



UNIVERSAL DESIGN FOR EDUCATION

30 GENNAIO 2026

Educare ai valori? Interculturalismo, insegnamento del fattore religioso e scuola

di Davide Strazzari

Professore associato di Diritto pubblico comparato
Università degli Studi di Trento

Educare ai valori? Interculturalismo, insegnamento del fattore religioso e scuola*

di Davide Strazzari

Professore associato di Diritto pubblico comparato
Università degli Studi di Trento

Abstract [It]: Nel 2008, il Libro Bianco del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale ha invitato gli Stati membri a promuovere l'educazione interculturale nelle scuole attraverso corsi di educazione civica/alla cittadinanza e un insegnamento sul fatto religioso, dal carattere non confessionale e plurale. In ambedue i casi, ad essere rafforzato è il ruolo dello Stato nell'insegnamento di valori e questo può creare tensioni con il compito educativo tradizionalmente svolto dalle famiglie e dalle confessioni religiose. Sono possibili, però, anche approcci complementari e sussidiari. Il carattere plurale, critico e obiettivo di un corso *about religions* può essere suscettibile di diverse attuazioni, a seconda dello scopo che nello specifico contesto nazionale si ritiene che un tale corso debba perseguire. Tuttavia, perché un corso *about religions* possa ritenersi rispettoso dei caratteri dell'educazione interculturale, esso dovrebbe rivolgersi obbligatoriamente a tutti gli studenti ed essere veicolato in modo da creare empatia. Su questa base, si propone, in relazione al contesto italiano, di promuovere all'interno del corso curriculare di educazione civica moduli incentrati sullo studio del fatto religioso in connessione al tema dell'insegnamento sulla Costituzione.

Title: Teaching of values? Interculturalism, teaching about religions and school

Abstract [En]: In 2008, the Council of Europe's White Paper on Intercultural Dialogue called on member states to promote intercultural education in schools through civic/citizenship education courses and non-denominational, pluralistic teaching about religion. In both cases, the role of the state in teaching values is strengthened, and this can create tensions with the educational role traditionally played by families and religious denominations. However, complementary and subsidiary approaches are also possible. The pluralistic, critical and objective nature of a course about religions can be implemented in different ways, depending on the specific national context in which such a course is to be pursued. However, in order for it to be considered respectful of the characteristics of intercultural education, a course on religions should be compulsory for all students and be delivered in a way that fosters empathy. On this basis, it is proposed, in relation to the Italian context, to promote modules within the civic education curriculum that focus on the study of religion in connection with the teaching of the Constitution.

Parole chiave: educazione interculturale, educazione civica, insegnamento *about religions*, scuola, insegnamento sui valori

Keywords: intercultural education, civic education, teaching about religions, school, teaching of values

Sommario: 1. Educazione interculturale e rischi assimilazionisti. 2.1. Lo stato educatore e fattore religioso. Tra approcci conflittuali... 2. ... e prospettive complementari e sussidiarie. 3. Plurale, obiettivo e critico: le tante facce di un insegnamento laico sul fatto religioso. 4. Per un insegnamento interculturale del fattore religioso. Qualche proposta.

* Articolo sottoposto a referaggio. Il contributo è parte dei risultati del PRIN 2022 *UNiversal design for education: legal perspectives for a new conception of inTErcultural education* (UNITE), finanziato dall'UE – Next generation EU, Missione 4, componente 2, codice progetto 2022JM1WY5, CUP E53D23006740006.

1. Educazione interculturale e rischi assimilazionisti

Nel contesto delle politiche educative, si combinano da sempre due prospettive. La prima riguarda la persona – il discendente – chiamato ad acquisire, attraverso il suo percorso formativo, conoscenze e competenze e a sviluppare la propria personalità. La seconda concerne l'interesse pubblico. A partire dal momento in cui l'istruzione è divenuta un compito di rilievo generale, sottraendola al monopolio ecclesiastico, essa è un elemento identificativo dell'identità nazionale¹ attraverso cui lo Stato contribuisce a promuovere determinati contenuti, a elevare taluni valori che sono funzionali a trasmettere un certo senso di appartenenza collettiva. Per mezzo della scuola si forma il cittadino di un domani, consapevole e partecipe dei meccanismi democratici che formano lo Stato e dei valori civici su cui questo si fonda². In questo senso, l'istruzione è sempre connotata politicamente ed è dunque veicolo di una certa idea di comunità, di un certo assetto di poteri³, strumento di mantenimento dello *status quo* o, al contrario, fattore di promozione e di evoluzione.

È evidente che queste due dimensioni devono essere attentamente bilanciate. Da un lato, si deve evitare che la scuola pubblica acquisisca il monopolio della formazione culturale ed etica del minore. In questo senso, è significativo che le Costituzioni di Germania⁴ e Italia⁵, realtà che hanno conosciuto esperienze di governi dittatoriali, distinguano la sfera dell'istruzione strettamente intesa, affidandola alla scuola, dall'educazione, che viene primariamente affidata ai genitori.

Dall'altra parte, però, è pur sempre da osservare che il principio del *best interest of child* impone alle autorità pubbliche di garantire al minore uno spazio di sviluppo personale libero da influenze e condizionamenti indottrinanti vuoi della famiglia vuoi di altre agenzie educative, quali, ad esempio, le confessioni religiose⁶.

¹ Cfr. G. LANEVE, *L'istruzione come fattore di identità costituzionale*, in *Rivista AIC*, n. 1, 2024, pp. 467 ss.

² Cfr. A. POGGI, *L'istruzione fattore di partecipazione: le nuove sfide della "complessità"*, in *Rivista AIC*, 1, 2024, pp. 412 ss., che richiama, in particolare, il fondamentale contributo di J. DEWEY, *Democracy and Education – An introduction to the Philosophy of Education*, MacMillan, New York, 1916.

³ Si veda, da una prospettiva di storia della pedagogia, M. FERRARI, *Educazione*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Educazione - Un concetto plurale*, Carocci, Roma, 2025, pp. 17 ss.

⁴ Cfr. art. 6, c. 2 GG: «La cura e l'educazione dei figli sono un diritto naturale dei genitori e un dovere che incombe innanzi tutto a loro. La comunità statale vigila sul loro operato».

⁵ Art. 30, c. 1 Cost. it: «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio». Sottolinea come la norma, sottraendo allo Stato ed ai pubblici poteri la determinazione delle finalità educative e degli stili di vita verso cui orientare l'educazione, rappresenti un riconoscimento espresso del pluralismo, M. OLIVETTI, *Diritti fondamentali*, Giappichelli, Torino, 2018, p. 525. D'altra parte, G. LANEVE, *Educazione è Costituzione (e viceversa)*, in Q. CAMERLENGO (a cura di), *Educazione, cit.*, pp. 96-97 osserva che, al diritto dei genitori di educare i figli, l'art. 30 testualmente antepone il dovere. Ne consegue, per questa lettura, che l'art. 30 sembra «disegnare una *postura* dei genitori verso i figli che si esprime nell'orientamento de loro agire verso la costruzione progressiva di un percorso formativo proteso nella direzione, intrisa di significato costituzionale, del pieno sviluppo della personalità del figlio». Sul punto anche F. PATERNITI, *Figli e ordinamento costituzionale*, Edit. Scientifica, Napoli, 2019.

⁶ Su questa tensione, S. ANGELETTI, *I minori tra diritto e religione. Libertà religiosa, best interest, educazione*, il Mulino, Bologna, 2022. Sul *best interest of child*, vedi E. LAMARQUE, *Prima i bambini. Il principio dei best interests of the child nella prospettiva costituzionale*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

Il bilanciamento tra queste due prospettive non è un tema nuovo⁷. Esso assume, però, connotati di particolare attualità alla luce del crescente ruolo formativo, nel senso di orientato all'apprendimento di valori e alla creazione di senso di comunità, che lo Stato sembra perseguire come risposta a diversi mutamenti sociali in atto, tra i quali: la crescente immigrazione, gli attentati terroristici di matrice islamica che hanno caratterizzato i primi decenni del nuovo millennio, i fenomeni di intolleranza verso gruppi sociali deboli, la disintermediazione politica, la fine delle grandi ideologie⁸.

In questo contesto e per le finalità di questo scritto, è particolarmente utile richiamare qui gli sviluppi che si sono avuti nell'ambito del Consiglio d'Europa nel contesto della cd. educazione interculturale.

Questa nozione viene elaborata dal Consiglio d'Europa a partire dagli anni '90 del secolo scorso in connessione soprattutto alle politiche inclusive sviluppate nei confronti delle minoranze Rom, come effetto dell'adesione a tale organizzazione da parte degli Stati dell'Europa centro-orientale⁹.

