti, Milano 1952, 24s.

importanti, ai quali si fa risalire la fondazione della sociologia come scienza, Emile Durkheim e Max Weber, hanno entrambi attribuito una grande importanza teoretica allo studio della religione, mettendola al centro della loro teoria della società. Per Durkheim infatti la religione è funzionale all'ordine sociale, il collante che tiene unite le società attorno a un sistema di norme, valori, credenze che permettono ai singoli individui di sentirsi appartenenti a un gruppo. È senza dubbio il fattore più importante di integrazione e identità di una società. Max Weber, dal canto suo, è interessato al cambiamento sociale, si chiede quali siano le forze che possono determinare il progredire di una società e individua nella religione uno dei fattori più importanti di cambio sociale, facendo derivare proprio dalla religione le categorie fondamentali per comprendere le trasformazioni sociali.

Sia Durkheim sia Weber hanno dato origine a due grandi filoni del pensiero sociologico: l'approccio funzionalista e il paradigma dell'azione sociale. Lungo la storia in entrambi i filoni si sono sviluppate riflessioni sulla religione che hanno prodotto molteplici definizioni, più o meno articolate, ma sempre comunque parziali e finalizzate a rispondere alle domande che via via si ponevano all'attenzione dei sociologi.<sup>16</sup> Proprio a partire dalle domande di fondo, si possono suddividere queste definizioni in due grandi classi: le definizioni *sostantive* (quelle che tentano di rispondere a domande sull'essenza o sostanza della religione) e le definizioni *funzionaliste* (quelle che cercano di spiegare quali siano le funzioni sociali della religione).<sup>17</sup>

A titolo esemplificativo, riporto testualmente la definizione di Durkheim che, nonostante sia stata classificata per lungo tempo tra quelle funzionalistiche, in realtà rappresenta uno dei più riusciti tentativi di definire la *sostanza* della religione:

“Tutte le credenze religiose conosciute, siano esse semplici o complesse, presuppongono una classificazione delle cose reali o ideali che si rappresentano gli uomini, definite generalmente con due termini distinti: sacro e profano. Le cose sacre sono quelle protette e isolate dalle interdizioni, le cose profane sono invece quelle a cui si riferiscono queste interdizioni e che debbono restare distanti dalle prime.

» Le credenze religiose sono rappresentazioni che esprimono la natura delle cose sacre e i rapporti che esse hanno tra loro e le cose profane. I riti sono infine regole di condotta che prescrivono il modo in cui l'uomo deve comportarsi con le cose sacre. La religione è ciò che in un modo o in un altro introduce una distanza rispetto alle cose ordinarie e alla vita quotidiana ed è anche inseparabile dall'esperienza di comunità, o meglio: la religione è un sistema solidale di credenze e di pratiche relative a cose sacre, cioè separate e interdette, le quali uniscono in un'unica comunità morale, chiamata chiesa, tutti quelli che vi aderiscono”.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Tutti gli studiosi del fenomeno religioso dal punto di vista sociologico hanno tentato di dare una definizione di religione, senza però grandi risultati. Lo stesso G. Simmel riconosce questa inadeguatezza: «Finora nessuno è riuscito ad offrire una definizione, non vaga, ma allo stesso tempo sufficientemente generale, che dica una volta per tutte che cos'è la religione nella sua essenza, ciò che è comune alla religione dei cristiani come a quella degli abitanti delle Isole dei Mari del Sud, al Buddismo come all'idolatria messicana» Citato in C. SKALICKY, *Alle prese con il sacro. La religione nella ricerca scientifica moderna*, Herder, Roma 1982, 9.

<sup>17</sup> È opportuno notare che le definizioni funzionalistiche sono molto più numerose di quelle cosiddette sostantive, in quanto non pretendono di cogliere gli aspetti specifici della religione rispetto ad altre forme di credenza umana, ma “si limitano a descrivere le molteplici dimensioni che la religione può assumere nella società [...]: dalla ritualità all'adesione a una dottrina, dalla partecipazione attiva alla vita di un'organizzazione religiosa alle diverse forme di esperienza del divino” (E. PACE, *Introduzione alla sociologia delle religioni*, Carocci, Roma 2014, 15).

<sup>18</sup> E. DURKHEIM, *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di Comunità, Milano 1963, 39.

Come si può vedere, Durkheim definisce la religione un *sistema*, cioè un qualcosa che *crea relazione*, in questo caso tra un insieme di rappresentazioni simboliche e l'ambiente sociale in cui gli individui – che a queste rappresentazioni fanno riferimento per le proprie scelte e il proprio comportamento – vivono e agiscono. La religione, quindi *crea solidarietà* tra gli individui e propone loro un modello sociale di riferimento che sostiene le azioni quotidiane e rafforza il senso di appartenenza. Se torniamo alla definizione di cultura precedentemente fornita, possiamo notare delle forti somiglianze, soprattutto in relazione al carattere normativo e alla funzione socializzante dei due sistemi, quello culturale e quello religioso.

### 3. Rapporto tra religione e cultura

Dai pochi accenni precedenti possiamo già dedurre quanto sia stretto il rapporto tra la religione e la cultura, o meglio: tra le religioni e le culture. Gli studiosi delle scienze sociali, in particolare gli antropologi e gli etnologi sono d'accordo nell'individuare proprio nell'elemento religioso il fattore principale su cui si costruisce storicamente e socialmente l'identità culturale (o etnica) di un gruppo umano, il nucleo simbolico fondamentale da cui i componenti di un popolo attingono gli stessi valori e si riconoscono accomunati da una stessa storia e un medesimo destino. Gli studiosi riconoscono nella religione la funzione di sacralizzare i simboli propri di ogni etnia, la memoria collettiva e le sue origini, attraverso la mitizzazione e la loro celebrazione nei riti collettivi.

Nel chiedersi se sia possibile fare a meno della religione, André Comte-Sponville ammette che “non abbiamo notizia di una civiltà senza miti, senza riti, senza il sacro e le credenze in forze invisibili o soprannaturali; in breve senza religione nel senso ampio o etnologico della parola”.<sup>19</sup>

Da un punto di vista etnografico, quindi, e a prescindere da qualsiasi discorso teologico volto a comprovare l'esistenza o meno di Dio, la religione fin dalle origini della storia umana è chiamata a rispondere ai bisogni più profondi dell'uomo, sia individuali che collettivi. Per Malinowski, essa “fa parte del sistema culturale destinato al soddisfacimento dei bisogni fondamentali legati alla sopravvivenza”.<sup>20</sup> Radcliffe Brown, di impostazione più struttural-funzionalista, dal canto suo afferma che “ogni religione è una parte importante o addirittura essenziale del meccanismo sociale, [...] che consente agli esseri umani di vivere insieme in una organizzazione ordinata di rapporti sociali”.<sup>21</sup> E più vicino a noi nel tempo, Clifford Geertz, allievo di Talcott Parsons, “probabilmente l'autore che studia con maggiore continuità, originalità e convincenti prove empiriche la religione come fenomeno socio-culturale”,<sup>22</sup> definisce la religione come “un sistema di simboli che mira a stabilire negli uomini delle disposizioni e delle motivazioni potenti, pervasive

---

<sup>19</sup> A. COMTE-SPONVILLE, *Lo spirito dell'ateismo. Introduzione a una spiritualità senza Dio*, Ponte delle Grazie, Milano 2007, 18.

<sup>20</sup> B. MALINOWSKI, *Culture*, in *Encyclopaedia of the Social Science*, New York 1931, in P. ROSSI (Ed), *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1970, 183.

<sup>21</sup> A. R. RADCLIFFE-BROWN, *Struttura e funzione nella società primitiva*, Jaca Book, Milano 1968, 154.

<sup>22</sup> R. CIPRIANI, *Nuovo Manuale di Sociologia della Religione*, Borla, Roma 2009, 192-193.

e durevoli, attraverso la formulazione di concezioni di un ordine generale di esistenza e racchiudendo queste concezioni in un'aureola di fattualità tale che i modi e le motivazione sembrano realistici in maniera unica".<sup>23</sup>

La presenza e il ruolo della religione nelle società di tutti i tempi rimane quindi un assunto condiviso dagli studiosi delle scienze sociali e permane nonostante le diverse teorie che ne prefiguravano il superamento e quindi la fine.<sup>24</sup> È innegabile infatti, come accennato all'inizio, che proprio nelle nostre società avanzate dal punto di vista scientifico e tecnologico, e «mature» per quanto riguarda la conquista dei valori della democrazia, il tema della religione non sia affatto relegato in un angolo, ma anzi si riproponga (a volte anche in maniera estremamente drammatica) come la questione cruciale da affrontare per un futuro di convivenza pacifica non solo a livello planetario, ma anche dentro i propri confini nazionali.

#### 4. Concetti-chiave dell'incontro tra culture e religioni

Termini come multiculturalità, intercultura, pluralismo, e simili sono ormai entrati nel vocabolario comune a indicare la complessità delle società contemporanee e il tentativo di spiegare i diversi modi (più o meno armonici e rispettosi delle differenze identitarie) in cui due o più culture possono entrare in relazione tra loro. Nonostante l'uso diffuso, non sempre sono chiare le distinzioni tra i diversi termini, può essere quindi utile una breve precisazione.

##### ► Acculturazione

Il termine *acculturazione* si può far risalire a J. W. Powell, un antropologo americano che lo elaborò nel 1880 per definire i processi di trasformazione nei modi di vita vissuti dagli immigrati nel contatto con la società statunitense. Una vera e propria definizione si trova però solo nel 1936, quando sulla Rivista *American Anthropologist* venne pubblicato un *Memorandum per lo studio dell'acculturazione*: "L'acculturazione comprende quei fenomeni che si verificano quando gruppi di persone di culture diverse entrano in contatto diretto e continuo, con modificazioni conseguenti nei modelli culturali originari di uno o entrambi i gruppi".<sup>25</sup> L'acculturazione si attua in vari modi: attraverso l'incorporazione di elementi culturali estranei da parte di un popolo nei suoi rapporti con un popolo vicino; per mezzo dell'assimilazione forzata di una cultura da parte di un'altra, tramite la conquista violenta; tramite l'assimilazione per immigrazione.

##### ► Inculturazione

Il termine *inculturazione* si riferisce alla trasmissione di un modello culturale da una generazione a quella successiva mediante la socializzazione. Il termine *inculturazione*, però, è carico di ambiguità, utilizzato alcune volte impropriamente come «inoculamento» di una cultura rispetto a un'altra. Spesso è usato come sinonimo di *acculturazione*.

---

<sup>23</sup> C. GEERTZ, *La religione come sistema culturale*, in D. ZADRA, *Sociologia della religione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano 1969, 85-101: 86.

<sup>24</sup> Per una panoramica completa degli Autori e delle teorie della secolarizzazione vedi il già citato CIPRIANI, *Nuovo Manuale di Sociologia della Religione*.

<sup>25</sup> L. REDFIELD-R. LINTON-M. HERSKOVITS, *Memorandum per lo studio dell'acculturazione*, in L. BONIN - A. MARAZZI, *Antropologia culturale*, Hoepli, Milano 1970, 175.

### ► *Monoculturalismo*

Questo concetto si fonda sull'idea che esista e sia necessaria una sola cultura che unifichi le varie etnie presenti su un territorio. L'affermazione di una sola cultura può avvenire attraverso una modalità *autoritaria*, imposizione di uno specifico principio, per esempio, la razza o la religione, o *illuminata*, come omologazione culturale, sulla base del progresso e della fiducia.<sup>26</sup>

### ► *Multiethnicità e multiculturalità*

Questi due concetti sono spesso usati come sinonimi, ma non coincidono perfettamente. Secondo Vincenzo Cesareo, infatti,

“La multiethnicità – dal latino *multus*, molto e dal greco *ethnikós* derivato da *éthnos*, popolo – è definibile come una situazione di compresenza in un determinato spazio fisico o relazionale di differenti gruppi etnici portatori di diversi patrimoni culturali. Più precisamente tali gruppi, per riprendere la classica definizione weberiana, sono fondati sulla credenza soggettiva di condividere un'unica comunità di origine e si distinguono dai gruppi parentali in quanto per questi ultimi sussiste oggettivamente una comunanza di sangue. L'etnico assume quindi un significato autonomo rispetto al culturale nella misura in cui specifica il suo elemento caratterizzante nei rapporti di discendenza”.<sup>27</sup>

### ► *Multiculturalismo*

Tale termine si distingue sia dalla *multiculturalità* che dal *pluralismo culturale*, in quanto si fonda sulla rivendicazione di un riconoscimento delle differenze culturali e si basa sulla pari dignità tra tutte le culture.<sup>28</sup> Il fenomeno del multiculturalismo, quindi, riguarda i Paesi di maggior sviluppo economico e democratico.

Come già accennato, la società multiculturale attuale è generata da due fenomeni: le migrazioni e la globalizzazione. È importante sottolineare, a proposito della globalizzazione, che essa paradossalmente è in simmetria con un forte risveglio identitario: infatti, quanto più la globalizzazione tende a produrre omologazione, tanto più aumenta la domanda di differenziazione; quanto più si estende il mercato degli scambi e si aprono gli spazi di comunicazione senza confini, tanto più cresce il bisogno di radicamento in un luogo e in una storia. Non è un caso che nelle attuali società complesse, destinate a diventare sempre più multiculturali, multiethnicità e multi-religiose per gli inarrestabili flussi migratori, i conflitti identitari finiscano per prevalere sui tradizionali conflitti di interesse e lo scontro per il riconoscimento pubblico delle differenze si ponga come una questione di estrema rilevanza.

“Le politiche del riconoscimento – infatti – sono l'essenza stessa del multiculturalismo: «multiculturalismo» significa che i particolarismi religiosi, linguistici, etnici, ecc., chiedono di essere considerati legittimi anche se non sono conformi a ciò che è considerato «nazionale», chiedendo altresì di essere rappresentati dentro lo spazio pubblico e non essere meramente relegati nella sfera privata”.<sup>29</sup>

Non a caso, Charles Taylor sostiene che il tema del multiculturalismo nel contesto europeo si presenta particolarmente problematico perché, a differenza di paesi come gli Stati Uniti, il Canada o l'Argentina, abituati a una realtà multiculturale e multiethnicità, la sua tradizione è stata

<sup>26</sup> Cf. V. CESAREO, *Società multiethnicità e multiculturalismi*, Vita e Pensiero, Milano 2007, 35.

<sup>27</sup> *Ibidem*, 9.

<sup>28</sup> Cf. A. FERRARA, *Multiculturalismo*, in N. BOBBIO–N. MATTEUCCI–G. PASQUINO (Edd), *Dizionario di politica*, Utet, Torino 2004, 671.

<sup>29</sup> E. CANIGLIA, *L'Europa e il multiculturalismo*, in «SocietàMutamentoPolitica», 1 (2010) 1, 127-142: 134.



caratterizzata da forti identità nazionali culturalmente omogenee. Questa difficoltà quasi “genetica” di elaborare l’incontro con gli *altri* non esclude comunque che esistano le condizioni per sviluppare un’armonica convivenza.<sup>30</sup>

#### ► Interculturalità

Nonostante abbia scoperto la categoria del riconoscimento, il multiculturalismo non è stato in grado di prospettare le modalità di questo processo. È necessario un passaggio dal multiculturalismo all’interculturalità, intesa “come una forma di convivenza che si basa sul dialogo e sul confronto aperto tra le culture diverse all’interno di una relazione condivisa e riconosciuta”.<sup>31</sup> La prospettiva dell’interculturalità non si propone di confondere o abolire le differenze, né di ghettizzare o isolare le varie identità, ma di far nascere nuova identità attraverso il loro incontro “non «nonostante» ma proprio «mediante» l’alterità”.<sup>32</sup>

Si tratta quindi di una vasta operazione di coscientizzazione, o meglio, di un cammino di educazione che vede coinvolte tutte le agenzie educative, in primis la scuola, quale luogo privilegiato di incontro e relazione condivisa tra giovani generazioni provenienti da culture diverse.

#### ► Pluralismo religioso

Infine, un ultimo accenno al pluralismo religioso, strettamente connesso al pluralismo culturale. Si tratta, in questo caso, non solo di riferimento a religioni diverse, ma anche di modi differenti di vivere la religiosità all’interno della stessa fede religiosa.

Il pluralismo, infatti, in quanto conquista delle società democratiche, è un dato trasversale, che riguarda tutte le sfere della vita umana, dalla politica alla morale, dagli stili di vita all’appartenenza religiosa, ed è connotato da una forte spinta all’autonomia individuale, da un allentamento del legame che le persone intrattenevano con le principali agenzie di socializzazione religiosa, dal venir meno dei modelli capaci di orientare gli individui nelle loro piccole o grandi scelte di tipo etico e religioso.

Da una parte, le religioni storiche continuano ancora a essere un referente etno-culturale; dall’altra, sembra logorato il legame fra gli universi simbolico-religiosi, riprodotti nel tempo dalle chiese e dalle comunità religiose, gli orientamenti di senso e i criteri delle scelte morali. Nonostante gli interrogativi sui possibili scenari futuri della religione, Peter Berger, in una delle sue ultime interviste, così si esprime:

“Il pluralismo viene spesso percepito come una minaccia alla fede perché associato al relativismo e a una perdita di substrato religioso. Io ho una posizione opposta. A me pare che il pluralismo sia positivo per la fede. Quando iniziai la mia carriera come sociologo della religione operavo, così come ciascuno in questo campo, dentro la teoria della cosiddetta secolarizzazione. Noi pensavamo che modernità significasse invariabilmente declino della religione. Mi ci sono voluti più di vent’anni per concludere che questa teoria non era empiricamente verificata. [...] Noi non viviamo in un’età secolare; noi viviamo in un’età pluralista, che ha implicazioni importanti per la religione, ma diverse da quelle dell’età secolare. [...] Molti cristiani sono entusiasti della crescita globale del cristianesimo nell’ultimo secolo. Ma sono inclini a deplorare la situazione del crescente pluralismo in quelle che erano società cristiane uniformi. [...] È una reazione errata, che sbaglia nel riconoscere i benefici religiosi del pluralismo. Primo beneficio: diventa più difficile dare per acquisita una tradizione

---

<sup>30</sup> Cf. J. HABERMAS–C. TAYLOR, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 2008.

<sup>31</sup> I. CRESPI, *Cultura/e nella società multicultural: riflessioni sociologiche*, EUM, Macerata 2015, 135.

<sup>32</sup> R. DE VITA, *Multiculturalismo e interculturalità nella scuola*, in F. BERTI, *L’immigrazione in Valdelsa: scuola, lavoro e salute nel processo di integrazione*, FrancoAngeli, Milano 2003, 248.

religiosa. Sono necessari atti di adesione. [...] Penso che sia meglio che le condizioni sociali ci incoraggino a decidere sulla fede piuttosto che vivere tra le circostanze che ci «danno» la fede. [...] Noi possiamo vedere come il pluralismo approfondisce questa fiducia, perché scalza le false rassicurazioni approntate da un consenso sociale uniforme. Secondo beneficio: la libertà è un grande dono e il pluralismo inaugura nuove aree di libertà. [...] La Dichiarazione sulla libertà religiosa del Concilio Vaticano II, la *Dignitatis humanae*, lo definisce molto bene: la libertà religiosa è un diritto fondamentale radicato nella dignità umana. Essa riguarda non solo il diritto dei cattolici a proclamare la loro fede, ma quello di tutte le persone a seguire la loro fede o a non avere alcun credo. [...]. Terzo beneficio: se il pluralismo viene unito alla libertà religiosa, tutte le istituzioni religiose diventano di fatto associazioni volontarie. Questo cambia la relazione tra clero e laici, la relazione tra le Chiese, e tra queste e lo Stato. Il laicato guadagna potere, anche all'interno delle Chiese gerarchiche, e questo agisce sulla vitalità religiosa".<sup>33</sup>

## 5. Chiesa cattolica, multiculturalità e multireligiosità

Il dialogo tra religione e cultura e tra religioni e culture diverse, soprattutto per la chiesa cattolica, è un imperativo, divenuto esplicito a partire dal Concilio Vaticano II.

Nella *Gaudium et Spes* appare chiaramente che la Chiesa intende la sua missione come universale e soprannaturale ma, nello stesso tempo, come profondamente «immersa nell'umanità», giacché essa «ne fa parte, ne subisce le vicende storiche». Si tiene anche conto che il piano soprannaturale e quello temporale (apparentemente opposto), trovano il loro punto d'incontro nell'uomo, che poi è il medesimo «piano» di coincidenza, segnalato da Maritain, tra ragione e fede, tra vangelo e cultura.