Tuttavia, a partire, almeno idealmente, dalla pubblicazione del Libro Bianco sul dialogo interculturale del 2008¹⁰, l'educazione interculturale sembra assumere connotati diversi, a cominciare dai suoi destinatari che non sono più le minoranze nazionali, ma la popolazione con *background* migratorio. Soprattutto, se l'educazione interculturale si inseriva inizialmente in un contesto volto primariamente a riconoscere e promuovere l'identità di gruppo e il diritto alla differenza (culturale)¹¹, sono proprio questi ultimi concetti ad essere oggetto di relativizzazione e di rimeditazione critica da parte del citato Libro Bianco¹².

Il rilievo, pur di per sé corretto, per cui l'identità di una persona non è semplicemente sussumibile in una data categoria o gruppo sociale dalle caratteristiche definite e rigide, essendo molteplici le forme di

⁷ Esso emerge, ad esempio, anche dalla lettura dell'art. 29 della Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989 secondo cui gli Stati membri sono invitati, da una parte, a orientare l'educazione del fanciullo allo sviluppo della sua personalità (art. 29, 1, lett. a) e, dall'altra, al rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali (art. 29, 1, lett. c). Circa le problematiche poste in relazione all'art. 2, Prot. 1 della CEDU, vd. *infra* par. 3.

⁸ In argomento, secondo una prospettiva critica sul crescente ruolo educatore dello Stato, R. BENIGNI, *La diversità culturale e religiosa nei sistemi scolastici europei: dalla sfida interculturale al rischio di uniformazione nazionalista*, in *Quad. dir. pol. eccl.*, n. 2, 2025, pp. 617 ss.

⁹ Espressione di questa fase è, ad esempio, il richiamo al dialogo interculturale contenuto all'art. 6 della Convenzione Quadro per la protezione delle minoranze nazionali aperta alla firma il 1° febbraio 1995 ed entrata in vigore il 1° febbraio 1998.

¹⁰ Consiglio d'Europa, *Libro Bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo, 2008.

¹¹ Sul punto D. STRAZZARI, *Identità, diritto costituzionale comparato e intercultura*, in G. MATUCCI (a cura di), *Identità – Crisi di un concetto?*, Carocci, Roma, 2025, pp. 95 ss.

¹² Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, cit., p. 11: «La libera scelta della propria cultura è fondamentale in quanto elemento costitutivo dei diritti umani. Ognuno può, nello stesso momento o in diverse fasi della propria vita, scegliere di aderire a più sistemi di riferimento culturale differenti. Sebbene, in una certa misura, ognuno di noi sia il prodotto dell'eredità e delle proprie origini sociali, nelle democrazie moderne contemporanee tutti possiamo arricchire la nostra identità optando in favore di un'appartenenza culturale multipla. Nessuno dovrebbe essere rinchiuso, contro la propria volontà, in un gruppo, una comunità, un sistema di pensiero o una visione del mondo; al contrario, tutti dovrebbero essere liberi di rinunciare a scelte del passato e farne di nuove, se tali scelte rispettano i valori universali dei diritti umani, della democrazia e del primato del diritto. L'apertura e la condivisione reciproche sono elementi della pluriappartenenza culturale: entrambe costituiscono le regole di coesistenza fra singoli e i gruppi, che sono liberi di praticare le culture da loro scelte, con il solo limite del rispetto degli altri».

appartenenza che caratterizzano l'individuo nel corso della sua vita¹³, sembra funzionale a veicolare l'idea di un'identità relativa, fluida, mutevole, dai confini porosi e, dunque, in definitiva, più malleabile. Un'identità (culturale) indebolita consente di passare da un vero e proprio "diritto alla differenza" a un più tranquillizzante "accomodamento ragionevole", in cui la ragionevolezza dell'accomodamento è evidentemente rappresentata dal grado di compressione, ritenuto accettabile, del paradigma culturale maggioritario, che è riflesso nella norma giuridica. Un paradigma culturale che però è sempre preso a modello di riferimento e che non è oggetto, o solo in modo limitato, di un ripensamento critico nell'incontro con l'altro¹⁴.

Se dunque l'identità di gruppo è relativizzabile, se l'accomodamento ragionevole presuppone un semplice adattamento delle regole espressive del modello culturale maggioritario, si capisce anche che ad uscirne ridimensionato è proprio il principio pluralista.

Non è certamente un caso che, nel Libro Bianco, il dialogo e l'educazione interculturale si pongano come superamento del cd. multiculturalismo¹⁵. Di quest'ultimo, visto come «da causa che ha favorito la segregazione delle comunità e la reciproca incomprensione, e che ha contribuito all'indebolimento dei diritti delle persone (in particolare, quelli delle donne) nell'ambito delle minoranze, percepite come attori collettivi»¹⁶, si trascura la dimensione potenzialmente emancipatrice per i gruppi minoritari¹⁷ e il merito di aver richiamato l'attenzione sulla tutela del pluralismo, soprattutto in società culturalmente coese come quelle degli Stati nazionali europei.

Ne deriva, dunque, per il Libro Bianco, la necessità di politiche mirate alla coesione sociale, che diventa non più un obiettivo indiretto da raggiungere attraverso una valorizzazione delle differenze dei gruppi culturali, ma il fine stesso dell'educazione interculturale¹⁸. Essa si raggiunge attraverso la promozione di

¹³ Sul punto, v. F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Laterza, Bari, 1996, nonché, dello stesso autore, *Identità*, in G. MATUCCI (a cura di), *Identità*, cit., pp. 23 ss.; da una prospettiva giuridica, F. CORTESE, *L'identità furiosa e il diritto pubblico*, Mucchi, Modena, 2023.

¹⁴ Sempre Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, cit., p. 28, «Può risultare necessario, entro certi limiti, adottare misure pratiche per tener conto della diversità. Tali misure di accomodamento non devono pregiudicare i diritti altrui, né comportare difficoltà organizzative sproporzionate o generare costi eccessivi». Per un approccio diverso all'interculturalità, come ricerca di una sintesi che presuppone, però, una transazione reciproca orientata all'integrazione democratica tra le diverse culture, si veda M. RICCA, *Oltre Babele – Codici per una democrazia interculturale*, Ed. Dedalo, Bari, 2008.

¹⁵ Sulla distinzione tra i due concetti, la letteratura, soprattutto politico-sociale, è ampia. Si veda, tra i tanti: M. BARRET (a cura di), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2013; T. CANTLE, *National Identity, Plurality and Interculturalism*, in *The Political Quarterly*, Vol. 85, n. 3, 2014, pp. 312 ss.; N. MEER, T. MODOOD, R. ZAPATA-BARRERO (a cura di) *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2016; G. BRAHM LEVEY, *Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference?*, in *Journal of Intercultural Studies*, vol. 33, n. 2, 2012, pp. 217 ss.

¹⁶ Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, cit., p. 19.

¹⁷ Sottolinea come proprio questo aspetto sia alla base della promozione, nel contesto britannico, delle *faith schools*, incentivate soprattutto con il governo di T. Blair verso la fine degli anni '90, K. TOPIDI, *Law and religious diversity in education – The right to difference*, Routledge, London-New York, 2021, pp. 176 ss.

¹⁸ Cfr. D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI; A. RINELLA (a cura di), *Interculturalismo: lessico comparato*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2024, pp. 257 ss.

valori, asseritamente universali, che vengono elevati a premessa per ogni dialogo. L'educazione interculturale risulta, infatti, primariamente orientata a sviluppare l'adesione ai principi della pari dignità di tutte le persone, dei diritti umani, del primato del diritto e dei principi democratici sul presupposto, venato da un certo paternalismo, che questi valori siano comuni e che comunque gli "altri" diversi da noi non ne sarebbero portatori¹⁹.

Non stupisce, dunque, che l'educazione interculturale, nell'accezione almeno veicolata dal Libro Bianco, sia stata oggetto di critica in dottrina²⁰ che l'ha associata a quel liberalismo militante che ha caratterizzato molti Stati europei dopo l'11 settembre e i diversi attentati terroristici di matrice islamica verificatesi in Europa²¹. Non a caso, anche l'Ue con la Dichiarazione di Parigi del 2015 dei Ministri dell'Istruzione è sembrata muoversi in una direzione simile e, rifacendosi all'esigenza di contrastare la radicalizzazione islamica, ha sottolineato la necessità di promuovere la cittadinanza e i valori europei comuni²².

Le critiche, peraltro, seppur indirette, giungono anche da altre istituzioni internazionali che agiscono nell'ambito dell'educazione. In un recente documento dell'Unesco, si legge: «L'educazione interculturale non dovrebbe essere utilizzata come strumento per l'assimilazione delle minoranze culturali, delle popolazioni indigene o di altri gruppi emarginati rispetto alla società dominante, ma piuttosto per promuovere relazioni di potere più equilibrate e democratiche all'interno della nostra società»²³.

In effetti, l'accezione di educazione interculturale promossa nel Consiglio d'Europa non è l'unica. In Sud America, ferma restando la necessaria contestualizzazione storica e territoriale, l'educazione interculturale è da concepire anche, se non primariamente, come progetto politico volto a superare, almeno nelle intenzioni, la storica subalternità delle popolazioni indigene rispetto alla componente bianca e/o meticcia della popolazione. Essa è stata ed è ancora il veicolo principale attraverso cui i movimenti indigeni hanno dapprima preso coscienza e valore di sé e della loro cultura, per poi, in un secondo momento, rivendicare, attraverso l'istruzione, l'accesso a posizioni di maggiore rilievo e potere nella società civile²⁴.

¹⁹ In tema, ricostruendo il relativo dibattito, vedi R. MEDDA-WINDISCHER, *Civic and Citizenship Education, Common Values and Religious Education: Meanings, Criticisms and Reflections*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to Interculturalism: Law, Religious Teaching and Civic/Citizenship Education in Today's Europe*, Edit. Scientifica, Napoli, 2025, pp. 61 ss.

²⁰ Cfr. S.E. BERRY, *Aligning Interculturalism with International Human Rights Law: 'Living together' without Assimilation*, in *Human Rights Law Review*, vol. 18, n. 3, 2018, pp. 441 ss.

²¹ C. JOPPKE, *The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy*, in *The British Journal of Sociology*, vol. 55, n. 2, 2004, pp. 237 ss.; J.C. ALEXANDER, *Struggling over the mode of incorporation: backlash against multiculturalism in Europe*, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, n. 4, 2013, pp. 531 ss.

²² Consiglio UE, Dichiarazione di Parigi, 17 marzo 2015, consultabile al sito <http://ec.europa.eu/>

²³ UNESCO, Rapporto della Commissione internazionale sui futuri della scuola, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, 2021, p. 55 (trad. it. 2023, a cura della casa Editrice La Scuola), disponibile su <https://unesdoc.unesco.org/>.

²⁴ Cfr. L.E. LÓPEZ (a cura di), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*, Funproeib Andes, La Paz, 2009.

Anche in Québec, dove l'interculturalismo si sviluppa in contrapposizione alle politiche multiculturali della federazione, questo non assume i tratti di un neo-assimilazionismo²⁵. L'interesse della provincia francofona ad essere comunque attrattiva per i migranti – anche al fine di mantenere in termini demografici l'attuale rilievo rispetto alle rimanenti province della federazione – ha comportato l'assunzione di politiche volte a garantire che la lingua di scolarizzazione fosse il francese, non tanto a mettere in discussione la valorizzazione delle differenze cara al multiculturalismo.

Ma come dunque il Libro Bianco intende promuovere la coesione, fine ultimo del dialogo interculturale? Emerge in questo senso, lo si è già osservato, una centralità delle politiche educative e in questo contesto sono due gli strumenti indicati su cui vorremmo concentrare la nostra attenzione.

Il primo è l'educazione alla cittadinanza democratica. Secondo il Libro Bianco questa sarebbe un insegnamento «essenziale sia per il funzionamento di una società libera, tollerante, giusta, aperta e inclusiva, sia per la coesione sociale, la comprensione reciproca, la solidarietà, il dialogo interculturale e religioso, la parità fra donne e uomini. [...] L'educazione alla cittadinanza democratica include, fra l'altro, l'educazione civica, storica, politica e dei diritti umani, nonché l'attenzione al contesto mondiale delle società e al patrimonio culturale»²⁶.

Il secondo è l'insegnamento sul fatto religioso. Il Libro Bianco richiama gli Stati membri circa l'opportunità di introdurre un insegnamento a carattere trasversale rispetto alle varie religioni e credi, di taglio cognitivo, non confessionale, volto a rafforzare la conoscenza del fatto religioso e dei rapporti tra religione e società senza la finalità di istruire su una data religione²⁷. Infatti, «l'insegnamento di fatti religiosi e relativi a convinzioni in un contesto interculturale, permette di diffondere conoscenze su tutte le religioni e convinzioni e sulla loro storia, offrendo così agli alunni la possibilità di capire e di evitare i pregiudizi»²⁸.

Tanto l'educazione alla cittadinanza quanto l'insegnamento relativo al fatto religioso si collocano all'interno di precisi connotati che l'educazione interculturale è chiamata ad assumere, connotati che, se

²⁵ Cfr. C. BLAD, P. COUTON, *The rise of an Intercultural Nation: Immigration, Diversity and Nationhood in Quebec*, in *Journ. Ethic and Migration Studies*, vol. 35, n. 4, 2009, pp. 645 ss.

²⁶ Cfr. Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, cit., p. 30. Su questo profilo, sempre del Consiglio d'Europa, vedi anche Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.

²⁷ Secondo un modello, peraltro, promosso anche da altre organizzazioni internazionali. Si veda, in particolare, OSCE/ODHIR, *Toledo Guiding Principles on Teaching Religions and Beliefs in Public Schools*, Varsavia, 2007, disponibile al sito <https://www.osce.org/>

²⁸ Cfr. Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, cit., p. 33. In argomento, vedi anche Council of Europe, *Recommendation CM/Rec(2008) on the dimension of religious and non-religious convictions within intercultural education: from principles to implementation – Educational policies*, e, nell'ottica di fornire ai docenti indicazioni operative sull'implementazione di questa raccomandazione, R. JACKSON, *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worlds Views in Intercultural Education*, Strasburgo, 2014.

opportunamente valorizzati, potrebbero attenuare la portata larvamente assimilazionista di cui si è detto.

L'educazione interculturale muove pur sempre dalla volontà, quanto meno dichiarata, di conciliare la coesione con il pluralismo sociale e culturale presenti nella società. Il prefisso *inter-* rispetto al *multi-* sta a indicare non già la semplice presa d'atto della diversità culturale e nemmeno l'assunzione di un paradigma culturale che si imponga a tutti, come nell'assimilazionismo, ma, piuttosto, la ricerca di una sintesi che si arricchisca dei contributi originari di tutti. Per tale motivo, l'educazione interculturale non deve essere confusa con le misure educative pensate primariamente nei confronti delle nuove minoranze e volte magari a compensare le difficoltà nell'apprendimento della lingua veicolare.

L'educazione interculturale, in effetti, deve in primo luogo essere offerta alla pluralità del gruppo classe, secondo una concezione di integrazione non unidirezionale – una parte, appunto, che si integra in una unità senza che quest'ultima subisca condizionamenti – ma appunto bidirezionale, dovendo tutti essere beneficiari dall'incontro con l'altro. L'universalità, infatti, è il primo e più connotativo aspetto dell'educazione interculturale²⁹.

Il secondo elemento dell'educazione interculturale è rappresentato dal fatto che essa non presuppone solo la trasmissione di conoscenze, secondo un approccio frontale di tipo cattedratico, ma ha l'obiettivo di favorire pratiche di mutuo rispetto, di dialogo, di sviluppare in ultima analisi l'empatia, ossia la capacità di immedesimarsi nell'altro. Ne discende, dunque, sul piano più strettamente pedagogico, la necessità di metodi didattici che favoriscano un'esperienza partecipativa e di tipo esperienziale e che consentano l'emersione del vissuto degli alunni.

Infine, l'educazione interculturale non può essere concepita come un insegnamento a sé. Come si osserva nel Libro Bianco, «la storia, la lingua, l'insegnamento di fatti religiosi e relativi a convinzioni sono forse tra le materie più coinvolte, rimane il fatto che tutte le materie presentano una potenziale dimensione interculturale»³⁰.

È attorno a queste tre caratteristiche – universalità, sviluppo dell'empatia e trasversalità – che andrebbe collocato il ruolo dello Stato in relazione all'insegnamento sui valori, tanto di natura civica quanto di tipo etico/religioso.

²⁹ Sul punto, nel contesto nazionale, si vedano le indicazioni a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Min. Pubblica Istruzione e Merito, *Orientamenti interculturali – Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 2022, in cui così si precisa: «per educazione interculturale si intende un processo di interazione tra soggetti appartenenti a culture diverse al fine di promuovere, nei contesti educativi, il dialogo e la reciproca trasformazione. Riguarda tutti gli alunni e tutti i livelli di insegnamento». Il testo è reperibile al sito: <https://www.mim.gov.it/>

³⁰ Cfr. Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, cit., p. 28.

2.1. Lo stato educatore e fattore religioso. Tra approcci conflittuali...

La previsione di insegnamenti relativi all'educazione civica/alla cittadinanza e di corsi sul "fatto religioso", dal taglio non confessionale, plurale e che quindi non veicolino contenuti formativi di una sola religione, ma di tante, non rappresentano per gli Stati europei una novità.

In Francia, ad esempio, l'introduzione di un corso di morale e di educazione civica, in sostituzione del precedente corso di istruzione morale e religiosa, si ebbe già con le leggi repubblicane di Ferry nel 1882, nel contesto, da un lato, dei processi di secolarizzazione e statalizzazione dell'istruzione scolastica rispetto al precedente monopolio ecclesiastico, dall'altro, in connessione con l'allargamento del suffragio e della necessità di educare il cittadino alle sue nuove responsabilità democratiche. E, tuttavia, questo corso di "morale laica" non era evidentemente scevro da contenuti potenzialmente indottrinanti che andavano dalla diffusione di uno spirito patriottico alla promozione di una certa immagine della società sia in relazione alle classi subalterne sia al ruolo della donna³¹.