A proposito del necessario legame tra vangelo e cultura, Paolo VI, nell'Esortazione apostolica *Evangelii Nuntiandi*, pubblicata nel decimo anniversario della chiusura del Vaticano II, ricorda come il compito del Concilio doveva essere quello di annodare tale legame e di descrivere, nella loro «vastità e complessità», i problemi sollevati dalla modernità, tentando di risolverli al fine di rendere la Chiesa sempre più capace di parlare della fede al mondo moderno. Ad avviso di papa Montini, la «rottura tra Vangelo e cultura è il dramma della nostra epoca»:<sup>34</sup> una rottura che deve essere superata, anche se risulta difficile, fino a *incarnare* il messaggio evangelico nei valori, negli stili di vita e nel linguaggio della cultura laica.

Naturalmente, il Vangelo non si identifica con la cultura ma, continua Paolo VI, ciò che esso annuncia è «vissuto da uomini profondamente legati alla cultura»<sup>35</sup> e perciò la Chiesa non può fare a meno di confrontarsi con le varie «culture umane».

In un passaggio successivo esplicita maggiormente questa attenzione: «L'evangelizzazione perde molta della sua forza e della sua efficacia se non prende in considerazione il popolo concreto al quale si rivolge, se non usa la sua lingua, i suoi segni e simboli, se non risponde ai problemi da esso posti, se non si interessa della sua vita reale».<sup>36</sup>

<sup>33</sup> P. L. BERGER, *Siamo pluralisti, grazie a Dio*, in «Avvenire.it», 14 settembre 2016, <https://www.avvenire.it/agma/pagine/berger--3> (2/11/17)

<sup>34</sup> PAOLO VI, *Evangelii Nuntiandi*, 20.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 63.

A legittimazione di un'apertura alle differenti particolarità culturali, da parte del Magistero sociale, si può ancora aggiungere, come è stato evidenziato da Kaufmann e Metz, che la *Gaudium et spes* non dà più un'interpretazione della Chiesa come «altro rispetto all'umanità» – un atteggiamento questo applicato più dal Vaticano I e dalla prima formulazione della dottrina sociale – ma al contrario la rappresenta come “un'unità che si radica in tutti i popoli e società, che proprio attraverso le sue intenzioni con loro contribuisce, o deve contribuire, a favorire le loro abilità e consuetudini”.<sup>37</sup>

Inoltre, la Chiesa – così come emerge dalla citata *Costituzione pastorale* – non solo è pienamente consapevole di dover entrare in contatto con la realtà sociale, anzi con le molteplici e diverse società, ma si dispone a farlo in un clima di «rinnovamento», e infatti, inverte in modo decisivo la sua modalità antimodernista di confronto con la storia, che aveva prevalso negli ultimi quattro secoli.

Atri due documenti significativi che rivelano una posizione oggettiva del Concilio Vaticano II nei confronti di opzioni religioso-culturali alternative all'universo cattolico, sono senz'altro le due dichiarazioni, *Nostra Aetate* (sulle religioni non cristiane) e *Dignitatis Humanae* (sulla libertà religiosa).

Il cammino di dialogo interculturale e interreligioso aperto con il Concilio prosegue e si approfondisce nei pontificati successivi a quello di Paolo VI.

Non potendo affrontare qui tutte le dichiarazioni, più o meno ufficiali, del Magistero in questo ambito, ricordo solo alcuni passaggi significativi.<sup>38</sup>

Nell'enciclica *Redemptoris missio*, del 1990, Giovanni Paolo II così si esprimeva relativamente alle diverse religioni: “Dio chiama a sé tutte le genti in Cristo, volendo loro comunicare la pienezza della sua rivelazione e del suo amore; né manca di rendersi presente in tanti modi non solo ai singoli individui, ma anche ai popoli mediante le loro ricchezze spirituali, di cui le religioni sono precipua ed essenziale espressione, pur contenendo lacune, insufficienze ed errori”.<sup>39</sup> In un articolo precedente, riferendosi alle culture, aveva definito l'inculturazione come “l'intima trasformazione degli autentici valori culturali mediante l'integrazione del cristianesimo e il radicamento del cristianesimo nelle varie culture”.<sup>40</sup> Tale attenzione non era nuova in Giovanni Paolo II, egli infatti in un Discorso ai partecipanti al Congresso Nazionale del MEIC, il 16 gennaio 1982 già affermava: “La sintesi tra cultura e fede non è solo un'esigenza della cultura, ma anche della fede. [...] Una fede che non diventa cultura è una fede non pienamente accolta, non interamente pensata, non fedelmente vissuta”.

Il dialogo interculturale e interreligioso è quindi storicamente importante e teologicamente necessario.

Anche Ratzinger è profondamente convinto della necessità di un confronto con gli *altri*, di una apertura al dialogo e di non dover rimanere trincerati esclusivamente nella propria convinzione cattolica, o in quella della mentalità occidentale. Infatti, nell'ormai famoso dibattito pubblico con Habermas, promosso dall'Accademia cattolica di Monaco di Baviera nel 2004, egli

---

<sup>37</sup> F.X. KAUFMANN–J.B. METZ, *Capacità di futuro. Movimenti di ricerca nel cristianesimo*, Queriniana, Brescia 1988, 128.

<sup>38</sup> Per quanto riguarda il magistero della chiesa sulla multiculturalità da Giovanni XXIII a Giovanni Paolo II segnalo il testo a cura di P. ARNOLDI–P. BRANCA–A. COLOMBO–M. SANTERINI, *Il magistero della chiesa sulla multiculturalità*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

<sup>39</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris Missio*, 55.

<sup>40</sup> *Ibidem*, 52.

ha affermato che il tema emergente dell'interculturalità rappresenta attualmente “una dimensione inevitabile della discussione sulle questioni fondamentali dell'essenza dell'essere umano che non può essere condotta né del tutto all'interno del Cristianesimo né puramente all'interno della tradizione razionalistica occidentale”.<sup>41</sup>

Per quanto riguarda la posizione di papa Francesco nei confronti del dialogo interculturale e interreligioso, gli esempi di apertura nei suoi discorsi e nei gesti concreti sono così numerosi da rendere l'impresa più che ardua. Mi limito quindi a ricordare come, nell'esortazione *Evangelii Gaudium*, papa Francesco evidenzia come l'impegno dell'evangelizzazione si muova tra i limiti del linguaggio, delle culture e delle circostanze e come un cuore missionario sia consapevole di questi limiti. Esorta a prestare attenzione al linguaggio, a non temere le sfide della cultura globalizzata e a rinnovare le forme di espressione per trasmettere all'uomo di oggi il messaggio evangelico nel suo immutabile significato. Invita tutta la Chiesa a mettersi «in uscita» come Gesù, a “cercare i lontani e arrivare agli incroci delle strade per invitare gli esclusi”.<sup>42</sup>

[teresa.doni@gmail.com](mailto:teresa.doni@gmail.com) ■

---

<sup>41</sup> J. HABERMAS–J. RATZINGER, *Ragione e fede in dialogo*, Marsilio, Venezia 2005, 76.

<sup>42</sup> FRANCESCO, *Evangelii Gaudium*, 24.

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



LICENZA IN  
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

**NUOVI  
CURRICOLI  
BIENNALI**

SPECIALIZZAZIONE  
IN **CATECHETICA**

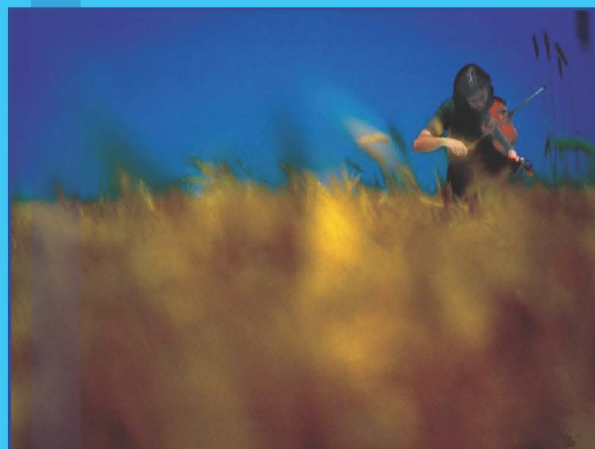
CURRICOLO ORDINARIO  
PROGETTO SPERIMENTALE

# ICA

# ICV



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



ISTITUTO DI CATECHETICA

**ATTIVITÀ  
SITI-WEB**

# ICA

# ICV



## **L'altro, lo straniero, il nemico** **Ospitalità e accoglienza nella Bibbia**

**Corrado Pastore\***

**The other, the stranger, the enemy**  
*Hospitality and acceptance in the Bible*

► **SOMMARIO**

*L'Europa, e non solo, sta vivendo un'esperienza che per molti versi si può considerare epocale, quella delle migrazioni di massa. Questi processi in atto pongono la questione dell'incontro con l'altro, con lo straniero. Il rapporto con lo straniero è perciò tema di attualità, al centro di ampi dibattiti e discussioni, che facilmente tendono a polarizzarsi tra un'accettazione acritica e una chiusura estrema.*

*Vogliamo offrire dei punti di riferimento per la riflessione interrogando l'esperienza di Israele, cercando nella Bibbia degli elementi che possono offrire un contributo anche nell'ambito dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola.*

*La Bibbia è un testo realistico che affronta situazioni e problemi concreti. Non offre soluzioni ai problemi che il nostro tempo deve affrontare, ma piuttosto cerca di tracciare un cammino, di indicare una strada da seguire.*

► **PAROLE CHIAVE**

Accoglienza; Bibbia; Ospitalità; Straniero.

\* **Corrado Pastore** è Direttore dell'Istituto di Catechetica e Docente aggiunto di «Pastorale e Catechesi biblica» nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduzione

L'Europa, e non solo, sta vivendo un'esperienza che per molti versi si può considerare epocale, quella delle migrazioni di massa. Questi processi in atto pongono la questione dell'incontro con l'altro, con lo straniero. Il rapporto con lo straniero è per questo un tema di attualità, al centro di ampi dibattiti e discussioni, che facilmente tendono a polarizzarsi tra un'accettazione acritica e una chiusura estrema.

Vogliamo offrire dei punti di riferimento per la riflessione interrogando l'esperienza di Israele, cercando nella Bibbia degli elementi che possono offrire un contributo anche nell'ambito dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola.

La Bibbia è un testo realistico che affronta situazioni e problemi concreti. Non offre soluzioni ai problemi che il nostro tempo deve affrontare, ma piuttosto cerca di tracciare un cammino, di indicare una strada da seguire. La Bibbia è il «grande codice» in cui ritroviamo un messaggio che legge e interpreta ogni vicenda umana.

Nell'antichità, gli esseri umani si spostavano ed emigravano proprio come avviene oggi. Prendiamo in considerazione alcuni aspetti significativi che la Bibbia propone. Esaminiamo i principali testi biblici sul tema dello straniero, per capire il modo in cui questo incontro viene affrontato nelle Scritture.<sup>1</sup>

Dapprima analizzeremo i dati dell'Antico Testamento sullo straniero e la sua accoglienza fra il popolo ebreo; in un secondo momento i testi Nuovo Testamento sullo straniero, l'ospitalità e l'accoglienza nell'insegnamento e la prassi di Gesù e nella comunità cristiana primitiva.

### 1. Lo straniero nell'Antico Testamento

Il popolo ebraico è presente in Palestina a partire dal 1200 a.C. circa, in un ambito geografico e geopolitico caratterizzato da molti spostamenti di popoli, da esodi e da migrazioni frequenti. La Palestina, infatti, è luogo di passaggio, un corridoio tra l'Egitto e i grandi regni attorno all'Eufrate (Assiria e Babilonia), percorso continuamente da carovane ed eserciti. È quindi un luogo dove l'esperienza dello straniero è un fatto quotidiano; ciò spiega la rilevanza del tema in particolare nella Bibbia ebraica, nell'Antico Testamento.

Inoltre Israele è un popolo che ha vissuto una lunga e dolorosa esperienza di migrazione e di esilio. Ha abitato da straniero in Egitto per 400 anni. Dopo la caduta di Gerusalemme (586

---

<sup>1</sup> Il tema è stato studiato da molti autori in tempi recenti. Citiamo per esemplificare: E. BIANCHI et alii, *L'altro, il diverso, lo straniero*. Quaderni di lettura biblica "Parole, Spirito e Vita" n. 27, EDB, Bologna 1993; I. CARDELLINI (a cura), *Lo straniero nella Bibbia. Aspetti storici, istituzionali e teologici*. Atti della XXXIII Settimana biblica nazionale, EDB, Bologna 1996; J. SCHREINER-R. KAMPLING, *Il prossimo, lo straniero il nemico*, EDB, Bologna 2001; DI SANTE C., *Lo straniero nella Bibbia. Saggio sull'ospitalità*, Città Aperta Edizioni, Troina 2002; BIANCHI E., *Ero straniero e mi avete ospitato*, Rizzoli, Milano 2006 [BUR Rizzoli, Milano 2017]; RIAUD J. (Éd.), *L'étranger dans la Bible et ses lectures*, Lectio divina 213, Cerf, Paris 2007; F. GIUNTOLI-C. DI SANTE, *Lo straniero e la Bibbia. Verso una fraternità universale*, San Paolo, Milano 201; DI SANTE C., *Lo straniero nella Bibbia. Ospitalità e dono*, San Paolo. Milano 2012; M. GRILLI-J. MALEPARAMPIL, *Il diverso e lo straniero nella Bibbia ebraico-cristiana. Uno studio esegetico-teologico in chiave interculturale*, EDB, Bologna 2013.

a.C.), molti israeliti furono deportati in Babilonia. Per questi motivi Israele ha sviluppato una concezione articolata del fenomeno dello straniero, espressa anche dal vocabolario.<sup>2</sup>

### 1.1. Etimologia del termine straniero

Sono almeno tre i termini fondamentali della Bibbia ebraica per indicare lo «straniero» o «forestiero». Tre termini nei quali si può leggere l'esperienza sofferta e dinamica di Israele e del cammino della rivelazione nel cuore di questo popolo: lo straniero lontano *zar*, lo straniero di passaggio *nekar*, *nokri*, lo straniero residente o integrato *gher*, *toshav*. A questi tre termini si può aggiungere anche *goj*, (*'am*), «popolo», «nazione».

- *zar*, è un aggettivo verbale dalla radice *zur*, «allontanarsi». Compare 70 volte nell'Antico Testamento, principalmente nei profeti, nella letteratura sacerdotale e in quella sapienziale. Il termine indica «ciò che è diverso», «ciò che appartiene a un altro». In genere, si usa per indicare chi non è israelita; al plurale, si riferisce sovente ai popoli stranieri che si contrappongono a Israele, divenendo, quindi, sinonimo di «nemico». In ambito cultuale, può prendere il senso di «laico» o di «non autorizzato», «illegittimo». Viene tradotto con *allos* o *xenos* nella LXX. Il termine può assumere la valenza negativa di qualche cosa di estraneo, quindi di minaccioso per l'integrità di Israele.<sup>3</sup>
- *nekar*, sostantivo, 36 attestazioni e *nokri*, aggettivo, 45 attestazioni. Molto simile a *zar*, indica qualche cosa di estraneo, e sottolinea «ciò che non si riconosce come proprio». È un termine usato specialmente nel periodo postesilico e sottolinea in chi lo usa un atteggiamento di riserbo e di rifiuto dell'altro.<sup>4</sup>
- *ger*, dal verbo *lagur*, dimorare come straniero, o *toshav*, l'avventizio, senza pieni diritti. Al di fuori dell'ebraico, il sostantivo può significare «ospite, cliente». È un termine antico, compare sempre più spesso quando ci si avvicina alla fine del regno, all'esilio e al post-esilio. Il *ger* si distingue dallo *zar* perché, stabilito nella regione da un certo tempo, è titolare di alcuni diritti, a differenza del *toshav*, «colui che è residente», «che non ne ha»; la sua figura è simile al *perioikos* degli spartani o al *metoikos* degli ateniesi. Il *ger* è, di fatto, uno sradicato che cerca protezione in un'altra comunità. In genere, si tratta di poveri, magari al servizio degli ebrei, e

<sup>2</sup> Per l'elaborazione di questo lavoro abbiamo consultato, oltre ai testi citati, anche: C.M. MARTINI, *Lo straniero nella Scrittura*, in «Il Regno. Documenti» 46 (2001) 874, 100-103; E. NOFFKE, *Lo straniero nella Bibbia*, in «Protestantesimo» 66 (2011) 151-165; MAZZINGHI L., *Nè stranieri né ospiti... VI FESTIVAL BIBLICO, L'ospitalità delle Scritture*, Bassano del Grappa 28 maggio 2010. Cf. [http://retesicomoro.eu/Resource/stranieri\\_ospiti\\_luca\\_mazzinghi.pdf](http://retesicomoro.eu/Resource/stranieri_ospiti_luca_mazzinghi.pdf) (27.06.2017); E. BIANCHI, *L'ospitalità della Bibbia e nella Bibbia. VI FESTIVAL BIBLICO: L'ospitalità delle Scritture*, Vicenza 27 maggio 2010, 6-7. Cf. [http://www.retesicomoro.it/Resource/ospitalita\\_nella\\_bibbia\\_enzo\\_bianchi\\_provvisorio.pdf](http://www.retesicomoro.it/Resource/ospitalita_nella_bibbia_enzo_bianchi_provvisorio.pdf) (27.06.2017); P. BOVATI, *Lo straniero nella Bibbia. La diversità d'Israele*, in «La Rivista del clero italiano» 83 (2002) 405-418; C. DI SANTE, «Ospitalità/straniero» in R. PENNA-G. PEREGO-G. RAVASI, *Temi teologici della Bibbia*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2010, 926-932; G. BOGGIO, «Straniero», in G. BARBAGLIO (a cura), *Schede bibliche Pastorali*. Nuova edizione riveduta e corretta, EDB, Bologna 2014, 3862-3874; P. JÖRG, «Ospitalità», in G. BARBAGLIO (a cura), *Schede bibliche Pastorali*, Vol II, 2743-2750.

<sup>3</sup> Cf. L.A. SCNIJDERS, «*zar*», in J. BOTTERWECK-H. RINGGREN, *Grande Lessico dell'Antico Testamento*, Vol. II, Paideia, Brescia 2002, 593; R. MARTIN-ACHARD, «*zar*», in E. JENNI-C. WESTERMANN, *Dizionario Teologico dell'Antico Testamento*, Vol I, Marietti, Torino 1982, 451-452.

<sup>4</sup> Cf. B. LANG, «*nekar*», in BOTTERWECK-RINGGREN, *Grande Lessico dell'Antico Testamento*, Vol V, 875; R. MARTIN-ACHARD, «*nekar*», in JENNI-WESTERMANN, *Dizionario Teologico dell'Antico Testamento*, Vol II, 61-62.

che devono essere aiutati. Dato che, in ambito legale e religioso, il *ger* è sostanzialmente equiparato all'israelita, la LXX traduce sovente questo termine con *proselytos*, 77 volte, mentre 11 volte con *paroikos*, una volta con *xenos* e due con *geiòras*.<sup>5</sup>

- *goj*, (*'am*), «popolo», «nazione», al plurale (*goyim*) può indicare i popoli stranieri pagani e quindi nemici di Israele. In questo senso il termine può assumere anche un tono spregiativo. Questo non esclude, tuttavia, una certa apertura, l'auspicio che un giorno le genti si raduneranno a Sion in pace (Is 60), e così il servo di YHWH può essere detto «luce dei *goyim*» in Is. 49,6. Questa etimologia riflette il duplice atteggiamento di fronte allo «straniero» presente nei testi biblici.<sup>6</sup>

### 1.2. Lo straniero come nemico

Lo straniero, lo *zar* o il *nekar*, soprattutto in quanto pagano, è sovente visto come una minaccia per l'integrità religiosa del popolo eletto.