Gli usi strumentali dell'istruzione pubblica per fini propagandistici fatti dai diversi regimi autocratici che caratterizzarono l'Europa tra le due guerre mondiali evidenzieranno ancora di più i rischi di uno Stato che propugna determinati valori fino a chiederne l'adesione³².

Il timore, dunque, che un insegnamento civico si trasformi da strumento di trasmissione della conoscenza del funzionamento dei meccanismi istituzionali di un dato ordinamento a un intervento militante che elimini il potenziale conflitto con le idee radicali, le censure o peggio renda l'istruzione pubblica un meccanismo larvato di controllo sociale spiega forse la riluttanza con cui taluni Stati europei nel dopoguerra hanno guardato a tale prospettiva e l'andamento carsico che anche nel nostro Paese ha avuto l'esperienza dell'insegnamento civico³³.

In tempi più recenti, però, anche in parallelo a un'evoluzione che vede l'istruzione non solo come momento di acquisizione di conoscenze (il "sapere") ma piuttosto di competenze e di sviluppo di capitale umano (il "saper fare"), l'attenzione verso l'educazione civica/alla cittadinanza è tornata attuale. Non si tratta più evidentemente di guardare alla trasmissione di valori patriottici, quanto, piuttosto, nel contesto di società sempre più differenziate sotto il profilo etnico-culturale e il venir meno delle grandi ideologie,

³¹ Cfr. J. BAUBÉROT, *La morale laïque contre l'ordre morale*, Seuil, Paris, 1997; Id., *La morale laïque, hier, aujourd'hui, demain*, in L. LOEFFEL (a cura di), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2009, pp. 37 ss.

³² In relazione all'educazione in epoca fascista, indicazioni in G. LANEVE, *Educazione e Costituzione (e viceversa)*, op. cit., pp. 94-95; G. GENOVESI, *Storia della scuola in Italia dal settecento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1998, pp. 127 ss.

³³ Per una ricostruzione in chiave storico-giuridica dell'insegnamento dell'educazione civica in Italia, vedi S. ILLARI, *Insegnamento della Costituzione ed educazione civica*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Roma, 2016, pp. 425 ss.

di promuovere il senso di appartenenza fondato sull'adesione a principi e valori comuni, identificati nei diritti dell'uomo, dalla portata asseritamente universale³⁴.

Per quanto riguarda, invece, l'insegnamento relativo ai profili religiosi, sul piano comparato, le modalità attraverso le quali i Paesi promuovono l'insegnamento della religione nella scuola pubblica sono le più varie³⁵. Accanto a Stati che non prevedono, nelle scuole pubbliche, un insegnamento specifico della religione, ma solo degli approfondimenti tematici, trasversali ad altre insegnamenti (Francia), ve ne sono altri che garantiscono a ciascun gruppo religioso (o, almeno, a quelli presenti da più tempo, più consistenti e che abbiano ottenuto un previo riconoscimento pubblico) di impartire un insegnamento religioso. Quest'ultimo viene svolto con taglio confessionale, da docenti scelti dalle rispettive comunità religiose, secondo un modello cd. *of religion* che risulta spesso sancito direttamente in fonti costituzionali³⁶. In questi casi, dunque, il gruppo classe viene diviso a seconda dell'appartenenza confessionale e viene riconosciuto per ragioni di coscienza la possibilità di essere esentati, potendosi prevedere o meno un'attività alternativa come obbligatoria.

Invece, nei paesi nordici luterani, il modello prevalente è quello cd. *about religions*. Il corso ha l'obiettivo di fornire una conoscenza trasversale sul fatto religioso, approfondendo temi etici legate all'esperienza umana, visti nella prospettiva di più religioni, pur magari privilegiando la religione storicamente maggioritaria. Proprio perché il corso non ha carattere confessionale e tende ad essere impartito in modo neutrale e imparziale, non è prevista (almeno in Svezia e Norvegia) la possibilità di essere esentati.

Anche nel contesto britannico, prevale il modello cd. *about religions*, sviluppatosi secondo linee normative che risalgono sostanzialmente all'*Education Act* del 1944 e oggi disciplinate dall'*Education Act* 1996. Qui, tuttavia, a differenza del modello dell'Europa del Nord, si deve tenere conto che l'offerta scolastica non è prevalentemente statale, ma mista, con istituti privati e connotati religiosamente che, seppur finanziati

³⁴ A partire soprattutto dagli studi di J. HABERMAS, *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, MIT Press, Cambridge (Mass.), 1998; F.I. MICHELMAN, *Morality, Identity and "Constitutional Patriotism"*, in *Denn. Univ. L. Rev.*, vol. 76, 1999, pp. 1009 ss.; J.W. MÜLLER, *A General Theory of Constitutional Patriotism*, in *Int. Jour. Const. Law*, n. 1, 2008, pp. 72 ss. Nel dibattito italiano, si rinvia a G. LANEVE, *L'istruzione come fattore di identità costituzionale*, cit.; G. LANEVE, *Istruzione, identità culturale e Costituzione: le potenzialità di una relazione profonda, in una prospettiva interna ed europea*, in *federalismi.it*, n. 24, 2012, pp. 32 ss. Per una panoramica dei diversi approcci che si registrano in materia a livello di Stati membri dell'UE, vedi EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe*, Report 2017, Luxembourg, 2017.

³⁵ In chiave comparata, sull'insegnamento della religione nelle scuole, vedi R. BENIGNI, *Educazione religiosa e modernità*, Giappichelli, Torino, 2017; M. HUNTER-HENIN (a cura di), *Law, Religious Freedoms and Education in Europe*, Ashgate, New York, 2011, riedito con Routledge, London-New York, 2016; G. LAUWERS, J. DE GROOF (a cura di), *Religion and Education*, Wolf Legal Publisher, Oisterwijk, 2015; L. PÉPIN, *Teaching about Religions in European School Systems - Policy issues and trends*, Alliance Publishing Trust, London, 2009; G. ROBBERS (a cura di), *Religion in public education/La religion dans l'éducation publique*, European consortium for Church and State Research, Trier, 2011; D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to Interculturalism*, cit.

³⁶ Tra questi, ad esempio, la Germania (art. 7.3 del GG), il Belgio (art. 24.3 Cost.), Austria (art. 17.4 della Legge fondamentale sui diritti dei cittadini del 1867); Polonia (art. 53.4 Cost.); Romania (art. 32.7 Cost.).

in misura variabile dallo Stato³⁷, mantengono la possibilità di un insegnamento confessionale. Inoltre, anche nelle scuole che seguono il modello *about religions*, sebbene il relativo insegnamento spetti a personale laico, il programma del relativo corso viene deciso a livello locale sulla base di una commissione che riunisce appartenenti a diverse fedi religiose³⁸. Ne deriva un quadro variegato, da scuola a scuola, che finisce per favorire le scelte e l'autonomia delle famiglie³⁹.

Le sollecitazioni provenienti dal Consiglio d'Europa, dunque, non possono dirsi il frutto di un'autonoma elaborazione, ma riprendono prospettive sviluppatesi dapprima in talune esperienze nazionali. Del resto, in linea con i caratteri stessi del Consiglio d'Europa, gli interventi di questa organizzazione hanno assunto la forma della cd. *soft law*. Infatti, l'istruzione rimane un'area in cui gli Stati mantengono sostanzialmente integra la loro sovranità decisionale e ciò anche in contesti, come quello dell'UE, dove più è elevato il processo di integrazione⁴⁰. Rimane il fatto, però che queste indicazioni siano comunque espressive di una logica armonizzante verso cui gli Stati sono chiamati a modulare le loro relative politiche nazionali e che è dunque opportuno evidenziare.

³⁷ A riguardo, si distinguono le *voluntary controlled schools* dalle *voluntary aided schools*. Queste ultime ricevono un minor finanziamento pubblico e hanno, pertanto, una maggiore possibilità di selezionare i docenti e persino gli studenti (o, almeno, possono dare priorità di ingresso in caso di richieste in sovrannumero) sulla base della loro appartenenza religiosa e del grado di adesione ai precetti religiosi in concreto manifestato nelle scelte di vita. Nelle scuole pubbliche e nelle *voluntary controlled schools*, finanziate in massima parte dallo Stato, il corso di religione, peraltro facoltativo per l'alunno, è appunto a carattere aconfessionale e plurale, pur dandosi centralità alla tradizione cristiana. Nelle *voluntary aided school* il corso è a carattere confessionale. È però da evidenziare il particolare rilievo che viene dato all'autonomia scolastica e a quella dei genitori. Sotto il primo profilo, va detto che nelle *voluntary controlled schools*, dove il relativo corso di religione viene impartito secondo un approccio plurale e aconfessionale, è possibile per i genitori optare per un insegnamento religioso confessionale, coerente con l'opzione confessionale della scuola, quale esplicitata nell'atto fondativo e nella autorizzazione ministeriale. Di converso, nelle *voluntary controlled schools*, la regola è, come detto, il corso confessionale, ma i genitori sono liberi di chiedere che venga impartito ai propri figli il corso *about religions*, che si applica nelle scuole pubbliche (si veda, nel dettaglio, R. SANDBERG, *Religions in Schools – Learning Lessons from Wales*, Anthem Press, London - New York - Melbourne - Delhi, 2022, in part. Cap. 5. La disciplina normativa è contenuta nella sec. 71 e nello Schedule 19 dello *School Standards and Framework Act 1998*). Quanto all'autonomia scolastica, questa incide non solo perché comunque le istituzioni scolastiche possono adattare il relativo programma alle specifiche esigenze educative e di offerta formativa, ma anche per la crescente tendenza del sistema a sviluppare sia le *independent schools* (istituti scolastici interamente privati) sia le cd. *academies*, finanziate direttamente dal Ministero e non dalle *local authorities* e libere di discostarsi dalla programmazione nazionale. Esse possono, dunque, calibrare in modo più libero il corso *about religions*, svincolandosi dal modello SACRE che si applica nelle scuole pubbliche. Si veda K. TOPIDI, *Law and religious diversity in education*, cit., pp. 156 ss.; K. TOPIDI, *Religious diversity governance and education in modern Britain: The Model, its impact and its implications for social cohesion*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to Interculturalism*, cit., 2025, pp. 263 ss.

³⁸ Sul cd. modello SACRE, vedi *infra* paragrafo 3.

³⁹ N. FANCOURT, *Religious Freedom in English Schools: neoliberal Legality and the Reconfiguration of Choice*, in *Religions*, n. 13, 2022, pp. 639 ss.

⁴⁰ L'art. 6 del TFUE, in relazione alla cultura e all'istruzione, limita l'intervento dell'UE allo svolgimento di «azioni intese a sostenere, coordinare o completare l'azione degli Stati membri». Coerentemente con questa prospettiva, l'art. 165 TFUE prevede che: «L'Unione contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche».

Un primo elemento, da questo punto di vista, è certamente e primariamente la connessione tra l'insegnamento sulla cittadinanza e l'insegnamento laico *about religions*, entrambi promossi nella cornice dell'educazione interculturale. Ciò che accomuna i due insegnamenti ci sembra sia il fatto che accanto ad una dimensione puramente oggettiva di trasmissione di saperi e di conoscenze fattuali dei relativi fenomeni, essi possiedono anche una dimensione ulteriore che riguarda una prospettiva più intimamente connessa al sé e alle scelte comportamentali⁴¹. Per dirla in parole semplici sono entrambe due discipline orientate verso la costruzione di un cittadino virtuoso e dove quindi il confine tra “trasmettere conoscenze e inculcare valori”⁴², assumendo una prospettiva indottrinante, può essere labile.

Un secondo elemento, strettamente connesso al primo e già notato, è che in entrambi i casi, la sfera pubblica statale finisce per attribuirsi uno spazio in sfere eticamente sensibili e ciò può avvenire in potenziale attrito con altre agenzie educative, quali famiglie e confessioni religiose, cui in precedenza spettavano primariamente questi compiti. Questa estensione finisce anche per offuscare il confine tra sfera pubblica e sfera privata che assume, proprio nel campo dell'istruzione, un certo rilievo, essendo diversi gli Stati in cui la componente privata, ma sovvenzionata, rappresenta una parte quantitativamente importante del sistema educativo. Laddove lo Stato ritenga che determinati contenuti formativi debbano far parte del bagaglio di ogni studente può imporre anche alle scuole orientate ideologicamente, ma che fanno parte dell'offerta pubblica, una serie di obiettivi educativi da raggiungere, anche se questi possono cozzare con l'ideologia di quelle, incidendo dunque sul pluralismo della scuola⁴³.

Questa possibile tensione è ad esempio da tempo denunciata dalla dottrina francese⁴⁴. Il carattere laico della Repubblica, ai sensi dell'art. 1 Cost., non ha ostacolato lo sviluppo di un sistema di istruzione fondato, da un lato, su una componente pubblica statale, che non contempla un insegnamento religioso autonomo né di taglio confessionale né di tipo cognitivo sulle religioni, e, dall'altro, su una componente privata, ma sovvenzionata dallo Stato, prevalentemente cattolica, cui è garantito il mantenimento del *caractère propre* anche attraverso un insegnamento religioso, sebbene facoltativo per alunni/famiglie⁴⁵.

Questo assetto, risalente al 1958, aveva contribuito ad attenuare la portata ideologica della laicità, tanto da far autorevolmente parlare di una *laïcité* finalmente *apaisée* e non più *de combat*⁴⁶. L'irrompere della

⁴¹ Cfr. C.L. GLENN, *Teaching of values in Schools*, in C.L. GLENN, J. DE GROOF (a cura di), *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in education*, vol. 1, Wolf Legal Publishers, Nijmegen, 2012, pp. 239 ss.

⁴² Cfr. G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, Einaudi, Torino, 2022, p. 60.

⁴³ Su questo aspetto, in relazione al dibattito relativo all'approvazione della legge n. 62 del 20 marzo 2000 sulla parità scolastica, vedi G. CIMBALO, *La scuola tra servizio pubblico e principio di sussidiarietà – Legge sulla parità scolastica e libertà delle scuole private confessionali*, Giappichelli, Torino, 1999, in una prospettiva, peraltro, di mantenimento del carattere laico e pubblico della scuola.

⁴⁴ Cfr. A. FORNEROD, *Le droit à l'instruction dans la loi confortant le respect des principes de la République: hors de l'École républicaine, point de salut?*, in *Revue du droit des religions*, n. 13, 2022, pp. 115 ss.

⁴⁵ Cfr. S. HENNETTE VAUCHEZ, *L'École et la République. La nouvelle laïcité scolaire*, Dalloz, Paris, 2024.

⁴⁶ Cfr. Conseil d'État, *Rapport public 2004, Une siècle de laïcité*, La documentation française, Paris, 2004, p. 246.

questione islamica e i relativi attentati terroristici hanno però spinto le autorità pubbliche a dare una nuova torsione identitaria alla laicità che da principio organizzativo dei rapporti tra Stato e Chiesa diventa “assiologica”⁴⁷.

Lo Stato viene così chiamato ad assumere un ruolo primario sotto il profilo della formazione valoriale degli studenti. L’art. 111-1 del *Code de l’éducation* fissa, infatti, come obiettivo della scuola, oltre alla trasmissione della conoscenza, il fatto di «faire partager aux élèves les valeurs de la République». Pertanto, tutti gli studenti sono chiamati ad acquisire «le respect de l’égalité dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité».

A tal fine, non solo, con l’approvazione della l. n. 228 del 2004, si è vietato agli allievi di indossare segni o tenute che manifestino in modo ostentato l’appartenenza a una religione, disposizioni queste applicabili solo alle scuole statali, ma a partire dal 2013 si è prevista l’introduzione di un nuovo corso di *enseignement moral et civique*, obbligatorio in tutte le scuole, sia pubbliche sia private sovvenzionate, progressivamente incentrato sulla promozione della laicità. In tutti i locali scolastici, in modo ben visibile, va affissa la *Charte de la laïcité*, il cui testo viene fatto sottoscrivere all’inizio dell’anno dai genitori e i cui principi vengono promossi in classe⁴⁸. Tale vincolo si estende anche alle scuole cattoliche *sous-contract*. Queste hanno dovuto cercare un adattamento della relativa prescrizione⁴⁹. In occasione della sottoscrizione da parte dei genitori del progetto educativo scolastico, vengono ricordati gli obblighi derivanti dal percorso “cittadinanza” e i valori su cui si fonda la Repubblica, evidenziando, però, come la laicità sia strumento di garanzia della libertà di coscienza e religione, promosso (anche) dalla Chiesa cattolica⁵⁰.

In Spagna, è nota la vicenda legata all’introduzione nel 2006 del corso denominato *Educación para la Ciudadanía* da impartirsi obbligatoriamente nelle scuole di ogni ordine e grado, incluse quelle di carattere privato, ma sovvenzionate dallo Stato, prevalentemente di ispirazione cattolica⁵¹. Ne è seguito un aspro contenzioso alimentato dalla Chiesa cattolica e da più di 52.000 richieste di esenzione da parte dei genitori per ragioni di coscienza. Ad essere oggetto di contestazione non era solo il fatto che nel nuovo insegnamento vi fosse una parte legata all’educazione all’affettività e ai diritti LGBTQIA+, ma l’idea

⁴⁷ Cfr. S. HENNETTE VAUCHEZ, *Les nouvelles frontières de la laïcité: la conquête de l’Ouest*, in *Revue du droit des religions*, n. 4, 2017, pp. 19 ss.