Nel libro del Deuteronomio e in Giosuè si sottolinea come i popoli sottomessi debbano essere sterminati, affinché non conducano Israele alla perdizione: «Quando il Signore, il tuo Dio, ti avrà introdotto nel paese che vai a prendere in possesso, e avrai scacciato molti popoli [...] quando il Signore, il tuo Dio, li avrà dati in tuo potere e tu li avrai sconfitti, tu li voterai allo sterminio; non farai alleanza con loro e non farai loro grazia. Non t'imparenterai con loro, non darai le tue figlie ai loro figli e non prenderai le loro figlie per i tuoi figli, perché distoglierebbero da me i tuoi figli che servirebbero dèi stranieri e l'ira del Signore si accenderebbe contro di voi. Egli ben presto vi distruggerebbe. Invece farete loro così: demolirete i loro altari, spezzerete le loro statue, abatterete i loro idoli di Astarte e darete alle fiamme le loro immagini scolpite» (Dt 7,1-5).

Spesso si legge nei profeti della lotta contro l'influenza degli idoli. Si può vedere l'esempio della riforma di Esdra e Neemia, il cui programma di purificazione del popolo si trova in Ne 13,28-30. Si può perciò parlare di un «modello esclusivista» nei confronti degli stranieri fuori da Israele e dei pagani rimasti in Israele dopo la conquista.

### 1.3. Lo straniero protetto e assimilato

L'atteggiamento nei confronti dello *zar*, del *nekar* o dei *goyim* è negativo, più positiva è la posizione nei confronti del *ger*, dello straniero da tempo residente in Israele. La sua condizione è raffigurata nel racconto di Ruth, ed è garantita dalla legge.

Si possono trovare diversi esempi: «Quando qualche straniero abiterà con voi nel vostro paese, non gli farete torto. Tratterete lo straniero, che abita fra voi, come chi è nato fra voi; tu lo amerai come te stesso; poiché anche voi foste stranieri nel paese d'Egitto. Io sono il Signore vostro Dio» (Lv 19,33-34).

---

<sup>5</sup> Cf. D. KELLERMANN, «*ger, gur*», in BOTTERWECK-RINGGREN, *Grande Lessico dell'Antico Testamento*, Vol I, 2001-2007; R. MARTIN-ACHARD, «*ger*», in JENNI-WESTERMANN, *Dizionario Teologico dell'Antico Testamento*, Vol I., 356. Cf. pure J.H. FRIEDRICH, «*xenos*», «*xenizo*», in H. BALZ-G. SCHNEIDER, *Dizionario Esegético del Nuovo Testamento*. Vol. II, Paideia, Brescia 2004, 529-531; H. BALZ, «*paroikos*», «*paroikia*», in BALZ-SCHNEIDER, *Dizionario Esegético del Nuovo Testamento*. Vol II, 815-816.

<sup>6</sup> J. BOTTERWECK, «*goj*», in BOTTERWECK-RINGGREN, *Grande Lessico dell'Antico Testamento*, Vol I, 1971-1972; R. MARTIN-ACHARD, «*goj*», in JENNI-WESTERMANN, *Dizionario teologico dell'Antico Testamento*, Vol I, 359.

La ragione principale di questo rispetto è dovuta al fatto che anche Israele è stato straniero e fu oppresso: “Non maltratterai lo straniero e non l’opprimerai, perché anche voi foste stranieri nel paese d’Egitto” (Es 22,21).

Molti testi presentano situazioni pratiche in cui si deve rispettare lo straniero. “Non frauderai l’operaio povero e bisognoso, sia egli uno dei tuoi fratelli o uno degli stranieri che stanno nel tuo paese, nelle tue città. Gli darai il suo salario ogni giorno, prima che tramonti il sole, poiché egli è povero e l’aspetta con impazienza; così egli non griderà contro di te al Signore e tu non commetterai un peccato. [...] Non calpesterai il diritto dello straniero o dell’orfano e non prenderai in pegno la veste della vedova; ma ti ricorderai che sei stato schiavo in Egitto e che di là ti ha liberato il Signore, il tuo Dio; perciò ti ordino di fare così” (Dt 24,14-15.17-20).

Oltre a difendere i diritti dello straniero residente, in alcuni testi biblici si tende ad assimilare lo straniero all’ebreo e a considerarlo parte del popolo: “Dividerete così questo paese fra voi, secondo le tribù d’Israele. Ne spartirete a sorte dei lotti d’eredità fra di voi e gli stranieri che soggiogneranno in mezzo a voi, i quali avranno generato dei figli fra di voi. Questi saranno per voi come nativi tra i figli d’Israele; tireranno a sorte con voi la loro parte d’eredità in mezzo alle tribù d’Israele. Nella tribù nella quale lo straniero soggiorna, là gli darete la sua parte, dice il Signore, Dio” (Ez 47,21-23).

La LXX traduce il termine *ger* preferibilmente con *proselytos*, nuovo venuto, seguace. L’integrazione riguarda soprattutto la sfera religiosa, perché in Terra d’Israele anche gli stranieri sono tenuti a conoscere e rispettare la legge di Mosè: “Radunerai il popolo; uomini, donne, bambini, con lo straniero che abita nelle tue città, affinché odano, imparino a temere il Signore, il vostro Dio, e abbiano cura di mettere in pratica tutte le parole di questa legge” (Dt 31,12).

In altri testi l’osservanza si estende al sabato: “Ma il settimo è giorno di riposo, consacrato al Signore Dio tuo; non fare in esso nessun lavoro ordinario, né tu, né tuo figlio, né tua figlia, né il tuo servo, né la tua serva, né il tuo bestiame, né lo straniero che abita nella tua città” (Es 20,10).

Altri ancora le regole di purità: “Perciò ho detto ai figli d’Israele: «Nessuno tra voi mangerà del sangue; neppure lo straniero che abita fra voi mangerà del sangue. E se uno qualunque dei figli d’Israele o degli stranieri che abitano fra loro prende alla caccia un quadrupede o un uccello che si può mangiare, ne spargerà il sangue e lo coprirà di polvere»” (Lv 17,12-13).

È interessante il fatto che si esiga la circoncisione per gli stranieri che vogliono partecipare alle feste: “Il Signore disse a Mosè e ad Aronne: Questa è la norma della Pasqua: Nessuno straniero ne mangi, ma ogni schiavo che avrai comprato potrà mangiarne, dopo essere stato circonciso. Lo straniero di passaggio e il mercenario non potranno mangiarne. [...] Tutta la comunità d’Israele celebri la Pasqua. Quando uno straniero soggiognerà con te e vorrà fare la Pasqua in onore del Signore, siano prima circoncisi tutti i maschi della sua famiglia. Poi venga pure a fare la Pasqua, e sia come un nativo del paese; ma nessun incirconciso ne mangi. Vi sia un’unica legge per il nativo del paese e per lo straniero che soggiorna in mezzo a voi” (Es 12,43-44.47-49).

È pure interessante, infine, la prospettiva di apertura che si trova in questo testo profetico del periodo esilico: “Così parla il Signore: «Rispettate il diritto e fate ciò che è giusto; poiché la mia salvezza sta per venire, la mia giustizia sta per essere rivelata» [...] Anche gli stranieri che si saranno uniti al Signore per servirlo, per amare il nome del Signore, per essere suoi servi, tutti quelli che osserveranno il sabato astenendosi dal profanarlo e si atterranno al mio patto, io li condurrò sul mio monte santo e li rallegrerò nella mia casa di preghiera; i loro olocausti e i loro sacrifici saranno graditi sul mio altare, perché la mia casa sarà chiamata una casa di preghiera per tutti i popoli” (Is 56,1.6-7).



Appare così un modello tollerante nei confronti dello straniero residente, fermi restando alcuni precisi limiti, che saranno eventualmente aboliti solo dall'assimilazione nel corpo d'Israele.<sup>7</sup>

#### 1.4. Israele come straniero

Nella Bibbia ebraica emerge la coscienza di Israele di sentirsi straniero: “Mio padre era un arameo errante...”, così inizia, nel libro del Deuteronomio, la professione di fede dell'Israelita (cf. Dt 26). Si può anche ricordare il versetto del Salmo 39: “Ascolta, Signore, la mia preghiera... non essere sordo alle mie lacrime, perché io sono uno straniero, un forestiero come tutti i miei padri” (Sal 39,13).<sup>8</sup>

Israele possiede la coscienza di essere straniero sulla sua stessa terra, perché in realtà il popolo è ospite di Dio e la terra appartiene soltanto a lui. Nessuno potrà considerare quindi la propria terra come una proprietà inalienabile: “Le terre non si potranno vendere per sempre, perché la terra è mia, e voi siete presso di me come forestieri e ospiti” (Lv 25,23).

Nel «Codice dell'alleanza» (Es 20-23) l'attenzione verso lo straniero nasce per gli israeliti dalla coscienza di essere stati a loro volta stranieri: “Non molesterai il forestiero né lo opprimerai, perché voi siete stati forestieri in terra d'Egitto» (Es 22,20). E più avanti, si legge: «Non opprimerai lo straniero: voi infatti conoscete il respiro dello straniero, perché siete stati stranieri in terra d'Egitto” (Es 23,9).

La radice dell'ospitalità sta qui: tu stesso sei straniero, perché tutto ciò che possiedi in realtà non è tuo; è dono di Dio, e tu lo hai ricevuto in prestito. Quest'idea è ben radicata nell'Antico Testamento.

## 2. Ospitalità e accoglienza nell'Antico Testamento

Chi vuole cogliere il messaggio presente nella Bibbia sull'ospitalità, sull'accoglienza dell'altro e sui rapporti da intrattenere con lui fa una prima scoperta: chi è l'altro, chi è lo straniero? Israele stesso è contrassegnato dal fatto di essere straniero. Riconoscere il proprio essere stranieri e ospiti è per il diritto di Israele la prima radice dell'ospitalità e, insieme, di legalità e di giustizia.<sup>9</sup>

Il Deuteronomio afferma al riguardo: “Il Signore vostro Dio [...] ama lo straniero e gli dà il pane e il vestito. Amate dunque lo straniero, perché anche voi foste stranieri nel paese d'Egitto» (Dt 10,17-19). E il libro del Levitico: «Quando uno straniero abiterà presso di voi nella vostra terra, non lo opprimerete. Lo straniero che dimora fra voi lo tratterete come colui che è nato fra voi; lo amerai come te stesso, perché anche voi siete stati stranieri in terra d'Egitto. Io sono il Signore, vostro Dio” (Lv 19,33-34).

---

<sup>7</sup> Cf. NOFFKE, *Lo straniero nella Bibbia*, 154-156.

<sup>8</sup> Il tema dello straniero e dell'ospitalità è stato trattato dal VI Festival biblico di Vicenza nel 2010, in cui sono intervenuti come relatori Enzo Bianchi, Luca Mazzinghi, Carmine Di Sante, Federico Giuntoli.

<sup>9</sup> Un celebre episodio di ospitalità presente nell'Antico Testamento, è quello di Abramo che ospita tre uomini nella sua tenda (Gn 18,1-16). Si può ricavare una sorta di “decalogo” dell'ospitalità. Cf. MAZZINGHI, *Nè stranieri né ospiti...*, 6-8. Questo autore prende lo spunto dal volume: E. BIANCHI, *Ero straniero e mi avete ospitato*, Rizzoli, Milano 2006.

È Dio stesso il garante del diritto dello straniero. Il fondamento dell'ospitalità e dell'accoglienza sta nel comportamento stesso di Dio che non esclude nessuno dal suo amore, nemmeno lo straniero. Ciò che Dio ha fatto con lo straniero diviene modello di vita per tutto il popolo di Israele. Il popolo di Dio ha dunque un'origine segnata dal fatto di essere straniero, come ricorda il profeta Ezechiele: "Per origine e per nascita tu sei del paese dei cananei: tuo padre era amorreo e tua madre hittita" (Ez 16,3).

Afferma Enzo Bianchi: "Israele sperimenta la condizione di straniero soprattutto in Egitto, dove vive una lunga esperienza di schiavitù nei confronti dell'impero del faraone. Qui Israele si sente non ospitato ma oppresso e angariato; è in tale condizione che si sente chiamato alla libertà, che fa esperienza di essere accolto dal Dio dei Padri, il Dio che sarà confessato come colui che non fa accezione di persone, che fa giustizia all'orfano e alla vedova, che ama lo straniero, al quale provvede pane e vestito (cf. Dt 10,17-18; Sal 146,9). Dio guarda allo straniero, all'immigrato, all'altro, e per questo guarda a Israele che di fronte a lui non può vantare nessun merito ma solo riconoscere la gratuità dell'amore preveniente di Dio stesso (cf. Dt 7,7-8; 4,32-39)".<sup>10</sup>

Così Israele fa l'esperienza di essere accolto, ospitato da Dio, e così diventa il suo popolo, ma non dimenticherà la sua condizione di straniero. Su questa esperienza si fonderà l'atteggiamento verso lo straniero e l'accoglienza dovuta agli stranieri. Ma c'è una ragione più profonda: «Dio ama lo straniero» (Dt 10,18). Dio ascolta il grido che sale dalla condizione di oppressione vissuta dall'oppresso e fa giustizia allo straniero (cf. Es 22,26). "L'affermazione «Dio ama lo straniero» (Dt 10,18) resta sorprendente perché essa fa da contrappeso all'amore di Dio per Israele, testimoniato solo in tre occorrenze in tutto l'Antico Testamento (cf. Dt 4,37; 7.8.13). È straordinario notare che su quattro volte in cui Dio è soggetto del verbo amare in tutto l'Antico Testamento, una di esse svela l'amore di Dio per lo straniero. Così come è straordinario ciò che ne consegue: se Dio ama lo straniero, allora anche Israele dovrà amarlo, come è espresso dal comando «amate lo straniero» (Dt 10,19). È un comando unico, che riguarda solo lo straniero (non la vedova e l'orfano sovente accostati allo straniero: cf. Es 22,20-21; Dt 27,19). Ma c'è di più: come non notare che questo è l'unico passo del Deuteronomio in cui Israele è esortato ad amare qualcun altro oltre a Dio (cf. Dt 6,5; 11,1; 13,4) e qualcosa d'altro oltre ai suoi comandamenti? (cf. Dt 11,1; 13,5)".<sup>11</sup>

Si chiede a Israele l'osservanza di un amore senza condizioni per lo straniero. Fondamento teologico dell'atteggiamento ospitale verso lo straniero sono dunque l'amore di Dio verso Israele, la grazia del Dio misericordioso e compassionevole, la santità di Dio. Per cui chi offende, opprime, non rispetta lo straniero si pone al di fuori dell'alleanza, del retto rapporto con Dio. La solidarietà con lo straniero è dunque un comandamento del Dio compassionevole e il leggersi come stranieri da parte dei credenti aiuta a comprendere, ad accogliere e ad amare gli stranieri. Come ha scritto Erich Fromm: "Una volta scoperto lo straniero in me, non posso odiare lo straniero fuori di me, perché ha cessato, per me, di esserlo".<sup>12</sup>

<sup>10</sup> BIANCHI, *L'ospitalità della Bibbia e nella Bibbia*, 6-7.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 7-8.

<sup>12</sup> E. FROMM E., *Voi sarete come dèi*, Ubaldini, Roma 1970, 124. Citato da BIANCHI, *L'ospitalità della Bibbia e nella Bibbia*, 9.

### 3. Lo straniero nel Nuovo Testamento

Anche nel Nuovo Testamento troviamo testi che riguardano lo straniero, con esempi di chiusura all'altro, sia nei Vangeli, come negli Atti degli Apostoli e nelle lettere. Nel discorso missionario di Matteo 10, Gesù vieta esplicitamente ai suoi discepoli di andare dai samaritani e dai pagani: “Non andate fra i pagani e non entrate nelle città dei Samaritani; rivolgetevi piuttosto alle pecore perdute della casa di Israele” (Mt 10,7).

Si vede la difficoltà di questa apertura di orizzonte anche nel racconto della donna sirofenicia, che riflette una tensione interna alla stessa predicazione di Gesù: “Una donna la cui bambina aveva uno spirito immondo, avendo udito parlare di lui, venne e gli si gettò ai piedi. Quella donna era pagana, siro-fenicia di nascita; e lo pregava di scacciare il demonio da sua figlia. Gesù le disse: Lascia che prima siano saziati i figli, perché non è bene prendere il pane dei figli per buttarlo ai cagnolini” (Mc 7,24-30).

Nel contesto del racconto della conversione di Cornelio (At 10), abbiamo la reazione di molti credenti al fatto che Pietro sia entrato nella casa di un pagano: “Mentre Pietro parlava così, lo Spirito Santo scese su tutti quelli che ascoltavano la Parola. E tutti i credenti circoncisi, che erano venuti con Pietro, si meravigliarono che il dono dello Spirito Santo fosse dato anche agli stranieri, perché li udivano parlare in altre lingue e glorificare Dio. [...] Gli apostoli e i fratelli che si trovavano nella Giudea vennero a sapere che anche gli stranieri avevano ricevuto la Parola di Dio. E quando Pietro salì a Gerusalemme, i credenti circoncisi lo contestavano, dicendo: «Tu sei entrato in casa di uomini non circoncisi, e hai mangiato con loro!»” (At 10,44-45; 11,1-2).

“Dalla meraviglia provata dai molti cristiani al momento della conversione dei primi pagani, e dalla loro reazione negativa, è chiaro che una parte della nuova fede all'inizio non ha accettato l'apertura alle genti senza passare dalla Legge. Se pareva che si fosse trovato un buon compromesso nel «concilio» di Gerusalemme (At 15), la Lettera ai Galati (Gal 2) dimostra che molti credenti in Cristo rimasero a lungo convinti della necessità della conversione dei pagani al giudaismo”.<sup>13</sup>

Se c'era del sospetto per i pagani convertiti, nei confronti di quelli che restavano nell'idolatria i cristiani delle origini mantennero i pregiudizi ebraici tradizionali. Questo appare nella Lettera ai Romani (Rom 1-2). Gli «stranieri», i pagani possono essere nemici della fede. Gli stranieri, dunque, anche nel Nuovo Testamento possono essere visti come avversari e nemici.

Tuttavia l'apertura all'accoglienza dello straniero, appare nel racconto della conversione di Cornelio. Pietro, nella sua visione, riceve direttamente da Dio l'annuncio che ora i pagani devono essere considerati puri (At 10). “Il riconoscimento del fatto che gli stranieri si convertivano e ricevevano lo Spirito, portò i cristiani a compiere quella svolta storica, cioè ad accoglierli senza passare attraverso la legge di Mosè, ponendo, così, le premesse per la separazione dal resto del giudaismo. Il crescere del numero dei convertiti dal mondo pagano venne letto alla luce delle promesse profetiche: abbiamo visto sopra ad esempio il testo di Isaia 53, con la grossa novità, appunto, del rifiuto della clausola dell'adesione alla legge mosaica che, una volta vinte le iniziali resistenze di molti, nell'orizzonte del nuovo patto venne presto considerata superata dall'esperienza dello Spirito santo”.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> NOFFKE, *Lo straniero nella Bibbia*, 160-161.

<sup>14</sup> *Ibidem*, 162.

L'ambiguità del termine «straniero» si trova in un importante passo della Lettera agli Efesini, dove si vede prima la lontananza del pagano da Dio, poi il fatto che sia accolto per mezzo di Cristo, abbattendo il muro di separazione costituito dalla Legge: “Perciò, ricordatevi che un tempo voi, stranieri di nascita, chiamati incirconcisi da quelli che si dicono circoncisi, perché tali sono nella carne per mano d'uomo, voi, dico, ricordatevi che in quel tempo eravate senza Cristo, esclusi dalla cittadinanza d'Israele ed estranei ai patti della promessa, senza speranza e senza Dio nel mondo. Ma ora, in Cristo Gesù, voi che allora eravate lontani siete stati avvicinati mediante il sangue di Cristo. Lui, infatti, è la nostra pace; lui che dei due popoli ne ha fatto uno solo e ha abbattuto il muro di separazione abolendo nel suo corpo terreno la causa dell'inimicizia, la legge fatta di comandamenti in forma di precetti, per creare in sé stesso, dei due, un solo uomo nuovo facendo la pace; e per riconciliarli tutti e due con Dio in un corpo unico mediante la sua croce, sulla quale fece morire la loro inimicizia” (Ef 2,11-16).

Si deve sottolineare poi la resistenza al messaggio di Gesù da parte della maggioranza degli ebrei che ha portato al loro rifiuto della salvezza, contrapposta all'accoglienza dei pagani. Gli Atti degli Apostoli presentano quanto successo all'apostolo Paolo: “Ma i Giudei, vedendo la folla, furono pieni di invidia e, bestemmiano, contraddicevano le cose dette da Paolo. Ma Paolo e Barnaba dissero con franchezza: Era necessario che a voi per primi si annunziasse la Parola di Dio; ma poiché la respingete e non vi ritenete degni della vita eterna, ecco, ci rivolgiamo agli stranieri. Così infatti ci ha ordinato il Signore, dicendo: Io ti ho posto come luce dei popoli, perché tu porti la salvezza fino all'estremità della terra. Gli stranieri, udendo queste cose, si rallegravano e glorificavano la Parola di Dio; e tutti quelli che erano ordinati a vita eterna, credettero. E la Parola del Signore si diffondeva per tutta la regione” (At 13,45-49).

#### 4. I cristiani come stranieri e ospiti

San Paolo nella lettera agli Efesini afferma che i cristiani non sono «né stranieri, né ospiti» (Ef 2,19). D'altra parte il popolo di Israele considerava sé stesso come «straniero e ospite». Non c'è contraddizione. Nel popolo di Dio non ci sono più né stranieri né ospiti perché tutti sono in qualche modo stranieri e ospiti.

Alcuni testi del Nuovo Testamento ci aiutano a comprendere tale realtà. Il tema è presente nella prima lettera di Pietro, uno scritto di carattere battesimale in cui si indicano ai credenti i fondamenti della vita cristiana. Pietro definisce i credenti come «stranieri e pellegrini» (1Pt 2,11). Il secondo termine indica coloro che non hanno fissa dimora, che vagano di luogo in luogo, che sono di passaggio, così com'è di passaggio il credente in questo mondo.<sup>15</sup>

“Il cristiano è per Pietro uno «straniero» per due motivi: prima di tutto perché pellegrino e di passaggio in questo mondo, ma in secondo luogo perché «estraneo» alla logica del mondo, in forza della sua vita differente da quella degli altri. La chiesa costituisce infatti, per Pietro, una comunità alternativa al mondo, una comunità in cui vivere una logica di fraternità che rende «estranei», per forza di cose, alle logiche di questo mondo; per questa ragione gli altri trovano

---

<sup>15</sup> Pietro utilizza il termine, «pellegrini», in greco *paroikoi*. Questo termine indica lo straniero residente in un paese non suo, ovvero quello straniero che dimora tra di noi, ma che è lontano dalla sua casa nativa, al quale non è riconosciuta la pienezza dei diritti. Cf. MAZZINGHI, *Né stranieri, né ospiti*, 5.

strano che voi non corriate con loro verso questo torrente di perdizione, e vi oltraggiano (1 Pt 4,4).”<sup>16</sup>

La lettera di Pietro descrive la vita di una comunità cristiana basata sulla fraternità e sull'amore verso l'altro – in questo consiste l'estraneità della chiesa. Pochi versetti prima, Pietro aveva usato un termine analogo: “Comportatevi con timore nel tempo del vostro pellegrinaggio” (1Pt 1,17), ovvero, in greco, «della vostra *paroikia*», un termine che si riferisce all'essere pellegrini, o forse meglio all'essere in esilio. Il senso originario del termine, come lo utilizza la lettera di Pietro, rinvia a quella parte del popolo di Dio che, pur vivendo in un determinato luogo, non ha in esso una residenza stabile, perché appartiene a un regno la cui vera sede è in un altro mondo; su questo è solo pellegrino, esule, di passaggio, vive in una situazione di precarietà e allo stesso tempo di differenza, uno stile diverso da quello del mondo che lo circonda.<sup>17</sup>

Paolo, nella lettera ai Filippesi afferma che “la nostra cittadinanza è nei cieli” (Fil (3,20); il cristiano non è indifferente, ma è superiore all'idea stessa di patria terrena. Il cristiano, per Paolo, è piuttosto «concittadino dei santi», fa parte di una stessa città ideale insieme a tutti gli altri cristiani, una città in cui nessuno è o si sente straniero; è poi chiamato «familiare di Dio», membro di una famiglia che è la famiglia stessa di Dio, della quale fa parte l'umanità intera.

## 5. Ospitalità e accoglienza in Gesù e nelle comunità cristiane

Già l'Antico Testamento offre un preciso messaggio sull'ospitalità dello straniero; in esso il diritto di ospitalità è sacro. In pratica tuttavia il popolo di Israele ha trovato spesso difficile il percorso della tolleranza, dell'accoglienza. Soprattutto la letteratura sapienziale indica dinamiche di apertura allo straniero, ma conservando l'esigenza di fargli accettare i propri schemi religiosi. Il Nuovo Testamento conferma la pratica di ospitalità approfondendo soprattutto le motivazioni, i fondamenti che la determinano. L'ospitalità appare un'espressione fondamentale dell'amore del prossimo.

Nella predicazione di Gesù e nella vita della comunità primitiva avviene il passaggio dall'ospitalità all'accoglienza. Gesù raccomanda l'ospitalità, ma punta soprattutto sull'accoglienza. “Per primo egli dimostra verso tutti un atteggiamento di amorevole sollecitudine: verso la gente che accorre, da diverse parti della regione, per sentire la sua parola (cf. Mt 4,25), nei confronti dei malati che chiedono di essere guariti, benché forestieri (cf. Mt 15,21-28), con i bambini che le mamme gli conducono perché li benedica (Mt 19,13-15; Mc 10,13-16; Lc 18,15-17). Nell'esperienza storica di Gesù, gli evangelisti notano che anch'egli sperimenta l'intimità dell'amicizia, come nella casa di Betania, dove «una donna, che si chiamava Marta, lo accolse in casa sua» (Lc 10,38), ma condivide anche la gioia dei lontani, che si lasciano convertire dalla sua accogliente presenza, come nel caso di Zaccheo a Gerico (Lc 19,6), o di Matteo a Cafarnao (Mc 2,14-15)”<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> MAZZINGHI, *Né stranieri, né ospiti*, 6.

<sup>17</sup> Il termine *paroikia* non è normalmente usato nel greco classico; entra nell'uso greco per indicare prima il popolo di Israele come straniero in terra straniera poi la chiesa, descritta come pellegrina nel mondo. Da qui nasce il termine che si usa per indicare una comunità cristiana concreta, ovvero la «parrocchia». Cf. MAZZINGHI, *Né stranieri, né ospiti*, 6.

<sup>18</sup> G. BERTOGLIO, “Il Signore protegge lo straniero” (Sal 146,9). *Riflessioni di teologia biblica*, in «Credere oggi» 154 (2006) 4, 23.



L'accoglienza, il farsi prossimo, caratteristica fondamentale di Gesù, è riassunta nella parabola del Samaritano, che manifesta la bontà misericordiosa dell'uomo nell'incontro con il prossimo, benché questi appartenga ad altra etnia, professi un diverso credo religioso o si identifichi in differenti tradizioni socio-culturali (Lc 10,25-37). L'occasione di questo racconto è fornita da una questione posta a Gesù da un esperto della Legge, interessato a che si determini l'ambito in cui si deve applicare la legge. Gesù rinvia il suo interlocutore alla vita, sollecitandolo a confrontarsi con la realtà dove si incontrano donne e uomini nel bisogno. Per questo al dottore della legge Gesù contrappone un rappresentante degli esclusi, un Samaritano.

“La tensione presente nel testo lucano tra il prossimo come oggetto e il prossimo come soggetto di amore si scioglie proprio nel riferimento al dinamismo vitale di quella compassionevole bontà, che Luca applica con insistenza a Gesù, ad esempio davanti alle lacrime della vedova di Nain (Lc 7,13) e nell'incontro tra il figlio perduto e la sconfinata speranza del padre (Lc 15,20), così come nello sconvolgimento interiore che il Samaritano avverte alla vista del malcapitato sulla strada da Gerusalemme a Gerico (Lc 10,33). Dunque, chi vuole ereditare la vita, attuando l'unico amore che abbraccia Dio e il prossimo, deve collocarsi in questa nuova angolazione, che rende le persone vicine e solidali”.<sup>19</sup>

Paolo è convinto che non vi può essere vero amore che non comprenda in sé anche l'accoglienza; come non vi può essere accoglienza che non proceda da vera carità. Nella lettera ai Romani ricorda che Cristo, che è la fonte e il modello della carità, ha dimostrato il suo amore «accogliendo» i credenti, benché fossero peccatori, nella comunione (cf. Rm 14,3; 15,7). Aveva già indicato nella lettera le caratteristiche della carità: “La carità sia senza ipocrisie. Nell'amore fraterno siate affettuosi gli uni verso gli altri; nell'onore prevenitevi scambievolmente; nella sollecitudine non siate pigri. Siate ferventi nello spirito; servite il Signore; siate allegri nella speranza, pazienti nell'afflizione, perseveranti nella preghiera; pronti a condividere le necessità dei santi, premurosi verso i forestieri” (Rm 12,9-13).

Il vero amore si manifesta nel nutrire gli stessi sentimenti, nel praticare le stesse virtù, nel prendere a cuore la sorte gli uni degli altri e nell'andare incontro alle necessità del prossimo. Così intesa, essa non può esaurirsi nei confini della comunità. È vero che la fraternità impegna anzitutto quelli che sono «dentro» di fronte a quelli che sono «fuori» (1Cor 5,11-13), Tuttavia, l'amore deve rivolgersi pure all'esterno, abbracciando tutti in vista di formare il medesimo corpo di Cristo (Rm 12,4-5; 1 Cor 12,12-27).

## Conclusione

Da alcuni decenni i paesi europei stanno sperimentando la novità dell'arrivo degli stranieri. Questo è un dono, ma anche una sfida. Interpella la coscienza di ogni persona.

I testi della Bibbia che abbiamo analizzato si rivolgono ad ogni persona che ha il dovere di interpretare le suggestioni che vengono dalle sue narrazioni e dalle sue pagine normative, così da favorire orizzonti di accoglienza, prima di tutto come apertura mentale e poi come ospitalità nei confronti di chi si presenta, appunto, come straniero.

La radice dell'accoglienza, dell'ospitalità sta nell'essere intimamente uniti allo straniero perché ne comprendiamo tutta la sofferenza, perché capiamo bene ciò che egli ha nell'animo. Si

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, 24.

tratta di raggiungere una «simpatia» con lo straniero, «simpatia» nel senso etimologico del termine; un'attenzione profonda alle sue esigenze e ai suoi bisogni, attenzione che nasce da una esperienza e da una storia vissuta anche da noi in passato.

Come corollario a queste suggestioni che ci vengono dal testo biblico possiamo aggiungere che, chiamati ad accogliere l'altro riconoscendone i suoi bisogni, è vedere nell'altro un riflesso di noi stessi, anche noi persone fragili e bisognose. È appunto amare l'altro come sé stesso. La legislazione sacerdotale contenuta nel libro del Levitico giunge a dire: “Amerai lo straniero come te stesso” (Lv 19,34). Si tratta di diventare veramente persone accogliendo o, meglio, riconoscendo l'umanità dell'altro.

[pastore@unisal.it](mailto:pastore@unisal.it) ■

- **«Una disciplina alla prova»:  
Risultati della IV Indagine Nazionale sull'IRC**

**SERGIO CICALTELLI**

- **Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa:  
Situazioni europee in evoluzione**

**FLAVIO PAJER**

► **«Una disciplina alla prova»:  
Risultati della IV Indagine Nazionale sull'IRC**  
SERGIO CICATELLI

---

**«A test discipline»: the results of the fourth national IRC survey**

SOMMARIO

L'Articolo fa una sintesi della quarta indagine nazionale sull'IRC (Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica a trent'anni dalla revisione del Concordato, 2017), di cui l'Autore è uno dei curatori, facendo anche memoria delle altre ricerche che si sono succedute in 25 anni. Una volta descritte le caratteristiche dell'indagine, si studiano le seguenti questioni: 1/ «Il profilo degli insegnanti e dell'IRC»; 2/ «La didattica dell'IRC»; 3/ «Verificare il sapere religioso»; 4/ «Conoscenza e ignoranza degli studenti. Finalmente si prendono in considerazione «ulteriori prospettive di ricerca e riflessione: l'insieme dell'indagine può indurre un cauto ottimismo, ma il sapere degli studenti che frequentano l'IRC è ancora modesto e soprattutto le Indicazioni vigenti dovrebbero essere osservate e applicate con maggiore puntualità (purtroppo manca la possibilità di confrontare le risposte di coloro che si avvalgono dell'IRC con quelle che avrebbero potuto fornire i non avvalentisi, per verificare quanto effettivamente la variabile IRC incida sul sapere religioso, ma la ricerca non prevedeva questa possibilità).

► **Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa:  
Situazioni europee in evoluzione**  
FLAVIO PAJER

---

**Education for Citizenship e and Religious Education: evolving European situations**

SOMMARIO

Coniugare Educazione alla Cittadinanza e Istruzione religiosa nella scuola pubblica appare problematico ma tutt'altro che arbitrario, se lo si vede ormai presente nella generalità delle legislazioni scolastiche nazionali del continente. Diverse sono le modalità di questo abbinamento. Una panoramica esemplificativa su alcuni sistemi educativi documenta come nei vari Stati le due discipline – nei principi come nelle pratiche didattiche – possano entrare in dialogo e risultare complementari. Molte innovazioni organizzative e metodologiche sono state introdotte di recente e altre sono in via di implementazione. Una riflessione conclusiva mostra come il binomio in questione risulti, in ultima analisi, un prezioso e inderogabile strumento strategico per regolare i difficili processi di integrazione dei giovani e giovanissimi nelle società multiculturali europee.

## **Una disciplina alla prova: i risultati della quarta indagine nazionale sull'«IRC»**

---

**Sergio Cicatelli\***

### **1. Le sfide superate dall'IRC nell'ultimo trentennio**

Per comprendere le caratteristiche dell'ultima indagine sull'insegnamento della religione cattolica (IRC) in Italia può essere utile partire anzitutto dal sottotitolo del volume,<sup>1</sup> che spiega come si tratti della quarta ricerca di una serie partita negli anni Novanta per iniziativa degli Istituti di Sociologia e di Catechetica dell'Università Salesiana, ad opera dei proff. Zelindo Trenti e Guglielmo Malizia. Don Trenti è mancato nel 2016 e alla sua memoria è stata dedicata questa pubblicazione, che con la firma di Guglielmo Malizia mantiene la continuità di un progetto partito da lontano.

\* **Sergio Cicatelli** è docente presso l'ISSR «Ecclesia Mater» della Pontificia Università Lateranense e presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium». È inoltre coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana.

---

<sup>1</sup> S. CICATELLI-G. MALIZIA (a cura di), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2017.



Se passiamo al titolo, quelli delle quattro ricerche che si sono succedute in 25 anni possono già indicare un itinerario compiuto dall'IRC. La prima ricerca, svolta nel corso dell'anno scolastico 1989-90 e uscita nel 1991, si intitolava *Una disciplina in cammino*,<sup>2</sup> perché si era subito dopo la revisione del Concordato (1984) e si trattava di individuare il percorso che avrebbe intrapreso l'IRC, che aveva cominciato il suo nuovo cammino con l'anno scolastico 1986-87. La seconda ricerca, svoltasi nel 1995-96 e uscita nello stesso 1996, parlava di *Una disciplina al bivio*,<sup>3</sup> perché ci si domandava se l'IRC sarebbe rimasto più fedele alla sua vecchia identità o avrebbe intrapreso coraggiosamente la strada della scolarizzazione richiesta dal nuovo Concordato. La terza ricerca, condotta nell'anno scolastico 2003-04 e pubblicata nel 2005, era intitolata *Una disciplina in evoluzione*,<sup>4</sup> perché c'erano il momento storico era caratterizzato da parecchi segnali di trasformazione, dalle riforme scolastiche al nuovo stato giuridico degli insegnanti. La quarta ricerca parla oggi di *Una disciplina alla prova*, perché l'Irc si trova a misurarsi con alcune sfide importanti: anzitutto quella della più o meno compiuta scolarizzazione, poi quella del confronto con una società e una scuola multireligiosa e infine quella della verifica della sua efficacia didattica.

In relazione al primo aspetto, la scolarizzazione, l'indagine ha potuto documentare come l'IRC si sia ormai concretamente inserito "nel quadro delle finalità della scuola", come richiesto dal Concordato dell'84. È un processo pienamente compiuto soprattutto nella prassi concreta degli insegnanti che ha inciso significativamente in questi trent'anni sull'immagine della disciplina negli alunni e nell'opinione pubblica. Il vecchio equivoco della confusione tra IRC e catechesi è ormai superato, visto che percentuali irrisorie di studenti (fino a meno dell'1% nell'ultimo anno di scuola secondaria di II grado) dicono che a scuola si fa catechismo come in parrocchia. Sono invece gli insegnanti di religione (IDR) a vivere ancora questa confusione come un problema, indicandola tra i principali punti di debolezza dell'IRC (46,3% nella scuola statale, 45,1% nella scuola cattolica).

La seconda sfida, quella del pluralismo religioso, sembra ugualmente superata, dato che gli IDR intervistati si dichiarano in larghissima maggioranza fiduciosi di fronte a questa nuova condizione. L'IRC non è l'ora dei cattolici, visto che quasi tutti gli IDR hanno alunni non cattolici nelle proprie classi (che cioè hanno scelto di avvalersi dell'IRC) e la presenza di diverse appartenenze religiose è vista come occasione di apertura e dialogo (75,1% nella scuola statale e 68,7% nella scuola cattolica), forse praticabile di fatto più nell'ora di religione che in altre materie.

La terza prova affrontata, quella dell'efficacia didattica dell'IRC, è forse la più delicata. Si tratta infatti di andare a verificare cosa fanno realmente di religione gli studenti che si avvalgono dell'IRC. Ne vedremo più avanti qualche esempio, ma fin da ora si può anticipare che l'ignoranza religiosa degli italiani viene almeno in parte smentita. Non possiamo parlare di una grande competenza, ma – visto che ci troviamo a scuola – si può dire che è stata raggiunta almeno la sufficienza.

---

<sup>2</sup> G. MALIZIA-Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della Religione Cattolica nell'Italia degli anni '90*, Sei, Torino 1991.

<sup>3</sup> G. MALIZIA-Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, Sei, Torino 1996.

<sup>4</sup> G. MALIZIA-Z. TRENTI-S. CIATELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione nella scuola della riforma*, Elledici, Leumann (To) 2005.

## 2. Le caratteristiche dell'indagine

Per valutare l'affidabilità della ricerca è a questo punto necessario dare almeno alcune informazioni sommarie sulla sua impostazione e sulla rappresentatività dei campioni coinvolti.

La ricerca è sostanzialmente divisa in due parti: nella prima si è analizzato il profilo dell'IRC sulla base delle risposte fornite da un campione di quasi 3.000 IDR di tutta Italia a un questionario on line (per l'esattezza, 2.982 IDR, di cui 2.279 di scuola statale e 703 di scuola cattolica); nella seconda parte si sono sottoposti a test di verifica gli studenti di sette diocesi italiane, distribuiti tra tutti gli ordini e gradi di scuola, per un totale di oltre 20.000 studenti esaminati (per l'esattezza, 20.382).

La rappresentatività dei campioni utilizzati (e quindi l'attendibilità dei risultati raccolti) è molto elevata, ai massimi livelli in quasi tutti i campioni: livello di confidenza al 99%, margine d'errore all'1%. Mentre per gli insegnanti il campione è quindi sicuramente rappresentativo della situazione nazionale, per gli studenti i campioni sono solo rappresentativi delle rispettive realtà diocesane: non era possibile costruire un campione nazionale degli studenti perché si sarebbero dovuti coinvolgere quasi tutti gli uffici diocesani (senza la cui collaborazione questa ricerca non si sarebbe potuta svolgere) e quindi si è scelto di concentrarsi su 7 diocesi, comunque distribuite su tutto il territorio nazionale: Novara, Verona, Forlì, Siena, Roma, Cagliari e Acireale. A Roma il campione è stato ulteriormente suddiviso tra studenti di scuola statale e studenti di scuola cattolica, ma ovviamente i risultati di quest'ultimo campione rappresentano solo la situazione romana e non l'intera realtà della scuola cattolica italiana. I parametri di rappresentatività parlano di un livello di confidenza al 99% in quasi tutti i campioni diocesani (solo le scuole cattoliche di Roma scendono al 95%), mentre il margine di errore oscilla tra l'1% e il 3% nei diversi campioni.