⁴⁸ Cfr. B. CHELINI-PONT, *Religious Teaching, teaching on religious matters, moral and civic teaching: a French millefeuille with no intercultural purpose*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to Interculturalism*, cit., pp. 85 ss.

⁴⁹ La posizione ufficiale del Secrétariat général de l’enseignement catholique è disponibile al sito <https://enseignement-catholique.fr/la-lettre-de-pascal-balmand/>

⁵⁰ Cfr. N. SILD, *La liberté de l’enseignement face aux exigences de la laïcité*, in *Rev. du droit des religions*, n. 17, 2024, 66-67.

⁵¹ L. GARCIA OLIVA, *The Controversy Surrounding the Denominational Teaching of Religion in Spanish State Schools*, in M. HUNTER-HENIN (a cura di), *Law, Religious Freedoms and Education in Europe*, cit., pp. 183 ss.

stessa che con esso si volessero promuovere i diritti umani in quanto espressivi di uno specifico paradigma etico sulla cui base valutare le condotte umane⁵².

Il Tribunale Supremo, risolvendo il contrasto giurisprudenziale che ne era seguito, ha negato che fosse possibile configurare un diritto costituzionale di esenzione dal relativo corso e ha ritenuto, peraltro, che l'insegnamento non avesse una portata indottrinante, stando almeno al dato normativo, pur non negando che lo stesso potesse essere in concreto erogato secondo questa prospettiva⁵³. La Costituzione, secondo il Tribunale, non è neutra dal punto di vista dei valori e dunque, soprattutto nel contesto dei diritti fondamentali, è lecito per lo Stato promuoverne l'adesione da parte del discente. Ciò però riguarda solo quei valori che si sarebbero innervati in principi costituzionali, mentre per gli altri lo Stato deve limitarsi a un'esposizione oggettiva e critica, che non sia volta a favorirne una intima adesione. La distinzione, tuttavia, non è evidentemente facile da tracciare e in ogni caso rimane il rilievo che sottostante a norme giuridiche positivizzate, anche di carattere costituzionale, possono aversi più visioni etiche (si pensi al diritto alla vita e alla stessa dignità umana). Sembra dunque opinabile ricavare da esse non già un obbligo a rispettarle, ma un mandato alle istituzioni pubbliche volto alla loro promozione, finalizzato ad ottenere l'intima adesione da parte del cittadino, sul presupposto che, oltre che giuridicamente dovute, esse siano anche giuste e dunque necessariamente condivisibili sul piano etico.

Contrasti giurisprudenziali simili si sono dati anche in quei contesti in cui lo Stato ha promosso nelle scuole pubbliche un insegnamento plurale sulle religioni e di etica laica.

In Germania, è controverso se ai *Länder* dell'ex Germania dell'Est sia applicabile l'art. 7.3 GG, che prevedrebbe nelle scuole pubbliche l'obbligo di impartire un insegnamento a carattere confessionale della religione, o, al contrario, la clausola di cui all'art. 141 GG, secondo cui l'art. 7.3 non è applicabile nei

⁵² Ciò si desumeva soprattutto dal regolamento attuativo, il Decreto Real 1631/2006. La vittoria alle elezioni politiche del Partito Popolare, guidato da M. Rajoy, ha comportato la cancellazione del corso nel 2013. Più recentemente, con il governo di P. Sanchez, è stata approvata la *Ley orgánica* n. 3 del 2020, che ha introdotto, nella scuola primaria, una nuova area di insegnamento trasversale denominata *educación en valores cívicos y éticos*, mentre nella scuola secondaria l'insegnamento acquisisce una sua autonomia. Il Tribunale Costituzionale, nella sentenza n. 34 del 2023, ha respinto il ricorso di costituzionalità promosso dal partito VOX, incentrato soprattutto sui contenuti legati all'educazione all'affettività e alla prospettiva di genere. Il Tribunale sottolinea che l'istruzione pubblica ha anche come obiettivo la formazione della persona e che la Costituzione prende posizione a favore di certi valori, tra cui il pluralismo. Rifacendosi alla sentenza *Kjeldsen, Madsen and Pedersen c. Danimarca* della Corte EDU, la Corte rileva che non è stato violato il limite dell'indottrinamento e dunque non c'è stata violazione dell'art. 27.3 della Costituzione spagnola. Su tutti questi sviluppi, si rinvia, anche per l'ampia indicazione bibliografica, a E. RELAÑO PASTOR, *Teaching about religions and education for citizenship in Spain: a long confrontational issue*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to Interculturalism*, cit., pp. 167 ss.

⁵³ Il Tribunale si è pronunciato con quattro sentenze, dall'argomentazione similare rese tutte nello stesso giorno, l'11 febbraio 2009, risolvendo i ricorsi n. 905/2008, n. 1013/2008, n. 948/2008, n. 949/2008. Vedi J.R. POLO SABAU, *La objeción de conciencia a la asignatura de educación para la ciudadanía ante el Tribunal Supremo*, in J.A. SOUTO PAZ, C. SOUTO GALVÁN (a cura di), *Educación y Libertad*, Dykinson, Madrid, 2012, pp. 159 ss.

Länder in cui, prima dell'entrata in vigore del GG, esisteva un'altra normativa statale⁵⁴. In effetti, se la maggior parte dei *Länder* orientali ha, dopo l'unificazione, introdotto l'insegnamento religioso sul modello confessionale, sia il *Land* del Brandeburgo sia quello della Città-Stato di Berlino hanno optato per una soluzione diversa, predisponendo un corso obbligatorio per tutti di etica laica e religioni. Si è così inteso dare una risposta, da un lato, all'alta percentuale di persone che si professano non credenti – anche come effetto dell'ateismo di stato professato in passato – dall'altra, soprattutto nel caso di Berlino, all'estrema varietà del paesaggio sociale religioso.

Nel caso del Brandeburgo, l'introduzione del corso *Lebensgestaltung – Ethik -Religionskunde* (LER)⁵⁵ è stato avversato dalle chiese cattoliche ed evangeliche che hanno promosso ricorso presso il Tribunale Costituzionale tedesco. Quest'ultimo, pur non pronunciandosi nel merito, ha di fatto spinto le parti a un compromesso: consentire ai genitori di chiedere l'esonero dal LER e poter così frequentare il corso confessionale.

Ad una diversa soluzione è giunto invece il Tribunale costituzionale in relazione al caso di Berlino in cui il corso di Etica veniva impartito in modo obbligatorio per tutti gli studenti tra i 12 e i 16 anni senza possibilità di esonero, ferma restando la possibilità di frequentare, come corso extracurriculare, l'insegnamento confessionale. Rigettando il ricorso promosso da genitori, che ritenevano violati sia la loro libertà religiosa (*ex art. 4 GG*) sia il loro diritto ad educare i figli (art. 6.2 GG), il Tribunale Costituzionale ha evidenziato che il mandato educativo dello Stato presuppone anche l'obiettivo di formare cittadini responsabili in grado di partecipare ai processi democratici di una società pluralistica, su un piano di parità e con senso di responsabilità verso la collettività, che siano dotati di competenze sociali nel rapportarsi con chi la pensa diversamente. L'autorità pubblica è legittimata a contrastare la nascita di società parallele motivate da ragioni religiose o ideologiche. L'integrazione, infatti, non richiede solo che una maggioranza non possa escludere le minoranze con caratteristiche diverse, ma anche che le scuole non si isolino e non si chiudano al dialogo con chi la pensa diversamente o ha credenze diverse⁵⁶.

2.2. ... e prospettive complementari e sussidiarie

L'intervento dell'autorità pubblica nell'ambito dell'educazione ai valori può non essere spinto da una voluta statalizzazione dello spazio formativo ed etico, in chiave, dunque, oppositiva e sostitutiva delle

⁵⁴ F. WITTMER, C. WALDHOFF, *Religious Education in Germany in Light of Religious Diversity: Constitutional Requirements for Religious Education*, in *German Law Journal*, n. 20, 2019, pp. 1052 ss.

⁵⁵ Cfr. E-M. KENNGOTT, *Life design-Ethics-Religion Studies: Non-Confessional RE in Brandenburg (Germany)*, in *British Journal of Religious Education*, vol. 39, n. 1, 2017, pp. 40 ss.

⁵⁶ BVerfGE 104, 305 ss. Successivamente a questa sentenza, alcuni genitori hanno promosso ricorso alla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, ma quest'ultima, in *Appel-Irrgang and Others v. Germany*, sent. 6 ottobre 2009, n. 45216/07, ha negato che il corso avesse caratteri indottrinanti e ha sostanzialmente condiviso il percorso argomentativo della sentenza del Tribunale costituzionale, riportandone ampi stralci.

confessioni religiose e/o delle famiglie, quanto, piuttosto, per sopperire, in un'ottica sussidiaria⁵⁷, alle difficoltà che queste manifestano nel rispondere ai bisogni sociali del loro tempo.