Il campione degli IDR di scuola cattolica consente di descrivere correttamente anche questo ambiente scolastico nella sua consistenza nazionale, proseguendo così una linea di ricerca avviata già dalla terza indagine. L'IRC non è solo una presenza tipica della scuola statale ma anche della scuola paritaria e dunque di quella cattolica dove – per la peculiarità dell'ambiente educativo – può assumere un volto un po' diverso. I risultati ci dicono che, forse proprio perché pensato soprattutto per la scuola statale, l'IRC dà in essa i suoi risultati migliori, ma la scuola cattolica si sta rapidamente adeguando, avendo già incrementato gran parte dei suoi parametri rispetto alla ricerca di 12 anni fa.

Si è cercato di allargare l'osservazione anche al mondo della formazione professionale, che è stato coinvolto nell'IRC dalle ultime riforme del sistema educativo di istruzione e di formazione, ma le ridotte dimensioni del settore (e le ancor più ridotte dimensioni del campione che è stato possibile raggiungere) hanno suggerito di tenere separati questi dati, utilizzandoli solo come studio di caso, dal quale comunque emerge un movimento di volenteroso adeguamento alle richieste del regime concordatario, che faticosamente deve adattarsi alle specificità della formazione professionale.

## 3. Il profilo degli insegnanti e dell'IRC

Entriamo ora nel merito dei risultati dell'indagine, iniziando dalle risposte fornite dagli insegnanti. Gli IDR sono ormai quasi tutti laici: il 96,0% nella scuola statale e il 65,7% nella scuola

cattolica. Sono in gran parte donne, con un'età media inferiore ai cinquant'anni. Nella scuola statale meno della metà sono di ruolo (47,2%), quindi ci sono tutte le condizioni per bandire un nuovo concorso, visto che la legge prevede che i posti di ruolo corrispondano al 70% del totale. Sono in regola con i titoli di studio previsti, anzi il gran numero di diplomi, lauree e specializzazioni dichiarate mostra come la formazione sia piuttosto sovrabbondante.

Al di là degli aspetti anagrafici ciò che sembra interessante rilevare è soprattutto la soddisfazione professionale che emerge da diversi indicatori, che presentiamo secondo le risposte offerte dagli IDR di scuola statale (gran parte dei parametri sono analoghi nella scuola cattolica):

- Il 52,3% è pienamente soddisfatto della propria esperienza scolastica e un altro 39,7% la reputa comunque interessante.
- L'86,9% non intende prendere in considerazione l'ipotesi di abbandonare l'IRC.
- Su una scala da 1 a 10 i rapporti con gli alunni sono valutati 9,1, quelli con i colleghi e con l'ufficio diocesano 8,6 e quelli con i genitori e con il dirigente scolastico 8,2,
- Il 30,1% dichiara di non incontrare alcuna difficoltà nel proprio insegnamento.

Del resto, i motivi della scelta di insegnare religione sono prevalentemente di carattere ideale e quindi si può contare su una forte motivazione personale: potendo dare più risposte, il 51,3% del campione di scuola statale dice di aver scelto l'IRC per vocazione, il 49,0% per dare una formazione religiosa ai giovani, il 37,9% per interesse culturale.

**Tabella 1 – La formazione iniziale degli IDR (%)**

DOMANDA: <i>Quali titoli di studio possiede?</i> (sono possibili più risposte)	INFANZIA		PRIMARIA		SEC. I GR.		SEC. II GR.		TOTALE	
	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.
Diploma di scuola magistrale (vecchio ordinamento)	23,2	38,8	8,7	17,7	5,3	11,4	4,3	14,9	8,2	27,9
Diploma di istituto magistrale (vecchio ordinamento)	37,9	42,3	52,0	58,9	20,4	16,5	18,0	21,5	35,0	39,5
Diploma triennale di scienze religiose (vecchio ordinamento)	32,6	2,7	27,8	7,8	16,4	10,1	18,8	9,3	23,6	5,5
Magistero in scienze religiose (vecchio ordinamento)	33,9	2,9	42,0	17,7	52,8	22,8	48,2	13,1	44,9	9,7
Laurea triennale in scienze religiose (nuovo ordinamento)	10,7	1,6	7,7	3,5	7,2	7,6	5,5	3,7	7,2	3,0
Laurea magistrale in scienze religiose (nuovo ordinamento)	6,7	1,1	7,6	7,1	7,4	11,4	7,9	2,8	7,6	3,7
Baccalaureato in una disciplina ecclesiastica	2,7	0,8	5,7	5,0	21,7	32,9	19,4	25,2	12,2	9,0
Licenza in una disciplina ecclesiastica	0,9	-	2,0	3,5	12,5	11,4	8,2	16,8	5,5	4,5
Dottorato in una disciplina ecclesiastica	0,4	-	0,3	-	1,6	2,5	2,3	1,9	1,1	0,6
Compimento degli studi in un seminario maggiore	-	1,1	0,5	1,4	3,7	8,9	3,2	5,6	1,8	2,7
Riconoscimento di altri percorsi formativi (solo per religiosi/e nella scuola primaria)	0,4	2,1	1,0	15,6	-	-	0,1	2,8	0,5	4,7
Laurea civile	14,7	12,8	18,2	18,4	26,8	30,4	34,4	37,4	24,2	19,6
Master in una università civile	2,7	0,5	3,2	2,1	2,9	2,5	5,6	2,8	3,8	1,4
Specializzazione in una università civile	2,2	-	1,8	1,4	1,3	5,1	4,0	4,7	2,5	1,6
Dottorato in una università civile	0,4	0,5	0,2	0,7	0,8	1,3	1,9	0,9	0,8	0,7
Sto completando gli studi per conseguire un titolo ecclesiastico	3,1	1,1	2,5	1,4	3,2	7,6	3,4	10,3	3,0	3,3
Altro	16,1	15,7	14,0	17,0	10,1	10,1	12,2	14,9	12,5	14,5

La formazione iniziale è sintetizzata nella *Tabella 1*, che mostra quanti e quali siano i titoli di studio posseduti dagli IDR. Essi sono soddisfatti della formazione iniziale ricevuta, ma ritengono utile approfondirla soprattutto nei settori educativo-pedagogico-didattico, comunicativo-relazionale, interculturale-interreligioso e psico-sociologico. Anche questa può essere una prova dell'avvenuto processo di scolarizzazione, perché l'interesse degli insegnanti si rivolge più alle emergenze scolastiche quotidiane che ai contenuti disciplinari.

A giudizio degli insegnanti, i punti di forza dell'IRC sono oggi soprattutto la capacità di rispondere alle domande di senso degli studenti (67,4% nella statale, 53,6% nella cattolica), i rapporti che si creano fra insegnante e studenti (statale 62,0%; cattolica 34,7%), la possibilità di affrontare problemi morali ed esistenziali (statale 61,5%; cattolica 52,8%) e la promozione del dialogo interreligioso e del confronto interculturale (statale 57,3%; cattolica 41,4%).

I punti di debolezza sono soprattutto la poca incidenza della valutazione (statale 59,1%; cattolica 32,6%), lo scarso numero di ore (statale 49,0%; cattolica 31,1%), la persistente confusione con la catechesi (statale 46,3%; cattolica 45,1%), ma abbiamo già visto come gli studenti smentiscano quest'ultima preoccupazione. Accanto a questi aspetti generali, le principali difficoltà che ogni IDR incontra effettivamente a scuola sono soprattutto la partecipazione alle riunioni di troppe classi (statale 36,6%; cattolica 6,5%), il disagio socio-affettivo degli studenti (statale 35,5%; cattolica 20,5%), l'insufficienza dell'orario settimanale (statale 30,1%; cattolica 13,2%), ma – come abbiamo appena detto – c'è anche un 30,1% che non incontra difficoltà nella statale e che sale al 48,2% nella cattolica.

#### 4. La didattica dell'IRC

La didattica dell'IRC si caratterizza soprattutto per l'uso di lezioni dialogate (83,9% nella statale, 74,0% nella cattolica), ricorso ad audiovisivi (61,6% e 53,8%), lavori di gruppo (55,4% e 58,0%), lezioni frontali (55,0% e 37,4%), collegamenti interdisciplinari (51,7% e 22,5%), sussidi digitali (48,7% e 24,7%). Insomma si tratta di una didattica piuttosto varia e basata su metodologie attive, che gli IDR dichiarano di conoscere e praticare secondo le percentuali riportate nella *Tabella 2*.

**Tabella 2 – Le metodologie didattiche più diffuse nell'IRC (%)**

DOMANDA: Di quale metodologia didattica tende a fare uso prevalentemente nel suo insegnamento? (sono possibili più risposte)	Infanzia		Primaria		Sec. I gr.		Sec. II gr.		Totale	
	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.	Stat.	Catt.
Programmazione curricolare	70,5	64,4	76,8	77,3	68,7	70,9	57,1	57,0	68,8	66,6
Didattica per concetti	22,8	19,4	25,3	23,4	31,8	31,6	27,6	30,8	26,8	23,3
Progettazione a ritroso	2,7	1,9	2,5	2,1	1,9	1,3	2,7	4,7	2,5	2,3
Didattica modulare	5,4	5,3	10,2	9,2	18,3	20,2	32,1	20,1	17,7	10,1
Classe capovolta	1,3	1,1	4,3	3,5	9,3	7,6	8,6	10,3	6,1	3,7
Apprendimento cooperativo	30,8	30,8	50,8	47,5	47,7	50,6	45,8	36,4	46,8	37,3
Didattica ermeneutico-esistenziale	9,4	4,0	15,5	8,5	32,6	31,6	40,3	37,4	25,3	13,1
Metodo della correlazione e matrice progettuale	6,7	2,4	11,1	5,7	10,9	2,5	8,9	2,8	10,0	3,1
Seguo un mio metodo	5,8	8,2	4,6	8,5	10,1	3,8	7,5	7,5	6,5	7,7
Altra metodologia	4,9	4,3	2,9	2,8	3,2	3,8	3,0	2,8	3,1	3,6

Gli studenti, da parte loro, confermano in linea di massima questo quadro, precisando che ad una prevalenza di lezione frontale nei primi livelli scolastici si sostituisce una lezione sempre più dialogata negli anni successivi: col crescere dell'età degli studenti aumenta evidentemente lo spazio per discussioni sull'attualità e sulle esperienze personali, il che produce anche un aumento dell'attenzione, dato che diminuisce proporzionalmente la confusione rilevata dagli studenti durante le ore di IRC, che praticamente si dimezza dalla primaria alla scuola superiore, verosimilmente perché gli studenti più grandi si sentono maggiormente coinvolti.

In estrema sintesi, dovendo valutare il gradimento per le lezioni di religione con un voto, gli studenti promuovono abbondantemente l'IRC con un punteggio medio superiore al 9 nella primaria e superiore all'8 in quasi tutti i campioni degli anni successivi. Insomma, alla soddisfazione degli insegnanti fa riscontro quella degli studenti.

L'attenzione al vissuto degli studenti è anche confermata dal fatto che fra le tre aree di significato previste dalle Indicazioni per il secondo ciclo gli insegnanti tendono a privilegiare quella antropologico-esistenziale (67,8% statale; 57,9% cattolica), ma in generale le tematiche più presenti nelle lezioni sono quelle bibliche (a metà tra il molto e l'abbastanza su una scala a quattro livelli che contempla anche il poco e il nulla), seguite (sempre con livelli superiori all'abbastanza) dalle esperienze personali degli alunni, il pluralismo religioso e l'attualità.

Le verifiche sono condotte con una varietà di metodi: anzitutto l'osservazione (61,7% statale; 47,2% cattolica), seguita da prove oggettive (46,2% statale; 27,3% cattolica), colloqui (45,6% statale; 24,9%), lavori di gruppo (44,7% statale; 47,2% cattolica), questionari (43,3% statale; 12,8% cattolica).

## 5. Verificare il sapere religioso

Sull'effettivo apprendimento religioso degli studenti ha indagato la seconda parte della ricerca, dedicata a verificare le conoscenze possedute. In proposito occorre fare una premessa di carattere metodologico.

Non ci interessava tanto misurare il sapere religioso in astratto quanto soprattutto quello previsto dalle Indicazioni didattiche in vigore per ogni periodo didattico (cioè i programmi ministeriali). In altre parole, sono finite sotto esame più le Indicazioni che gli studenti. Sono stati infatti costruiti cinque diversi questionari, ciascuno con 50 domande di verifica (a risposta chiusa con quattro alternative) corrispondenti a quanto era richiesto dalle Indicazioni in ogni periodo didattico:

- Un questionario per la quarta primaria sui contenuti dei tre anni precedenti.
- Un questionario per la prima secondaria di I grado sui contenuti degli ultimi due anni di primaria.
- Un questionario per la prima secondaria di II grado sui contenuti del triennio di I grado.
- Un questionario per la terza secondaria di II grado sui contenuti del biennio precedente.
- Un questionario per la quinta secondaria di II grado sui contenuti dell'ultimo triennio.

In gran parte le domande sono state diverse per ogni questionario (50 x 5 = 250 domande) e solo in pochi casi si sono ripetute alcune domande identiche per verificare la variazione delle risposte nel corso degli anni.



Le Indicazioni chiedono di lavorare sulle «competenze», che sono un costrutto piuttosto evoluto, ma per verificare una competenza non è appropriato lo strumento del questionario con domande a risposta chiusa e quindi ci siamo limitati a verificare le «conoscenze» religiose, cercando comunque di evitare il semplice nozionismo. Come si può scoprire leggendo con attenzione i risultati, spesso le risposte documentano non solo il sapere religioso degli studenti ma anche le linee di tendenza di alcune loro convinzioni (non sempre esatte). Per una documentazione completa sugli strumenti utilizzati, in appendice al volume sono stati pubblicati tutti i questionari, ma – per ovvi motivi di spazio – i risultati analitici di tutte le diocesi sono stati messi a disposizione on line sul sito dell’editrice.

Come già detto, per la natura dei campioni non è possibile avere per ogni risposta un valore medio nazionale. A prescindere dalla loro diversa rappresentatività (in molti casi eccellente ma qua e là un po’ più debole), ci sono oscillazioni tra le risposte dei diversi campioni che meriterebbero uno studio più approfondito.

Su alcune caratteristiche generali vale però la pena di spendere due parole. Gli studenti si dichiarano in gran parte cattolici, con percentuali superiori al 90% nella scuola primaria e poi decrescenti per il progressivo emergere di studenti che sentono di non appartenere a nessuna religione (tra il 15 e il 30% nell’ultimo anno). Piuttosto stabile invece la percentuale di studenti appartenenti ad altra religione (tra il 2 e il 6%). Si ricordi che sono tutti studenti che comunque frequentano l’IRC.

Nell’indicare la motivazione che ha indotto loro o le loro famiglie a scegliere di avvalersi dell’IRC prevale in genere l’appartenenza religiosa; le motivazioni culturali tendono a diminuire col crescere dell’età, mentre tendono a crescere nel tempo le motivazioni esistenziali. Cresce negli anni anche l’apprezzamento verso l’insegnante mentre è del tutto irrilevante la mancanza di alternative. E nemmeno emerge un atteggiamento conformista, dato che sono ben pochi quelli che dichiarano di seguire le scelte dei compagni o di voler accontentare i genitori. Insomma, alla base della scelta di avvalersi dell’IRC ci sono soprattutto motivazioni ideali.

In linea di massima i risultati migliori si sono avuti nella scuola primaria (o forse quello era il questionario più facile), mentre i peggiori si sono avuti appena due anni dopo nella prima secondaria di I grado (o forse era quello il questionario più difficile). Nell’insieme le risposte corrette superano spesso la metà, ma vogliamo resistere alla tentazione di dare un voto al sapere religioso degli studenti.

Ciò che sembra interessante è la correlazione tra le risposte e l’appartenenza religiosa. Le risposte esatte sono più frequenti tra gli studenti dichiaratamente cattolici o di altra religione, mentre sono minori tra gli studenti che dichiarano di non appartenere a nessuna religione. Sembra perciò di poter concludere che una generica attenzione verso la religione produce risultati migliori, a prescindere dalla confessione di appartenenza.

Nei pochi casi di domande riproposte identicamente in diversi anni di corso ci si attenderebbe che i risultati migliorino progressivamente, ma questo è accaduto piuttosto di rado. È accaduto per esempio con la domanda che chiedeva quale fosse il principale contributo di S. Paolo alla diffusione del Vangelo, in cui le risposte corrette sono cresciute dal 27,6% - 56,3% in prima media fino al 51,0% - 72,9% in terza superiore, passando per quote intermedie in prima superiore. Ma in questa domanda stupisce vedere come il buon risultato di un campione diocesano di prima media (non diciamo quale) tre anni dopo ottenga risultati di 12 punti percentuali inferiori, mostrando quanto sia labile la memoria degli studenti e quanto sia difficile poter contare su uno sviluppo costante del sapere (probabilmente non solo religioso).

## 6. Conoscenza e ignoranza degli studenti

Entrando nel merito delle risposte, il sapere biblico è quello che ha dato in genere i risultati migliori, soprattutto nella scuola primaria dove in genere l'80-90% di alunni sanno che è stato Mosè a guidare gli ebrei nell'uscita dall'Egitto, sanno dare il giusto significato ai racconti della creazione evitando interpretazioni letteraliste, sanno chi ha battezzato Gesù e quale era il principale contenuto della sua predicazione, conoscono la parabola del padre misericordioso e il nome degli evangelisti. Negli anni successivi più di tre quarti degli studenti sanno cosa vuol dire essere profeta, quali sono i motivi della condanna di Gesù, cosa dice il primo comandamento. Meno della metà però sanno quali sono i vangeli sinottici o cosa sono gli apocrifi, che cos'è la Torah o conoscono le fonti extrabibliche su Gesù. Nell'ultimo anno di scuola superiore circa il 70% ricorda la parabola del buon Samaritano, ma appena un quarto sa che il detto "Vanità delle vanità, tutto è vanità" appartiene al libro di Qohelet.

Buoni risultati si hanno anche con il sapere etico-antropologico, con un andamento crescente nel corso degli anni. In quarta primaria solo poco più della metà sanno spiegare chi è il nostro prossimo e in prima media oltre due terzi riconoscono l'inaffidabilità della vendetta, però meno della metà sa spiegare il significato del perdono cristiano. In prima superiore meno di un terzo sa spiegare il valore della libertà di coscienza, ma forse è un po' presto per parlarne dato che già due anni dopo le cose vanno un po' meglio. Nell'ultimo anno, oltre l'80% degli studenti sa che per la fede cristiana vi è pari dignità tra uomo e donna e ancora più di due terzi sanno individuare i comportamenti più gravi condannati dalla morale cattolica.

Meno buoni sono i risultati in campo teologico-dottrinale. Il nucleo centrale della fede cristiana è spesso individuato più nel messaggio della fraternità che nella resurrezione di Gesù, ma questo errore può essere indicativo di una particolare interpretazione del cristianesimo più che di ignoranza dottrinale. La resurrezione rimane forse un tema poco praticato a scuola, dato che anche la speranza cristiana della vita dopo la morte viene fondata più sull'immortalità dell'anima che sulla resurrezione di Gesù. Circa il rapporto tra scienza e fede (siamo in prima superiore) solo un terzo lo interpreta in termini di comune impegno per la ricerca della verità mentre sono di più (ma di poco) quelli che ritengono che scienza e fede non abbiano nulla in comune. Del resto, nell'ultimo anno meno della metà sanno che la Chiesa non è contraria alla teoria dell'evoluzione, mentre quasi un terzo ritiene che la rifiuti perché in contrasto con la creazione divina. Il rapporto tra fede e ragione è descritto in termini di complementarità da poco più di metà degli studenti e quasi un terzo ritiene che la fede possa fare a meno della ragione.

Le carenze più gravi si registrano nel linguaggio religioso, e si tratta di lacune che devono preoccupare tutta la scuola e non solo gli IDR perché emerge un uso troppo approssimativo di concetti e parole chiave della nostra cultura. Mentre più della metà degli studenti sa spiegare correttamente il significato di politeismo o di agnosticismo, l'aggettivo cattolico viene invece considerato prevalentemente sinonimo di cristiano e meno della metà sanno che vuol dire universale; carità è scambiata in genere con elemosina o pietà; la secolarizzazione – e siamo nell'anno della maturità – è interpretata più come fede nel progresso che come modo di vivere a prescindere dalla religione; l'ecumenismo, a sua volta, è scambiato per il dialogo tra tutte le religioni o la ricerca della pace. Lo stesso significato dell'appellativo Cristo è spesso noto più agli alunni di prima media (Q2) che a quelli di terza superiore, come mostra la *Tabella 3*. E gli esempi purtroppo potrebbero continuare.

**Tabella 3 – Risposta alla domanda “Che cosa significa la parola «Cristo?»**

Q2	Novara	Verona	Forlì	Siena	Roma st.	Roma catt.	Cagliari	Acireale
Nessuna risposta	3.05	8.56	2.36	3.18	2.64	2.68	3.13	3.71
a) Santo dei santi	10.37	9.95	9.60	11.71	9.25	3.36	5.35	6.24
b) Re dei re	6.50	7.66	9.06	3.90	6.39	5.37	6.52	6.84
c) Salvatore	58.13	51.14	51.45	51.73	54.85	46.31	32.33	56.91
d) Unto, consacrato da Dio	21.95	22.69	27.54	29.48	26.87	42.28	52.67	26.30
Q4	Novara	Verona	Forlì	Siena	Roma st.	Roma catt.	Cagliari	Acireale
Nessuna risposta	2.51	5.79	3.94	0.86	3.86	6.12	2.88	4.44
a) Santo dei santi	2.51	3.01	2.76	2.58	2.31	3.40	6.63	3.70
b) Re dei re	5.19	8.22	6.69	8.82	7.46	10.20	10.95	11.09
c) Salvatore	39.36	37.73	28.35	29.25	37.02	45.58	41.79	39.74
d) Unto, consacrato da Dio	50.42	45.25	58.27	58.49	49.36	34.69	37.75	41.04

Non migliore la situazione per le conoscenze storiche, la cui carenza dovrebbe interessare ancora una volta gli insegnanti di storia e la scuola in genere. In terza superiore più dell'80% attribuisce all'editto di Costantino gli effetti dell'editto di Teodosio, ma gli stessi studenti sanno (quasi tre quarti) in cosa consiste lo scisma d'Oriente. Meno della metà sanno quali sono stati gli effetti del Concilio di Trento (poco meno di un quarto ritiene che sia servito ad accogliere le idee di Lutero). Anche Galilei, forse perché condannato nel celebre processo, è considerato ateo da circa un quarto degli studenti. Nell'ultimo anno appena la metà sa riconoscere nella *Rerum Novarum* la prima enciclica sociale della Chiesa. E va notato che queste sono tutte nozioni che vengono abitualmente studiate anche in storia.

Particolarmente deludente, infine, è la conoscenza del Concilio Vaticano II, che invece è richiesta esplicitamente dalle Indicazioni nell'ultimo anno delle superiori: solo poco più della metà sanno che è stato convocato da Giovanni XXIII e meno di un terzo sa che la *Lumen Gentium* è uno dei suoi documenti.

In tema di multireligiosità le conoscenze appaiono un po' disuguali. È senz'altro positivo che cresca negli anni, fino ad arrivare al 60%, il numero di coloro che sanno mettere correttamente in ordine cronologico le cinque principali religioni, ma il principio fondamentale del buddismo è individuato erroneamente nella dottrina della reincarnazione. La sinagoga è correttamente indicata come luogo di culto ebraico ma lo specifico cristiano rispetto alle altre religioni è individuato nel monoteismo anziché nella Trinità.

**Tabella 4 – Risposta alla domanda «Con quali delle seguenti comunità religiose la Chiesa cattolica ha più punti in comune?»**

Q2	Novara	Verona	Forlì	Siena	Roma st.	Roma catt.	Cagliari	Acireale
N.R.	5.49	11.24	5.62	4.05	4.63	6.71	2.87	5.94
a) Con gli ebrei	59.96	54.13	59.24	58.24	64.54	64.43	33.90	69.69
b) Con gli islamici	8.74	8.16	12.32	7.95	7.05	4.70	7.56	6.09
c) Con i buddisti	5.89	5.17	8.15	6.21	3.08	5.37	6.00	2.97
d) Con i protestanti	19.92	21.29	14.67	23.55	20.70	18.79	49.67	15.30

È da notare (v. *Tabella 4*) l'equivoco che induce a credere che i cattolici hanno più punti in comune con gli ebrei (oltre metà delle risposte) che con i protestanti (meno di un quarto): può essere rivelativo di un progredito dialogo ebraico-cristiano (nell'ultimo anno più del 60% ritiene che per i cristiani gli ebrei siano fratelli con cui si condivide un grande patrimonio) ma delude

profondamente sul piano dei rapporti ecumenici (sempre nell'ultimo anno, meno della metà degli studenti sa che per Lutero la salvezza viene dalla sola fede, mentre una cospicua minoranza di quasi un terzo ritiene che per Lutero ci si salvi mediante le opere buone).

In compenso, percentuali crescenti negli anni (fino a superare il 70% in terza superiore) sanno che Gesù è riconosciuto come profeta dai musulmani e quasi tre quarti degli studenti di maturità conoscono i cinque pilastri dell'Islam. Sempre nell'ultimo anno quasi tre quarti degli studenti sanno che il dialogo interreligioso serve a promuovere rispetto e collaborazione tra tutti i credenti, mentre solo poco più del 10% ritiene che ciò voglia dire che tutte le religioni sono uguali.

## 7. Ulteriori prospettive di ricerca e riflessione

In conclusione, l'insieme dei risultati può indurre un cauto ottimismo. Il sapere religioso degli studenti che frequentano l'IRC è ancora modesto e soprattutto le Indicazioni vigenti dovrebbero essere osservate e applicate con maggiore puntualità, ma i risultati possono essere letti come addirittura straordinari se si pensa alle limitate condizioni valutative della disciplina.

Del resto, tra le fonti del sapere religioso non c'è solo la scuola ma anche altre agenzie educative: gli insegnanti ritengono che sulle conoscenze degli alunni incida soprattutto l'IRC, immediatamente seguito dalla famiglia; anche gli studenti tendono a privilegiare l'IRC come origine del loro sapere religioso, ma a esso aggiungono subito dopo la frequentazione della parrocchia, lasciando più distante la famiglia. Scarsamente significativi per gli studenti, e soprattutto per gli insegnanti, i media vecchi e nuovi o il gruppo dei pari.

Purtroppo manca la possibilità di confrontare le risposte di coloro che si avvalgono dell'IRC con quelle che avrebbero potuto fornire i non avvalentisi, per verificare quanto effettivamente la variabile IRC incida sul sapere religioso, ma la ricerca non prevedeva questa possibilità.

Le informazioni raccolte costituiscono una vera miniera di dati che meriterebbero di essere analizzati e meditati con attenzione, ma per questo occorre rinviare alla lettura del volume e all'approfondimento dei dati analitici riportati in appendice o in rete. La speranza è che questa indagine possa servire a rilanciare la discussione sull'IRC in maniera seria e documentata, diventando oggetto di riflessione da parte delle diocesi, degli IOR, del mondo della scuola e dell'opinione pubblica in genere.

[segiciatelli@libero.it](mailto:segiciatelli@libero.it) ■

## Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa: situazioni europee in evoluzione

---

Flavio Pajer\*

Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa vanno sempre più spesso a braccetto. Sono spesso citate in coppia nelle leggi più recenti di riforme scolastiche, nell'organico delle discipline di insegnamento della scuola primaria e secondaria,<sup>1</sup> nella saggistica giuridica e pedagogica prodotta ultimamente in Italia e in vari paesi europei.

\* **Flavio Pajer**, già professore di Pedagogia e didattica delle religioni nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, si occupa di teorie della formazione e di questioni relative alla libertà religiosa nelle società europee in contesti multiculturali e alla luce della crisi dell'egemonia culturale della tradizione cristiana; oltre ad aver svolto un'intensa attività pubblicista.

---

<sup>1</sup> Si tratta di due compiti educativi presenti pressoché costantemente nell'offerta formativa dei sistemi educativi del Continente. Tuttavia tra i due lemmi permane una rilevante eterogeneità di statuto disciplinare, di organizzazione curricolare e didattica, oltre che di identificazione lessicale. Le denominazioni, infatti, variano da paese a paese, e anche da un ciclo scolastico a un altro: la spagnola *Educación para la ciudadanía* trova corrispondenze omologhe, per esempio, nella italiana *Educazione civica* o *Educazione alla convivenza civile*, nell'inglese *Civics* o *Community education* o *Citizenship education*, nella francese *Education civique, juridique et sociale*, nella tedesca *Gemeinschaftskunde* o *Socialerziehung*. Nei documenti recenti della politica educativa del Consiglio d'Europa prevale la dizione *Educazione alla cittadinanza democratica*. Parallelamente, l'*Istruzione religiosa* scolastica conosce un ventaglio ancor più diversificato di denominazioni, tra cui: *Religious education* e *Interreligious education* (Regno Unito, Belgio, Olanda), *Religionsunterricht* (Germania e Austria), *Enseignement du fait religieux* (Francia, dove non è una materia curricolare autonoma), *Educação moral e religiosa católica* (Portogallo), *Religione e cultura* (in alcuni cantoni svizzeri), *Catechesi scolastica* (Polonia)... fino al programma di *Ethique et culture religieuse*, entrato in vigore nelle scuole del Canada francofono (Québec) dal settembre 2008, e al ritorno della *Instruction civique et morale* nella scuola primaria francese (dal 2008) e dell' *Enseignement laïque de la morale* (dal 2013). Nuovissimi i *Cours philosophiques* e il corso *Vie et Société* introdotti dal settembre 2016 rispettivamente nel sistema belga-vallone e nel sistema lussemburghese. È evidente che dietro le tante variabili lessicali si nasconde una notevole, e a volte divaricante, diversità di legittimazioni giuridiche, di contenuti curricolari, di approcci metodologici. Per aggiornamenti periodici sull'evolvere delle situazioni europee, si veda *EREnews* (European Religious Education newsletter): [www.lasalliana.it/risorse/erenews-notiziario-trimestrale.html](http://www.lasalliana.it/risorse/erenews-notiziario-trimestrale.html)



Da qualche anno i due lemmi ricorrono associati, con sorprendente insistenza, anche nelle direttive e raccomandazioni emanate da autorevoli istanze europee, come l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, la Conferenza europea dei Ministri dell'educazione, la Corte europea dei diritti umani, e la stessa Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione europea (OSCE). Segno evidente che il binomio «cittadinanza-religione» sta a indicare oggi un'area ipersensibile che preoccupa i responsabili dell'ordine pubblico, al punto da diventare anche una delle priorità delle politiche educative e uno strumento strategico privilegiato per prevenire e affrontare le conseguenze del crescente pluralismo e quindi per gestire nell'attuale congiuntura l'integrazione e la convivenza civile delle società democratiche occidentali.

## 1. Un binomio problematico

Cittadinanza e religione: binomio pacifico, trasparente, «politicamente corretto»? Si direbbe di no. Nasce infatti più di una perplessità di fronte a quest'insolita alleanza tra valori e interessi civici da un lato, e valori e interessi religiosi dall'altro. Due grandezze valoriali costitutive del vivere umano, due universi simbolici teoricamente comparabili e compatibili nelle loro specifiche funzioni, ma non certo riducibili l'uno all'altro: nessuno dei due può fungere come subalterno all'altro. Vien da pensare: non ci troviamo forse in presenza di una nuova forma di reciproca strumentalizzazione tra poteri politici e autorità religiose? Non c'è il rischio, da una parte, che la religione sia intesa e sfruttata come un nuovo *instrumentum regni*, e dall'altra, che lo stato democratico si senta legittimato a venir a patti con le rivendicazioni identitarie e i «diritti sacri» delle vecchie e nuove organizzazioni religiose? Certo, società civile e organizzazioni religiose si sentono oggi sfidate sullo stesso terreno della convivenza multi-etnica e multiculturale: ma una simile emergenza sociale può giustificare un nuovo patto di collaborazione tra scuola pubblica e religioni, tra laicità secolare e convinzioni religiose? E, in caso affermativo, a quali condizioni?

Ponendoci sul versante dello Stato, che rivendica per la sua scuola una competenza autonoma sui valori di un'educazione alla cittadinanza, ci possiamo porre le stesse domande che il noto costituzionalista tedesco Ernst-Wolfgang Böckenförde va ripetendo da tempo: in che misura i nostri Stati democratici, per far fronte a una situazione di crescente pluralismo religioso, possono garantire davvero alle diverse comunità religiose la libertà di religione, la neutralità religiosa e la parità dei diritti? E come possono farlo essendo questi Stati condizionati essi stessi da una cultura caratterizzata da tracce e fermenti di tradizioni religiose che ne rappresentano spesso, con più o meno evidenza, il fondamento comune e vincolante?<sup>2</sup>

La cultura occidentale, quella educativa in particolare, proviene da una lunga storia di dicotomie che sono sopravvissute fino ad oggi nella mentalità comune dell'uomo europeo: ragione e fede, laicità e confessionalità, etica naturale e morale cristiana, diritti umani e teo-diritti<sup>3</sup>... Dicotomie spesso vissute nel trauma esclusivo dell'*aut-aut*, anziché in una sana tensione

---

<sup>2</sup> Cf. E.-W. BOECKENFOERDE, *Lo stato secolarizzato e i suoi valori*, in «Il Regno-attualità» 15 ottobre 2007, 637-648.

<sup>3</sup> Cf. S. FERRARI, *Tra geo-diritti e teo-diritti. Riflessioni sulle religioni come centri transnazionali di identità*, in «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica» 14 (2007) 1, 3-14.

inclusiva e dialogica dell'et-et. Queste dicotomie, eredità di certi parossismi della modernità secolarizzata occidentale, oggi hanno certamente attenuato la loro reciproca ostilità. Ma possono anche rinascere in altre forme più sottili e soffuse, sotto la spinta delle nuove congiunture che stanno agitando il tessuto sociale del continente. Sono fenomeni che non cessano di sollevare interrogativi sia dal punto di vista della ragione politica che della ragione credente. Per esempio: come attingere pedagogicamente l'universale – inteso qui in termini assiologici di sviluppo della pienezza personale e sociale – se l'ideale deontologico della cittadinanza e quello teologico delle fedi avanzano ciascuno una propria specifica pretesa all'universalità? E quando i due ideali accettassero di allinearsi, sulla base della stessa logica educativa, dentro i programmi della scuola di tutti, non si tratta forse di un accordo «interessato», diplomatico – tendenzialmente irenistico come un patto di buon vicinato – tra due sistemi di significato che devono invece garantirsi una reciproca legittima autonomia istituzionale? Che ne sarà della tanto discussa laicità, che i secoli della modernità ci hanno consegnato come una conquista sofferta e un'eredità preziosa, ma che può diventare, nelle mutate circostanze dell'Europa d'oggi, una «mina vagante» capace di scoppiarci tra le mani?

D'altra parte, può la scuola pubblica pretendere di formare all'ethos civile il cittadino senza dargli gli strumenti per confrontarsi criticamente anche con i valori dell'ethos religioso? Nel caso della società multireligiosa, italiana come europea, è pensabile che possa vivere domani da cittadino attivo, democratico, responsabile, colui che non si è aperto fin dagli anni di scuola a comprendere le proprie radici culturali, a confrontarsi con la diversità religiosa, a esercitare il diritto di libertà di fede e di convinzione, senza identificare necessariamente la sua eventuale appartenenza religiosa con la religione nazionale di maggioranza? Se fino a ieri i valori dell'ethos civico erano implicitamente compresi e veicolati nella educazione religiosa della maggioranza della popolazione, oggi sembra che l'ideologia educativa dominante voglia omologare alla comune educazione della cittadinanza anche quei valori religiosi che nel passato erano prerogativa indiscussa della cura pastorale della comunità credente. Ma a questo punto nasce di nuovo l'obiezione: se ieri poteva apparire abusiva quell'educazione etico-religiosa totalizzante, che pretendeva di assumere e inglobare *tout court* anche la sfera dei diritti-doveri civici («*religione, fondamento e coronamento*»), non rischia di divenire altrettanto abusiva oggi un'educazione alla cittadinanza che tende a subordinare la trasmissione dei valori religiosi alle esigenze congiunturali di una corretta convivenza sociale? In altre parole, la scuola pubblica, nell'Europa in costruzione, non sta sostituendosi forse alle chiese nel ruolo di socializzazione di quei valori comuni che una volta le chiese riuscivano a veicolare dentro e attraverso l'insegnamento della loro visione confessionale del mondo?

Se la neutralità in educazione non è né possibile né auspicabile, ci si può chiedere se venga garantita almeno una maggior imparzialità nel trattamento pedagogico del binomio cittadinanza-religione. C'è da dubitare: perché, se così fosse, non avremmo assistito in questi anni recenti a tanti attriti locali, a volte veri e propri *casus belli*, come, per esempio, il contenzioso aperto pochi anni fa in Spagna sull'obbligatorietà della materia *Educación para la ciudadanía*, la *guerre scolaire* e la questione del velo islamico in Francia, le diatribe sui *Cours philosophiques* in Belgio, le resistenze all'ipotesi di un *Insegnamento aconfessionale* di cultura religiosa in Italia o della *Storia delle religioni* nel Canton Ticino, i ricorsi ai tribunali per evitare l'obbligo di *Etica laica* introdotta

nelle regioni dell'ex Germania orientale, e, al di là dell'oceano, i dibattiti accaniti che hanno preceduto l'introduzione del corso di *Ethique et culture religieuse* nelle scuole del Québec...<sup>4</sup>

Che cosa giustifica dunque, per stare nel perimetro europeo, l'instaurazione di questo abbinamento disciplinare tra cittadinanza e religione? Il binomio, giuridicamente parlando, appare problematico ma tutt'altro che arbitrario o abusivo, se ormai conosce una larga diffusione nella generalità delle legislazioni scolastiche del continente. Ci interessa allora esaminare in breve quali siano le premesse concettuali e le condizioni oggettive della praticabilità del suddetto binomio.

## 2. I sistemi d'istruzione europei coniugano cittadinanza e religione

Nelle fonti legislative nazionali si possono rinvenire diverse accezioni di educazione alla cittadinanza: *partecipazione civica* (Lettonia), *attitudini civiche e coscienza sociale* (Polonia), *impegno civico* (Romania), *diritti e doveri civici* (Germania, Paesi Bassi, Regno Unito, Francia, Spagna, Italia...). Tutti i paesi, con accentuazioni variabili, associano il concetto di cittadinanza a valori comuni quali democrazia, dignità umana, rispetto dei diritti umani, tolleranza, uguaglianza, solidarietà, cooperazione, cultura politica, europeismo... senza dimenticare lo sviluppo spirituale, morale, culturale della persona. In linea generale sono i valori che si trovano codificati nelle rispettive Costituzioni nazionali. Alla tradizionale «educazione civica» o «educazione ai valori» vigente da anni in molti paesi, si è aggiunta (o più spesso, sostituita) la «educazione alla cittadinanza» (qua o là qualificata volentieri come «democratica», «attiva», «responsabile», «europea»). È un passaggio sollecitato da esplicite raccomandazioni del Consiglio d'Europa<sup>5</sup> e di altri organismi, sotto l'urgenza giuridico-politica di ridefinire appunto un nuovo patto di cittadinanza nelle società divenute rapidamente multiculturali.

Diversi organismi europei si stanno occupando dell'educazione scolastica (nonostante questa, fin dal Trattato di Maastricht, resti materia di competenza nazionale). E se ne occupano dal punto di vista specifico della *coesione sociale*: un concetto che fino a ieri significava omogeneità nazionale sotto l'aspetto culturale, linguistico, religioso, mentre oggi la complessità crescente delle società va imponendo un tipo nuovo di coesione, fondata piuttosto sul riconoscimento dei diritti della persona e sulla responsabilità dei cittadini. Anche perché tra le priorità politiche di oggi emergono, appunto, la gestione della diversità, la non discriminazione tra diversi, la ricerca di valori aggreganti, la condivisione dei compiti secondo il principio di sussidiarietà... Si

---

<sup>4</sup> Rinvio a informazioni più dettagliate ai miei precedenti saggi: F. PAJER, *Nuovi profili dell'istruzione religiosa in un'Europa pluralistica*, in «Pedagogia e vita» 64 (2006) 2, 39-61, con bibliografia; ID., *L'istruzione scolastica nella costruzione dell'Europa*, ivi, 65 (2007) 3-4, 44-61. Inoltre: E. GENRE-F. PAJER, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Claudiana, Torino 2005.