In questo contesto, l'intervento dello Stato nell'ambito di un insegnamento sul fenomeno religioso e/o etico potrebbe giustificarsi alla luce di fenomeni diversi, anche se tra loro intrecciati. In primo luogo, lo si ricordava all'inizio, fornire ai discenti un inquadramento di tipo etico-valoriale su principi comuni, atteso che le formazioni intermedie della società non sarebbero più in grado di soddisfare la ricerca di senso della persona. In secondo luogo, si tratterebbe di dare risposta all'emersione delle diversità culturali legata all'immigrazione. Al fine di promuovere, infatti, la coesione sociale, l'insegnamento civico alla cittadinanza e quello relativo alle religioni diverrebbero strumenti per promuovere concretamente la tolleranza e la conoscenza reciproca. Da un lato, infatti, la dimensione religiosa, sia pure magari in un'ottica identitaria-culturale, rimane un importante strumento di orientamento nelle condotte di vita di molte persone, in particolare di quelle immigrate. Dall'altro, nella società tradizionali occidentali, sempre più secolarizzate se non ostili dinanzi al sentimento religioso, emerge un problema concreto di analfabetismo religioso che, oltre che problematico di per sé sul piano dell'acquisizione di conoscenza, è anche di ostacolo alla reciproca comprensione⁵⁸.

Infine, vi sarebbe un problema ad estendere la prospettiva di un corso a carattere confessionale anche ai nuovi gruppi religiosi. Questo approccio, infatti, presuppone che l'autorità pubblica abbia un interlocutore con cui disciplinare gli aspetti di interesse comune. Ma non tutte le confessioni religiose possiedono una capacità organizzativa, se non un assetto verticistico, che favorisca tale approccio collaborativo. Inoltre, la diffusione dei diversi credi religiosi e la tendenza a vivere in modo individuale le stesse confessioni religiose tradizionali pongono un problema di concreta sostenibilità del modello di insegnamento confessionale, laddove questo venisse esteso a tutte e non solo ad alcune confessioni, secondo un approccio selettivo⁵⁹.

All'interno di queste coordinate, il caso svizzero si pone come esperienza nazionale in cui il ruolo dello Stato in materia si è sviluppata secondo un approccio di pur difficile sussidiarietà e complementarità rispetto alle più tradizionali agenzie educative.

Storicamente, la struttura in senso federale della Confederazione si giustifica anche come gestione della diversità confessionale presente a livello cantonale, diversità che si affianca e talvolta si sovrappone a quella linguistica. Di conseguenza, l'insegnamento della religione nella scuola pubblica ha sempre rappresentato un ambito tradizionalmente riservato ai Cantoni, con discipline marcatamente diverse,

⁵⁷ Analogamente, sebbene in una prospettiva più ampia e generale, cfr. G. MATUCCI, *Le agenzie educative e i diritti dei singoli fra unità, identità e autonomia*, in *Diritto costituzionale*, n. 2, 2021, pp. 55 ss.

⁵⁸ Cfr. A. MELLONI (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna, 2014.

⁵⁹ Su questi aspetti, L. PÉPIN, *Teaching about religions*, cit.

attese le differenze che si riscontrano territorialmente sul piano dei rapporti Stato-Chiese⁶⁰. Peraltro, già la Costituzione federale del 1874, in un quadro di contrapposizione politica tra liberali e conservatori, aveva previsto dei limiti alle autorità cantionali: da un lato, l'imposizione alle autorità pubbliche di un obbligo di organizzare un sistema d'istruzione pubblica, gratuito e aperto a tutti, indipendentemente dal credo religioso (art. 27), dall'altro, prevedendo esplicitamente che nessuno potesse essere obbligato a seguire un corso di religione confessionalmente orientato, fondando così direttamente in Costituzione un diritto di esenzione (art. 49.2, oggi 15.3 Cost. 1999).

Pur nella diversità degli approcci cantionali, tradizionalmente il sistema della formazione etica/religiosa si fondava sul sistema del cd. doppio binario: da una parte, spettava allo Stato un insegnamento sulla Bibbia – variamente denominato – dall'altra, si prevedeva, in orario scolastico, un insegnamento di carattere confessionale, dall'intento spesso catechetico, disponibile, però, solo alle confessioni tradizionali e come tale precluso alle nuove minoranze religiose, Islam in particolare⁶¹. Peraltro, anche l'insegnamento di carattere biblico risultava impartito secondo una prospettiva confessionale o al più interconfessionale che ne giustificava la possibilità di esonero⁶².

Rispetto a questo scenario, che vedeva, da un lato, un crescente numero di domande di esenzione dall'insegnamento religioso, dall'altro, una strutturale incapacità di rispondere alle domande delle nuove minoranze religiose, si è assistito ad una decisa diffusione del modello *about religions* e dunque a una marcata “statalizzazione” del relativo insegnamento, che diviene obbligatorio per tutti, pur secondo una prospettiva complementare all'insegnamento confessionale. Sono, infatti, diciassette i Cantoni che, nell'ambito della scuola primaria, garantiscono alle sole confessioni riconosciute come enti di diritto

⁶⁰ A titolo d'esempio, si può citare il Cantone di Ginevra che, nel preambolo della Costituzione, si richiama alla eredità umanistica e all'art. 3 si proclama laico e osservante una neutralità religiosa, che si traduce nell'assenza nella scuola pubblica di un insegnamento religioso. Di converso, il Cantone di Friburgo afferma all'art. 2.2 della Costituzione l'ancoraggio alla tradizione cristiana e riconosce, all'art. 64, il diritto alle chiese riconosciute (cattolica, evangelica riformata ed ebraica) di organizzare un insegnamento religioso nei locali scolastici e nel quadro dell'orario scolastico. Diffusamente, A. ROTA, *La religion à l'école – Négociations autour de la présence publique des communautés religieuses*, Ed. Seismo, Zurich – Genève, 2019.

⁶¹ Questo tipo di insegnamento confessionale nei locali delle scuole è previsto solo a favore dei gruppi religiosi che abbiano riconosciuta una personalità di diritto pubblico, *status* che viene attribuito dai Cantoni per mezzo o di una legge o di un referendum popolare e che dunque implica una decisione della maggioranza. Cfr. H. SCHMID, A. TUNGER-ZANETTI, M. WINTER-PFÄNDLER, *Islamic Religious Education in Switzerland*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe – A Comparative Study*, Routledge, New York-London, 2021, pp. 226 ss.; R. PAHUD DE MORTANGES, *Entre pluralisation religieuse et sécularisation: l'évolution récente de la reconnaissance étatique des communautés religieuses en Suisse*, in I. BECCI, C. MONNOT, O. VOIROL, *Pluralisme et reconnaissance*, Presses Univ. Rennes, Rennes, 2019, pp. 121 ss.

⁶² T. SCHLAG, *Religious education at Schools in Switzerland*, in M. ROTHGANGEL, M. JÄGGLE, T. SCHLAG (a cura di), *Religious Education at Schools in Europe, Part 1: Central Europe*, Vienna University Press, Göttingen, 2016, pp. 269 ss.

pubblico la possibilità di insegnare un corso a carattere confessionale nei locali della scuola. Alla scuola secondaria, i Cantoni che offrono tale possibilità scendono a quindici⁶³.

Il processo descritto ha ricevuto un deciso impulso a livello sovracantonale. Nel 2006, infatti, una riforma costituzionale federale ha imposto ai Cantoni di definire, attraverso accordi intercantonali, un'armonizzazione dei relativi sistemi scolastici sotto il profilo dell'età di ingresso, durata dei cicli, raggiungimento di obiettivi educativi⁶⁴. Sulla base e in attuazione di questo strumento, sono stati adottati dai Cantoni di lingua tedesca, incluso il Cantone dei Grigioni, il cd. *Lehrplan 21*⁶⁵, mentre per la regione francofona e del Cantone Ticino (Suisse romande) è stato adottato il *Plan d'Études Romand*⁶⁶.

Caratteristica comune ai due piani – seppure nel quadro di un'accentuazione diversa quanto alle finalità di fondo e, nel caso della Svizzera romanda, attraverso il riconoscimento di un'autonomia maggiore ai Cantoni – è quella di introdurre nelle scuole dell'obbligo un corso di etica e culture religiose, di taglio non confessionale, impartito dal corpo docente pubblico, che, data la finalità rigorosamente cognitiva e il taglio neutrale, sia obbligatoriamente impartito a tutti gli alunni. L'obiettivo didattico non è solo quello di trasmettere conoscenze sulle religioni e le diverse visioni non confessionali del mondo, ma anche di dare un orientamento alla dimensione di ricerca di senso della propria vita al fine di trovare una propria identità.