<sup>5</sup> Cf. in particolare: ASSEMBLEA PARLAMENTARE DEL CONSIGLIO D'EUROPA, Raccomandazione 1720 (2005), su *Educazione e religione*; ECRI (EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE), Raccomandazione di politica generale n. 10, *Pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire*, Strasburgo 21 marzo 2007; OSCE/ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, nov. 2007; ID., Risoluzione 1605 (2008), *Pour un Islam européen*; COMITATO DEI MINISTRI DEL CONSIGLIO D'EUROPA, *Libro bianco sul dialogo interculturale*, 118<sup>a</sup> sessione, Strasburgo 7 maggio 2008; R. UITZ, *La liberté de religion dans les jurisprudences constitutionnelles et conventionnelles internationales*, Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, agosto 2008, 194 [versione inglese: *Freedom of religion*, *ibidem*].

tratta di una coesione sociale non scontata in anticipo né imponibile dall'alto, ma che va continuamente costruita attraverso l'apprendimento del vivere e convivere civile. Ora, è convinzione comune, civile prima che teologica, che *un nuovo modello di comprensione interreligiosa sia una delle condizioni imprescindibili della pace sociale*. Ed è su questo terreno che educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa, invece che guardarsi con sospetto o indifferenza reciproca, dovrebbero darsi la mano con trasparenza, senza secondi fini, rivalse o strumentalizzazioni.

È fuor di dubbio che lo studio della religione, vista per lo meno in un'ottica funzionalistica, concorre all'acquisizione di atteggiamenti e capacità per accettare e vivere, con convinzione e coerenza operativa, i valori della cittadinanza. Il presupposto di fondo è che la religione sia riconosciuta un valore degno e dignificante della persona umana, capace di maturarne lo sviluppo e l'apertura sociale. Non è superfluo ricordare qui che la nozione più comune e popolare di «religione» che l'Europa moderna ha metabolizzato e trasmesso per secoli, *de jure* e *de facto*, nella scuola, è una *nozione impropriamente cristiana*, ma più precisamente deistica, o precristiana. Nel suo significato centrale, questa «religione» definisce una maniera di costruire un legame tra l'uomo e la divinità e, di conseguenza, un legame tra gli umani che aderiscono allo stesso credo. Quando si parla di cristianesimo diventato «religione civile» di una nazione non si è lontani dall'idea di una religione-garanzia del vincolo sociale, di una religione-radice dell'ethos comune, di una religione-patrimonio culturale da preservare e ritrasmettere per via generazionale, allo stesso modo con cui si trasmette il patrimonio delle conoscenze scientifiche, dei capolavori dell'arte, delle competenze tecniche e strumentali. In questo senso, l'istruzione religiosa è rimasta a lungo indissociata, e lo è tuttora in qualche sistema, dall'*educazione morale*. Coincidenza, di fatto, tra educazione del cittadino, dell'onest'uomo e del credente.<sup>6</sup>

#### ► PAESI SCANDINAVI E INGHILTERRA (*tradizione luterana e anglicana*)

Nell'area dei Paesi scandinavi, di tradizione luterana, e anche nel caso dell'Inghilterra anglicana, gli Stati, fin dal loro nascere, hanno intrattenuto un rapporto privilegiato con le rispettive Chiese. La religione è stata ed è fattore determinante dell'identità nazionale; il cristianesimo ha pressoché un ruolo di religione civile (il re deve essere membro della Chiesa, i pastori hanno lo statuto di funzionari statali...). In questi regimi, i programmi e i corsi di cultura religiosa sono gestiti dalle autorità statali, e anche gli insegnanti di religione si formano in istituti teologici integrati nel sistema statale. Il fine dell'istruzione religiosa è di rendere familiari agli alunni i valori fondamentali della cultura nazionale e siccome tale cultura è anche e soprattutto il frutto della tradizione cristiano-luterana o anglicana, ecco che il corso di religione è, *ipso facto*, educazione ai valori della cittadinanza mediante la conoscenza delle basi storiche ed etiche della tradizione biblico-cristiana nella versione luterana o anglicana o presbiteriana (Scozia). Nelle classi più alte gli studenti imparano a confrontare la visione cristiana con le altre religioni e con umanesimi non religiosi (*non-religious world views*). Anche questo aspetto spiega perché in questi paesi lo studio della religione sia materia normalmente curricolare.

- In *Danimarca*, la «cittadinanza» è diventata materia obbligatoria nel curriculum di qualificazione dei formatori degli insegnanti a partire dall'agosto 2007, e si aggiunge alla precedente materia «Cristianesimo e visioni della vita». Questo curriculum si compone ora di tre aree così integrate: Religione e cultura – Storia delle idee ed etica – Democrazia e cittadinanza. La «filosofia» di

<sup>6</sup> Cf. GENRE-PAJER, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni*, 105 ss.

questa integrazione regge sul principio della «omogeneità epistemologica» delle tre componenti, nel senso che ciascuna area è suscettibile di approccio storico, etico e giuridico, mentre lo studio dell'insieme mira a obiettivi formativi oggi considerati prioritari nel ruolo professionale dell'insegnante: "Capire gli effetti del cristianesimo e degli altri umanesimi sui valori fondamentali nella società danese ed europea; investirsi in una formazione orientata all'alunno in quanto persona e cittadino, e quindi in una formazione organicamente strutturata intorno a valori come libertà, uguaglianza, democrazia, solidarietà, ricerca di senso e ricerca religiosa".<sup>7</sup>

- Nel Regno Unito, la disciplina curricolare *Religious Education* «promuove attivamente i valori della verità, della giustizia, del rispetto per tutti e della cura dell'ambiente; pone un'enfasi specifica su come gli alunni valutano se stessi e gli altri e sul ruolo della famiglia e della comunità nell'ambito della pratica religiosa; guida all'apprezzamento delle diversità presenti nella società, attraverso il confronto di somiglianze; allarga lo sguardo critico allo sviluppo sostenibile della Terra...». Ma non va ignorato il rovescio della medaglia: decenni di *multiculturalismo* hanno comportato episodi di emarginazione di comunità islamiche e di altre religioni asiatiche<sup>8</sup>. Né va ignorato il dibattito sviluppatosi in seguito all'introduzione del programma *Educating for Citizenship* (2002) e le sue ripercussioni ambivalenti sul corso di religione: mentre alcune autorità scolastiche e parte degli insegnanti di religione hanno apprezzato le opportunità offerte da tale corso, altri temono invece che l'attrattiva della nuova educazione determini il tramonto del corso di religione.<sup>9</sup> Altrettanto divergenti le interpretazioni circa il concetto di educazione alla cittadinanza diffuso dal cosiddetto *Crick Report*:<sup>10</sup> da una parte si afferma il ruolo rilevante dell'insegnamento religioso nel promuovere l'educazione alla cittadinanza e come mezzo per approfondire l'educazione alla multiculturalità e quindi per prevenire i conflitti tra le religioni; dall'altra si nega una legittima integrazione tra i due insegnamenti, perché si sostiene che il corso di religione vanta obiettivi spirituali più ambiziosi e universali del semplice saper convivere nel pluralismo.

#### ► PAESI DI TRADIZIONE CONFESIONALE MISTA...

Nei paesi a tradizione confessionale mista (come l'Olanda, il Belgio, la Germania, ma anche la Cecia e la Slovacchia e alcuni Cantoni svizzeri), vige generalmente un sistema di insegnamento religioso confessionale, ma con la possibilità – anzi, l'obbligo in molti casi – di seguire un insegnamento «alternativo» di *Etica non confessionale*, o simili, dove l'educazione ai valori della cittadinanza e ai diritti umani ha solitamente un ruolo rilevante. Ciò significa che in questi paesi esistono due canali per l'educazione alla cittadinanza: quello confessionale

<sup>7</sup> Dalla *ICCS newsletter*, luglio 2008 ([www.iccsweb.com](http://www.iccsweb.com)).

<sup>8</sup> "Il multiculturalismo rischia di frenare ogni velleità di cambiamento all'interno di una particolare confessione religiosa e di mantenere una parte della popolazione, di solito le donne, in uno stato di minorità e di sottile segregazione camuffata da diversità culturale. Il paradosso del multiculturalismo, attento a garantire una pacifica coabitazione di popolazioni di origine etnica diversa, consiste nell'accordare uno stesso trattamento a tutte le comunità, ma non alle persone che le compongono e di negare a queste ultime la libertà di affrancarsi dalle proprie tradizioni. Altro paradosso è che tutti i criteri per distinguere il giusto e l'ingiusto, il criminale e il barbaro scompaiono di fronte a quel principio assoluto che è il rispetto della differenza" (Pascal BRUCKNER, ministro francese degli interni, in *Il Sole 24ore*, 15 giugno 2008).

<sup>9</sup> Cf. J. WARSON, *Educating for Citizenship – the emerging relationship between RE and citizenship education*, in «*British Journal of Religious Education*» 26 (2004) 3, 259-271.

<sup>10</sup> *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, London 1998.



(nel senso che nell'insegnamento religioso non può mancare l'intrinseca dimensione etica e valoriale) e quello aconfessionale o laico o filosofico. Nel primo caso la scuola educa il cittadino riconoscendo in lui anche il credente appartenente a una comunità religiosa; nel secondo, la scuola educa ugualmente il cittadino ai valori etici e civici ma senza accreditarli su un fondamento religioso. In ambedue i casi la scuola cerca di rispettare il diritto alla libertà religiosa degli alunni e delle famiglie, siano essi credenti o non credenti. Possono essere illuminanti ai fini del nostro discorso alcuni cenni a dibattiti politici recenti o tuttora in corso.

- In Belgio circolava da qualche anno l'ipotesi della soppressione dei corsi confessionali di religione per sostituirli con un doppio corso: uno sui problemi fondamentali dell'uomo (aspetto filosofico) e un altro di iniziazione al comportamento democratico (aspetto politico). Il corso sui problemi fondamentali avrebbe dovuto affrontare «le questioni vitali che ogni giovane si pone: libertà, morte, solidarietà, credenze, diritti dell'uomo, senso della vita, giustizia sociale, conflitti, guerra e pace, valori, sessualità...», fornendo ogni volta i fondamenti storici, filosofici e religiosi, nonché illustrando le risonanze sociali di tale temi.<sup>11</sup> A smontare tale ipotesi, i sostenitori del corso di religione hanno ribadito che i corsi confessionali non sono indottrinamento né catechesi, ma che la loro funzione è proprio di mettersi al servizio della libertà religiosa dell'alunno cittadino, affinché possa meglio situarsi, in libertà e in cognizione di causa, in una società pluralista e multireligiosa. L'insegnamento della religione in Belgio non è sven-dibile, non è sostituibile: vista l'apertura dei suoi programmi, il rigore delle metodologie adottate e la qualità dei risultati conseguiti finora, ha le carte in regola per entrare a testa alta nel dibattito democratico e pluralista sui problemi decisivi della vita e della società. Dal settembre 2016, l'ipotesi è diventata realtà.
- L'insegnamento etico (*Ethikunterricht*) è un pilastro tradizionale nel sistema educativo della Germania. Funge normalmente da materia alternativa all'insegnamento confessionale (cattolico o protestante). Nella cattolica Baviera è materia ordinaria obbligatoria. Il corso è organizzato regione per regione, ed esistono quindi molti e diversi programmi regionali. Si delinea comunque una certa tipologia di modelli:<sup>12</sup> trasmissione di morale, valori e virtù; introduzione alla cultura occidentale, scoperta dell'identità personale e acquisizione di alcune competenze sociali di base, riflessione critica su norme e fondazione delle norme, etica come esercizio di pensiero filosofico. Da parte sua, l'insegnamento della religione non ignora queste dimensioni ma le integra in vario modo e diverso grado di intensità, al punto che tale insegnamento viene comunemente definito come «diaconia» allo sviluppo integrale del cittadino-credente e come contributo essenziale alla vita democratica.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Cf. A. FOSSION, *Cours de religion en question. Débat politique et enjeux démocratique*, in «Lumen Vitae» 46 (2001) 2, 125-137.

<sup>12</sup> Illustrati da H. MENDEL, *Ethikunterricht in Deutschland*, in «Religionspädagogische Beiträge» (2004) 52, 49-66.

<sup>13</sup> «L'insegnamento scolastico della religione – ha detto lo studioso cattolico Ulrich HEMEL, docente di Religionspädagogik all'università di Regensburg, in una conferenza del Forum europeo dell'istruzione religiosa, Bratislava 2000 – non indottrina ma educa la libertà per le decisioni capitali della vita. È un contributo alla vita della democrazia. Ha dalla sua parte il pieno appoggio dei politici e delle Chiese, del mondo dell'economia e della scienza. Finché ci sarà da lottare per garantire la dignità umana, come la intende la nostra Legge costituzionale, l'insegnamento della religione non resterà una parola vuota» (da un manoscritto inedito).

Atipico il caso della Francia, dove tanto è in onore l'educazione «civica-giuridica-sociale» quanto è emarginata la cultura religiosa, che, non esistendo come disciplina autonoma, è confinata ad approcci occasionali, frammentari e discrezionali, effettuati all'interno delle altre discipline. In compenso, in Alsazia-Mosella, dove esiste un insegnamento religioso confessionale opzionale a regime vetero-concordatario, si osserva che questi corsi sono stati recentemente ridefiniti nelle loro finalità e contenuti tenendo conto del quadro più largo dell'educazione ai valori e alla cittadinanza: un'evoluzione che manifesta come il tipo di transazioni che i poteri pubblici possono contrarre con le Chiese riconoscono positivamente il loro intervento nella scuola dal momento che questo contribuisce all'educazione dei valori fondamentali dell'ordine socio-politico delle società democratiche.<sup>14</sup>

#### ► PAESI CATTOLICI

Nel gruppo di paesi a larga maggioranza cattolica permane l'insegnamento della/sulla religione cattolica, ovviamente con carattere facoltativo. Non è escluso che anche attraverso questi insegnamenti si possa realizzare di fatto una corretta educazione alla cittadinanza (anche se come molti hanno osservato – nei paesi a prevalente tradizione cattolica ci si sente tradizionalmente più affiliati alla Chiesa che cittadini di uno Stato!). Ma il carattere facoltativo dei corsi impegna per lo meno lo Stato ad assicurare una materia alternativa qualitativamente comparabile a religione per gli alunni che non si avvalgono di un corso confessionale. Ed è quanto già avviene nelle scuole dell'Austria, del Belgio, della Croazia (qui solo nel ciclo secondario), della Germania, della Lituania, della Slovacchia, dell'Ungheria; analogamente ciò avviene nella Repubblica ceca (maggioranza protestante), e in Romania (maggioranza ortodossa). Ma il problema vero, oggi, non è più quello di garantire un'educazione pubblica a doppio binario: confessionale per i credenti, e aconfessionale per gli altri. Il confine tra queste categorie sociologiche è sempre più labile, inconsistente, se non fittizio. E soprattutto questa distinzione si rivela sempre meno funzionale ai fini di quella effettiva *competenza religiosa e insieme civica*, di cui hanno bisogno i giovani d'oggi. Se ieri riusciva più efficace un insegnamento religioso per gruppi omogenei, oggi può riuscire invece più opportuno o addirittura necessario insegnare religione in classi scolastiche che rispecchiano, in dimensione microsociale, la reale situazione della macrosocietà. Ci si domanda se sia corretto educare ad una singola e precisa identità religiosa quando poi questa identità – coltivata, per così dire *in vitro* nei corsi monoconfessionali - dovrà misurarsi realisticamente con l'alterità delle diverse fedi compresenti nel vissuto quotidiano: quantomeno occorre costruire un'identità di nuovo tipo, capace di dialogo. Ci si domanda da anni se il modello pedagogico di iniziazione religiosa collaudato in tempo di egemonia culturale cristiana – l'età post-tridentina, per intenderci – possa impunemente essere fatto valere anche in tempo di diaspora postcristiana, dove coesistono ed entrano in concorrenza diverse visioni religiose e non religiose della vita.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Cf. COUNCIL OF EUROPE, *Education what takes account of Religion: How can this contribute to democratic citizenship? Report on an INGO Study Day in the Council of Europe*, by J.-P. Willaime, G. Davie, F. Schweitzer, F. Pajer, T. Copley, Council of Europe Ed., Strasbourg 2005 (pro manuscripto).

<sup>15</sup> Cf. J. KEAST (ed.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel de référence à l'usage des écoles*, Editions Conseil de l'Europe, Strasbourg 2008, 27-31 (disponibile anche in versione inglese: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, ivi); GENRE-PAJER, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni*, 17-45.

Di fatto si vanno moltiplicando in Europa corsi di cosiddetto *apprendimento biconfessionale* (Germania) e *interreligioso* (Belgio, Svizzera), corsi basati su *approcci comparativi* alle principali religioni presenti nel territorio o *multi/inter-faith religious education* (Gran Bretagna, Paesi scandinavi), studio delle *visioni della vita* (Olanda)... Contestualmente, i programmi scolastici si arricchiscono di nuove attenzioni: una volta adottato e generalizzato il principio antropologico e pedagogico dell'intercultura, che investe trasversalmente tutte le discipline, la didattica scolastica raffina i suoi percorsi di «apprendimento dell'alterità» (Francia), di «educazione alla mondialità» (Italia), di «emancipazione» (Germania), di «coeducazione interetnica» (Bosnia), di educazione alla risoluzione dei conflitti, di educazione alla pace, di riconciliazione delle memorie, ecc. Sono tutti segnali che indicano quale sia la direzione presumibilmente obbligata per la scuola di domani.

Per concludere questo sguardo episodico alla situazione europea, vorrei citare il caso di una nazione geograficamente non europea, ma indiscutibilmente impastata di cultura europea come il Canada, e in particolare la sua parte francofona, il Québec (a ragione il Canada è membro del Consiglio d'Europa e dell'Osce). Dal settembre 2008, è entrato in vigore in tutto il sistema scolastico del Québec il nuovo programma di *Etica e cultura religiosa*,<sup>16</sup> che sostituisce letteralmente i precedenti programmi di insegnamento religioso, cattolico e protestante, vigenti fin dalle origini storiche del paese. La decisione della transizione è stata lunga, combattuta, e tuttora sofferta. Le ragioni addotte per legittimare questa evoluzione storica si basano sui quattro principi costitutivi della «laicità aperta»,<sup>17</sup> due dei quali definiscono l'ideale ultimo che si intende raggiungere e cioè: l'uguaglianza morale delle persone o il riconoscimento del valore morale uguale di ciascuna di esse, e la libertà di coscienza e di religione; gli altri due costituiscono le strutture essenziali per raggiungere il fine, e cioè: la neutralità dello Stato riguardo alle religioni e la separazione della Chiesa dallo Stato, o per meglio dire, l'autonomia reciproca tra le due autorità. In pratica, il governo ha stabilito che “un insegnamento non confessionale della religione contribuirà a far beneficiare la totalità dei giovani del Québec, di ogni credenza e appartenenza, del patrimonio religioso del paese, patrimonio che è parte dell'identità nazionale. Per questa ragione l'apprendimento dell'etica e della cittadinanza concorre con l'insegnamento non confessionale della religione a formare cittadini completi”.

### 3. Punti di approdo e questioni aperte

La coniugazione dell'educazione alla cittadinanza con l'istruzione religiosa – pur essendo ambedue variamente intese, stando ai modelli in atto nei sistemi educativi nazionali e regionali – si rivela sempre più uno strumento strategico per la regolazione dei processi di integrazione tipici

---

<sup>16</sup> Il testo *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec* è consultabile in [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog\\_ethique\\_cult\\_reli/](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_ethique_cult_reli/) (sito del Ministero dell'educazione e dello sport del Québec). Per un'analisi critica, cfr. J.-Ph. PERREAULT, *Pour une pédagogie de la culture. Conditions et limites de la formation au religieux à l'école*, «Lumen Vitae» (2017) 3, 249-260.

<sup>17</sup> *Laicità aperta* è definita quella forma di laicità “che ammette manifestazioni del religioso nelle istituzioni pubbliche, per es., tra i clienti e il personale delle scuole e degli ospedali” (dal *Glossaire*, annesso al *Rapport Bouchard-Taylor*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008: <http://www.ccpardc.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>).

delle società multiculturali europee. Uno strumento strategico in mano ai poteri pubblici che tendenzialmente possono assimilare od omologare i valori della religione dentro i valori costitutivi della cittadinanza; ma uno strumento in mano anche alle autorità religiose, che, in base alla loro forza contrattuale di fronte allo Stato, possono (continuare a) legittimare un insegnamento religioso inclusivo dell'etica civica. In linea di principio, si tratta insegnamenti complementari ma non simmetrici; di fatto sono posti in un rapporto di reciproca subalternità, talora ufficializzata talora dissimulata, a seconda della evoluzione delle situazioni nazionali o regionali. Lo scenario del prossimo futuro appare dunque assai incerto, sottoposto com'è alla aleatorietà di eventi socialmente imprevedibili e al cammino lento del dialogo tra fedi religiose e convinzioni filosofiche, nonché alla dialettica dei rapporti di potere tra Stati, Chiese e altre religioni sul terreno della scuola, mentre è ancora *in itinere*, o più precisamente, *sub iudice*, il futuro profilo costituzionale dell'Unione europea.

Per registrare alcuni nodi salienti della riflessione su questo problema, tento di condensare in poche formule sintetiche, quasi in forma di tesi non gerarchizzate, le tendenze in atto e le sfide tuttora aperte.

**1** Il sistema pubblico di insegnamento sente l'obbligo di assicurare una cultura della nuova cittadinanza come nucleo centrale di un'etica pubblica offerta a tutti i giovani di uno Stato democratico e culturalmente pluralista. E poiché la «dimensione religiosa», sotto i suoi diversi aspetti e funzioni, non è mai assente dalla cultura e dalla formulazione di un patrimonio etico di un gruppo umano, ne consegue che l'elaborazione didattica del fatto religioso è oggettivamente inerente ad ogni progetto di educazione alla cittadinanza democratica. Tale elaborazione, tuttavia, deve adottare un *approccio laico*, che possa evitare, da una parte, la posizione di indifferenza «farisaica» o di presunta neutralità di fronte ai valori ultimi, e dall'altra, l'opzione ideologica, sia politica sia religiosa, che tende a imporre un'unica visione dell'uomo e della società come la sola legittima.

**2** «*Approccio laico*»: in ambito educativo, significa privilegiare una lettura onnilaterale, e quindi tendenzialmente imparziale (o non-ideologica), della realtà umana e sociale nelle sue diverse dimensioni ed espressioni (storica, socio-politica, antropologica, simbolico-religiosa, etico-valoriale...), al fine di permettere a tutti gli alunni non solo un'iniziazione alla comprensione oggettiva e critica del patrimonio culturale ereditato dal passato, ma anche un'apertura responsabile agli interrogativi esistenziali che ogni persona, credente o non credente, può porsi circa il senso ultimo e il valore umano di quel patrimonio. In quest'ottica, può chiamarsi educazione correttamente laica quella che armonizza nell'atto educativo le *tre componenti indissociabili*: una *iniziazione al linguaggio simbolico dell'homo religiosus*, una *conoscenza basica mediante strumenti di intelligibilità del patrimonio culturale e spirituale connesso alla attività simbolica*, una *educazione ai valori forti del vivere-insieme*. Né il solo insegnamento religioso confessionale, né la sola educazione alla cittadinanza possono presumere, nelle attuali condizioni, l'esclusivo monopolio delle tre citate componenti. Non solo, ma gli obiettivi educativi di queste due discipline sono tali che essi devono essere accettati e perseguiti trasversalmente anche dalle altre discipline e dall'insieme del progetto educativo della scuola.

**3** Obbligata a funzionare in un contesto di più o meno accentuato pluralismo, la scuola italiana insieme a quelle europee privilegia giustamente una *pedagogia dell'intercultura*.<sup>18</sup>

L'accesso alla grammatica del patrimonio religioso è certamente una condizione base per una educazione interculturale. Si sa dalla antropologia culturale e dalla storia delle religioni quanta rilevanza simbolica abbiano le identità/diversità religiose nei rapporti tra culture. Se l'identità religiosa genera nell'individuo determinate rappresentazioni simboliche, se veicola determinati significati del cosmo e della storia, se impone specifiche gerarchie di verità e di valori etici, se sa attribuire quel particolare senso al vivere e al morire, è chiaro che è la persona nella sua totalità e continuità che viene coinvolta. E viene inoltre coinvolto il gruppo di appartenenza, e il legame geloso che immedesima l'individuo alla sua comunità e alle sue tradizioni. Per questo può rivelarsi superficiale e illusoria un'educazione alla cittadinanza se non viene presa in considerazione anche la componente religiosa dell'identità personale e sociale. Un lavoro tanto più necessario in educazione in quanto gran parte dei conflitti religiosi – come insegna la storia dei popoli e singolarmente di quelli europei – non nascono dalla natura e dai contenuti oggettivi delle singole religioni, ma piuttosto da incresciosi *deficit* di educazione religiosa di uomini religiosi (o a-religiosi) e dalla tendenza a usare strumentalmente della religione per fini impropri.

**4** La *laicità* – parola ambigua e proteiforme come poche altre nel linguaggio odierno – affonda indubbiamente le sue radici nel cristianesimo.<sup>19</sup> Essa è sostanzialmente il rifiuto di una visione totalizzante della società, il rifiuto di confondere politica e religione, il divieto di servirsi della religione a scopi politici e viceversa. Questa idea di laicità identifica l'Europa rispetto ad altri continenti, culture, religioni. Ma laicità è ancora altro: è la convinzione ragionata che esistano dei *principi di validità universale* che possono essere riconosciuti e condivisi da tutti gli uomini «ragionevoli», capaci cioè di far buon uso della ragione. Così una società politica laica, senza essere necessariamente relativistica, può ammettere che esistano valori universali capaci di accomunare persone di differente appartenenza culturale, religiosa, etnica, e che queste stesse persone siano in grado di identificare tali valori attraverso una ricerca e un confronto condotto secondo le regole della democrazia. Il cristianesimo, e precisamente il tomismo, ha affermato sulla scia della civiltà greco-romana l'esistenza del diritto naturale, anche se poi con Grozio l'idea si secolarizza, subisce metamorfosi e reinterpretazioni, ma in definitiva non viene meno la sua verità: un diritto naturale esiste ed è razionalmente definibile. La concezione, oggi tanto popolare, dei diritti fondamentali della persona e dei popoli poggia almeno implicitamente su questo presupposto. Quanto dire: la scuola che oggi promuove i diritti umani, educando ai valori della cittadinanza, è una scuola che sviluppa – forse senza saperlo – il potenziale umanizzante implicito nella più autentica tradizione biblico-cristiana.

**5** Ciò che frena tuttora, nella gran parte dei sistemi educativi nazionali, una plausibile e condivisa soluzione del nostro problema, è il persistere di una malintesa e anacronistica «divisione dei compiti»: si pensa ancora che l'insegnamento della religione sia di competenza delle

<sup>18</sup> Cf. la monografia *Pedagogia dell'intercultura* di «Pedagogia e Vita» 1 (2008), in particolare gli interventi specifici di L. PRENNA (*Pluralità delle culture e pluralismo religioso*, 29-40), di M.L. FITZGERALD (*Un mondo alla ricerca di pace: il ruolo del dialogo interreligioso*, 124-132) e di M. SANTERINI (*Pedagogia interculturale e nuova cittadinanza*, 133-149).

<sup>19</sup> Cf. F. PAJER, *La laicità post-secolare, un luogo teologico*, in F. CAMBI (ed.), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma 2007, 61-75; B.A. BELLERATE, *Il pianeta laicità*, in «Pedagogia e vita» 66 (2008) 2, 12-31.



Chiese e dei credenti, e che l'educazione alla cittadinanza (ai valori, o simili) sia invece compito dello Stato. È vero: se si continua a concepire queste due materie secondo il loro vecchio canone, è quasi inevitabile che esista questa distinzione arcaica di competenze. Sennonché sono oggettivamente cambiate nella tarda modernità le due categorie portanti: anzitutto, «religione» non è più sinonimo di «religione di chiesa», ma si allarga oggi a coprire un vastissimo eterogeneo universo simbolico (le altre religioni, le spiritualità, i sistemici significato non religiosi...), sul quale la scuola pubblica ha diritto e dovere di informare mediante l'apporto delle scienze teologiche come delle scienze umane della religione; d'altra parte, «cittadinanza», se davvero vuol essere un valore pienamente laico ed etico, non è più concepibile qualora fosse mutilato del suo naturale spessore religioso, come la intesero gli ideologi della rivoluzione francese. Di conseguenza, certe diatribe tra Stato e Chiesa nel contendersi l'esclusiva su queste materie, non avrebbero più ragion d'essere se da una parte e dall'altra cadessero i pregiudizi ideologici e si arrivasse a un nuovo patto democratico sull'educazione etico-religiosa, che metta al centro anzitutto i diritti dell'alunno e della sua famiglia e che sappia elaborare correttamente le procedure e i «nuovi» contenuti delle due discipline formative.

**6** Le democrazie pluraliste si imbattono, in modo sempre più drammatico, nel problema di trovare basi comuni culturali, sociali, etiche. Le giovani democrazie dell'Europa post-comunista si devono confrontare con il crescente vuoto di valori dopo il crollo il muro di Berlino e l'allargamento dell'Unione a 27 paesi membri. E le antiche democrazie occidentali sembrano perdere sempre più il senso dell'eredità cristiana, che tuttavia resta in qualche modo alle loro radici. Il moderno Stato di diritto liberale non può creare da sé le proprie basi. Diverse sono le tradizioni spirituali che contribuiscono a consolidarle. Le Chiese non hanno più oggi il monopolio nel garantire queste basi. Esse si impegnano nel dialogo con tutte queste tradizioni, in primo luogo tra Chiese cristiane, tra monoteismi abramitici, tra questi e le altre religioni. Per questo compito sociale, le Chiese godono in molti paesi europei di un'alta autorità morale, ma non hanno più la possibilità di imporre la propria morale. Per tale dialogo si devono creare nelle nostre società condizioni giuridiche adeguate. È questo in sintesi il discorso conclusivo tenuto dal cardinal Miloslav Vlk al IX simposio del Consiglio delle conferenze episcopali europee.<sup>20</sup> Sono parole che fotografano bene la nobiltà ma anche la fragilità di quelle strutture e quelle fonti di senso – le Chiese cristiane, appunto - che per secoli hanno dato sicurezza, coesione e ideali spirituali all'uomo europeo. Il loro ruolo si estende e si qualifica oggi nello spazio laico e democratico della scuola: non necessariamente come annuncio diretto né come improbabile insegnamento dottrinale o morale, tanto meno come accanimento proselitistico (indotto magari mimeticamente dall'attivismo più o meno settario e illiberale di altre fedi da poco arrivate nei nostri territori), ma come voce ispiratrice indiretta e disinteressata di quei valori forti a cui possono alimentarsi la convivenza civile, la libertà religiosa, il dialogo interculturale, la pace tra le religioni.

#### ► DOCUMENTI «UE»

- CONSILIUM CONFERENTIARUM EPISCOPORUM EUROPAE (2015) *Religion and Cultural Diversity. Challenges for the Christian Churches in Europe*, Atti del Forum Europeo Cattolico-Ortodosso, Minsk, Bielorussia 2-5 giugno 2014, EDB, Bologna.

---

<sup>20</sup> CONSIGLIO DELLE CONFERENZE EPISCOPALI D'EUROPA, *Religione: fatto privato e realtà pubblica. La Chiesa nella società pluralista*, a cura di Aldo Giordano, EDB, Bologna 1997, 52-58.

- COUNCIL OF EUROPE (2005) *Education what takes account of Religion: How can this contribute to democratic citizenship? Report on an INGO Study Day in the Council of Europe*, by J.-P. Willaime, G. Davie, F. Schweitzer, F. Pajer, T. Copley, Council of Europe Ed., Strasbourg (pro manuscripto).
- COUNCIL OF EUROPE (2008) *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- EVANS, M.D. (2009) *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Council of Europe, Publishing, Strasbourg.
- KEAST, J. (ed.) (2008) *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel de référence à l'usage des écoles*, Editions Conseil de l'Europe, Strasbourg (disponibile anche in versione inglese: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, ivi).
- OSCE/ODIHR (2007) *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*, Published by Osce-Odihr, Warsaw 2007, pp. 129; cf. [www.osce.org/odihr](http://www.osce.org/odihr). [trad. italiana e commenti: *I principi di Toledo e le religioni a scuola*, a cura di A. Bernardo e A. Saggiaro, Aracne, Roma, 2015].

#### ► RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CAMASSA, E. (ed.) (2016) *Democrazie e religioni. Libertà religiosa, diversità e convivenza nell'Europa del XXI secolo*. Atti del convegno ADEC, Trento 22-23 ott. 2015, Editoriale Scientifica, Napoli.
- CASANOVA, J., (2016) *Lo Stato post-secolare e il pluralismo religioso*, «Vita e Pensiero», 2016/1, 15-21.
- CHISTOLINI, S. (ed.) (2006) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma.
- CHIZZONITI, A.G. (ed.) (2006) *Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria. Esperienze europee e mediterranee a confronto*, Società editrice Il Mulino, Bologna.
- COLLÈS, L.-NOUAILHAT, R. (eds.) (2013) *Croire, savoir. Quelles pédagogies européennes*, Lumen Vitae, Bruxelles.
- COQ, G. (1993) *Démocratie, religion, éducation*, Mame, Tours.
- DE VITA, R.-BERTI, F.-NASI, L. (eds.) (2004) *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2007) *Uguualmente diversi. Culture, Religioni, Diritti*, FrancoAngeli, Milano.
- DOMINGO MORATALLA, A. (ed.) (2006) *Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo*, PPC, Madrid.
- GENRE, E. – PAJER, F. (2005) *L'Unione europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola pubblica*, Claudiana, Torino.
- JACKSON, R. (2014) *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Editions Conseil de l'Europe, Strasbourg (versione franc. 2015).
- MENTASTI, L.-OTTAVIANO, C. (2008) *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale*, Edizioni Unicopli, Milano.
- MILOT, M.-OUELLET, F. (edd.) (1997) *Religion, éducation & démocratie*, Harmattan, Montréal-Paris.
- MILOT, M. – PORTIER, PH.-WILLAIME, J.-P. (eds) (2010) *Pluralisme religieux et citoyenneté*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- OLIVA, A. (ed.) (2016) *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola? I casi di Francia Germania Italia Polonia e la 'global citizenship'*, Ed. Associazione TreeLLLe, Genova.
- PAJER, F. (2017) *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita 1957-2017*, ELS-Morcelliana, Brescia.
- ID. (2009) *Cittadinanza, Costituzione, e Istruzione religiosa*, in: LUATTI, L. (ed.) *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, pp. 258-267.
- ID. (2008) *Educación religiosa y educación para la ciudadanía: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos?*, «Diálogo Filosófico», 24 (2008) 3, 429-454.
- ID. (ed.) (2005) *Europa, Scuola, Religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, Sei, Torino.
- SCOTTI, S.-ZARATE VIDAL, M. (eds.) (2011) *Etica pubblica e Religioni*, Pagliai editore, Firenze.
- VARI AUTORI (2016) *Cittadinanza e libertà religiosa nell'area euromediterranea – Il diritto di cittadinanza tra Stato e Religioni. Modelli a confronto (Italia, Europa ortodossa, area balcanica, area islamica mediterranea, Libano, Tunisia, Israele)*, numeri monografico di «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica», anno 24, n.1, pp. 3-276.

[fpajer@lasalle.org](mailto:fpajer@lasalle.org) ■



**UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA**  
**FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**  
**ISTITUTO DI CATECHETICA**



**PROGRAMMAZIONE «IRC»**

**Triennio 2017-2020**

**IRC/2017-2020 – «IRC» e il «cristianesimo di domani»**

- 2017-2018: Giovani generazioni e «ricostruzione del cristianesimo».
- 2018-2019: L'«IRC» nell'orizzonte culturale e teologico contemporaneo.
- 2019-2020: «IRC» e identità cristiana.

Il nuovo triennio 2017-2020, in linea di continuità con la precedente programmazione, si colloca più esplicitamente nell'ambito della «formazione permanente» dei professori che lavorano all'interno dell'«IRC». Inoltre, questa formazione si orienta in tre direzioni:

1. «Conoscenza-comprensione» delle giovani generazioni, in sintonia anche con i lavori del prossimo «Sinodo» (2017-2018).
2. Formazione culturale e teologica (2018-2019).
3. Formazione pedagogica in relazione al binomio «IRC-identità cristiana» (2019-2020).

**PROSSIMI APPUNTAMENTI**

▶ **10-11 marzo 2018**

**CONVEGNO - AGGIORNAMENTO:**

**«I giovani, la fede e la religione»**

▶ **1-17 luglio 2018**

**CORSO ESTIVO:**

**«Nuove generazioni  
e ricostruzione del cristianesimo».**



Università Pontificia Salesiana  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

# ICEA

## Istituto di Catechetica

Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA  
 institutodicatechetica@unisal.it ■ www.osservatoriocatechetico.unisal.it ■ www.rivistadipedagogiareligiosa.it



RPR | Rivista di **Pedagogia Religiosa**

RIVISTA DI CATECHETICA ED EDUCAZIONE

HOME | ISTITUTO DI CATECHETICA | «ANNALE» | MASTER

UPS  
Facoltà di Scienze dell'Educazione

Login



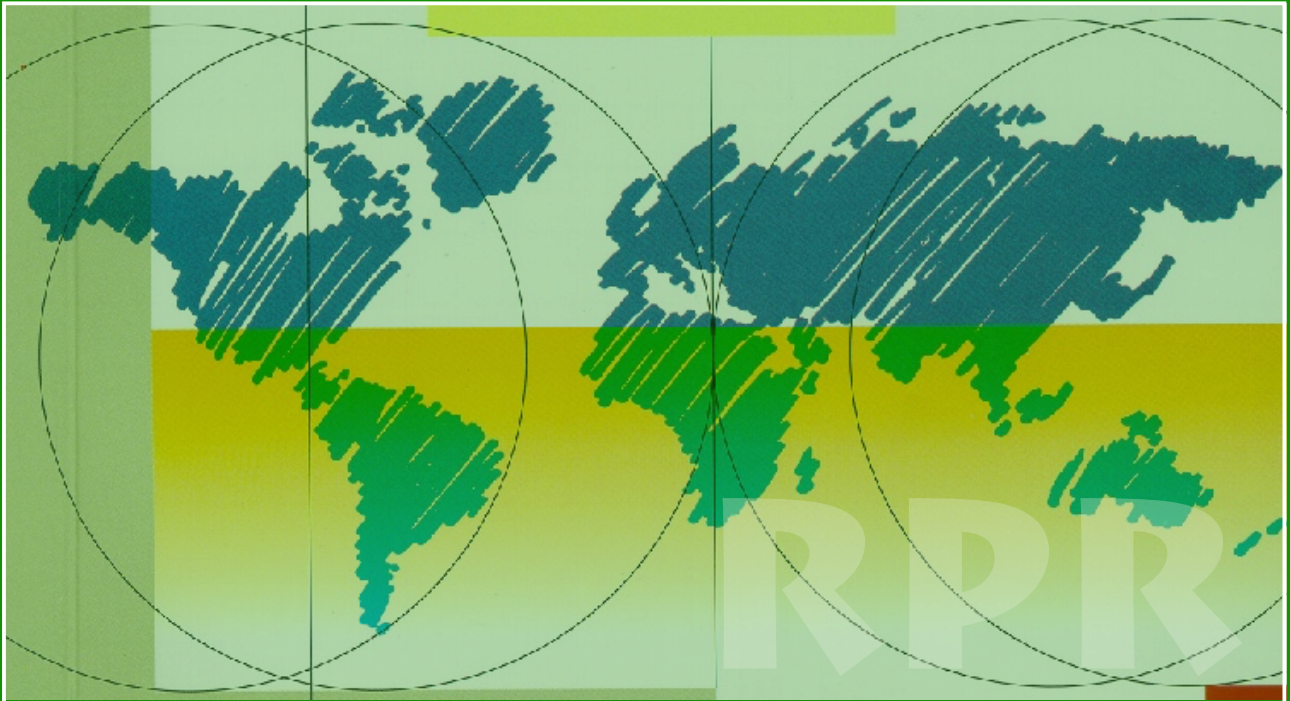



Osservatorio Catechetico Internazionale

ARCHIVIO | OSSERVATORIO CATECHETICO | FORUM | CONTATTI

RIVISTA PEDAGOGIA RELIGIOSA | CONDIZIONI D'USO





ICA



**CATECHETICA ED EDUCAZIONE**