L'impatto dei due accordi a livello cantonale è stato indubbiamente forte, sebbene si debba registrare il mantenimento di specificità locali. È questo, ad esempio, il caso del Ticino che ha mantenuto l'insegnamento religioso confessionale, facoltativo, prevedendo solo al quarto anno delle scuole medie un insegnamento neutrale sulle religioni impartito obbligatoriamente⁶⁷. Nei Grigioni, la legge per la scuola popolare del 2012 richiama il *Lehrplan 21*. Peraltro, già nel 2009, attraverso un'iniziativa popolare, si era previsto di ridurre a un'ora il corso di religione confessionale – che le chiese riconosciute possono organizzare nei locali scolastici nel monte ore curriculare – e di affiancarlo a un'ora obbligatoria per tutti di storia delle religioni. Nel Cantone di San Gallo, fino al 2021, veniva offerta la possibilità ai genitori di seguire il corso di *ethics, religions, community* impartito da insegnanti laici oppure, in alternativa, da personale delle chiese riconosciute⁶⁸.

⁶³ H. SCHMID, A. TUNGER-ZANETTI, M. WINTER-PFÄNDLER, *Islamic Religious Education in Switzerland*, in L. FRANKEN, B. GENT (a cura di), *Islamic Religious Education in Europe*, cit., p. 231.

⁶⁴ Si tratta dell'art. 62.4 della Costituzione federale. Nel 2007, viene firmato dai Cantoni l'*Accord intercantonale sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (disponibile al sito <https://www.lexfind.ch/>). Quest'ultimo rimette ad accordi intercantonali per regioni linguistiche l'armonizzazione dei piani di studio e dei metodi di insegnamento.

⁶⁵ Il piano è consultabile in lingua italiana al seguente sito <https://gr-i.lehrplan.ch/>

⁶⁶ Il testo è consultabile al sito <https://portail.ciip.ch/>.

⁶⁷ Vedi art. 23, Legge della scuola del 1 febbraio 1990, come modificata dalla L. 29.5.2018, su BU 2018, 335.

⁶⁸ Si veda https://www.sg.ch/news/sgch_allgemein/2020/11/

Il caso svizzero rappresenta il tentativo di un intervento pubblico articolato secondo un'ottica complementare e sussidiaria rispetto al tradizionale modello confessionale di insegnamento della religione. Rimane il fatto, tuttavia, che tale processo di “pubblicizzazione” del relativo insegnamento avviene pur sempre associando all'assetto di tipo confessionale un certo intrinseco disvalore. Lo Stato, infatti, al fine di veicolare il corso in modo obbligatorio per tutti ed evitare richieste di esenzione per ragioni di coscienza, è obbligato a sottolineare, del nuovo corso, la connotazione neutrale, aconfessionale, plurale, critica, obiettiva, indirettamente valorizzando queste caratteristiche a detrimento implicito dell'insegnamento confessionale⁶⁹.

E, però, questo insegnamento plurale, critico, obiettivo si scontra con due tipi di critiche radicalmente agli antipodi. Da un lato, esso rischia di essere percepito come una mancata risposta alle richieste di riconoscimento nello spazio pubblico dei gruppi religiosi minoritari e/o di relativizzazione del pensiero culturale religioso. Pluralità, criticità e obiettività sarebbero sostanzialmente viste come funzionali a trasmettere una cultura razionalista, di fatto areligiosa⁷⁰.

Dall'altro e sul fronte opposto, vi è la critica di chi sottolinea che la forma plurale e aconfessionale sarebbe una sorta di foglia di fico attraverso cui imporre *de facto* a tutti un insegnamento religioso, spesso magari surrettiziamente incentrato sulla religione tradizionalmente maggioritaria⁷¹, connotata magari in chiave identitaria e nazionale, sovente in funzione anti-islamica⁷².

In tutti e due i casi, sebbene da angolature diverse, è la asserita natura plurale, critica e obiettiva del corso – natura che ne consente il carattere obbligatorio, senza possibilità di esenzione – ad essere oggetto di discussione. In quest'ottica diviene centrale allargare le nostre riflessioni alla giurisprudenza della Corte

⁶⁹ Così, A. ROTA, *La religion à l'école*, cit., p. 61.

⁷⁰ Questa è, ad esempio, la posizione della Chiesa cattolica, espressa dalla Congregazione per l'educazione cattolica, lettera circolare 520/2009 sull'insegnamento della religione cattolica, disponibile su <https://www.vatican.va/>

⁷¹ In questo senso, con riferimento al caso del Québec, si veda M. ESTIVALÈZES, *La fin de la culture religieuse – Chronique d'une disparition annoncée*, Les presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2023. In Québec, infatti, si è dapprima assistito a una decisa spinta verso la pubblicizzazione dell'istruzione, in precedenza appannaggio della Chiesa, in particolare cattolica. Nel 2008, il Governo del Québec ha introdotto in tutte le scuole, sia pubbliche sia private, il corso obbligatorio di *Ethique et culture religieuse*, sostituendo con ciò il precedente sistema che prevedeva l'alternativa tra l'insegnamento confessionale - cattolico o protestante – e quello di morale laica. Tuttavia, a partire dal 2022, il corso di etica e cultura religiosa è stato sostituito dall'insegnamento *Culture et citoyenneté québécoise*, in cui viene rimosso ogni riferimento alla dimensione religiosa, anche in termini culturali. Il precedente corso di etica e cultura religiosa era stato oggetto di importanti sentenze della Corte Suprema del Canada. In *S.L. v. Commission scolaire des Chênes* (17.2.2012, 2012, 1SCR 235) la Corte aveva appunto rigettato un ricorso promosso da alcuni genitori che richiedevano la possibilità di esenzione dall'insegnamento, sul presupposto che lo stesso avesse carattere indottrinante e fosse foriero di confusione e relativismo sul piano etico per i loro figli. In *Loyola High School v. Québec* (2015 CSC 12, [2015] 1 R.C.S., 613), la Corte si era pronunciata, invece, a favore di una scuola privata confessionale che invocava la possibilità di insegnare il corso di etica e cultura religiosa secondo una prospettiva sì plurale e aperta ad altre religioni e visioni del mondo, ma comunque orientata secondo i dettami della confessione cui la scuola si rifaceva.

⁷² In questo senso, soprattutto il caso danese. Vedi N.V. VINDING, *Confessionally Christian for political purposes? The Danish case of right-wing political co-option of teaching on religion for anti-Islamic purposes*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCI, *From multiculturalism to interculturalism*, cit., pp. 229 ss.

Edu, che fa dipendere proprio da questi tre caratteri il giudizio sulla natura indottrinante o meno di ogni insegnamento scolastico.

3. Plurale, obiettivo e critico: le tante facce di un insegnamento laico sul fatto religioso

La giurisprudenza della Corte Edu sull'art. 2, Prot. 1 della CEDU è fondamentale per inquadrare i limiti convenzionali che gli Stati europei incontrano in relazione all'insegnamento sui valori, siano questi di natura civica o di carattere etico/religioso. Essa, rappresentando un condizionamento effettivo delle politiche nazionali in materia, esplica effetti armonizzanti più marcati di quanto sia consentito fare al Consiglio d'Europa mediante gli atti di *soft law* in precedenza richiamati.

Sono tre a riguardo gli aspetti principali da sottolineare.

In primo luogo, la Corte riconosce un ampio margine di apprezzamento nazionale quanto alla definizione e programmazione delle scelte scolastiche⁷³, margine di apprezzamento che, nel contesto di un insegnamento relativo alla religione, si fonda anche sulla riconosciuta diversità con cui gli Stati disciplinano le loro relazioni con le confessioni religiose⁷⁴.

Questa pur ampia discrezionalità incontra, però, il limite del divieto di indottrinamento. Infatti, per la Corte, l'art. 2, Prot. 1 mira a salvaguardare il pluralismo educativo e impone che lo Stato vigili affinché le informazioni o le conoscenze che figurano nei programmi siano diffuse in maniera obiettiva, critica e pluralista, permettendo agli alunni di sviluppare un senso critico, in un'atmosfera serena, scevra da qualsiasi proselitismo. Lo Stato, peraltro, rimane libero di organizzare un insegnamento religioso confessionalmente orientato, secondo il modello *of religion* in precedenza visto, ma deve allora prevedere un diritto di esenzione in favore dei genitori e/o del discente⁷⁵.

Infine, secondo la Corte, l'art. 2, Prot. 1 deve essere letto nel suo complesso e in modo sistematico con gli altri articoli della Convenzione. Infatti, esso sancisce sì che lo Stato, nell'esercizio delle sue funzioni nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, debba rispettare il diritto dei genitori di educare e insegnare ai figli in modo coerente con le loro convinzioni religiose e filosofiche, ma prevede anche, nella sua prima parte, che il diritto di istruzione non possa essere rifiutato a nessuno. Inoltre, il diritto alla libertà di espressione, di cui all'art. 11 Cedu, include anche la libertà di ricevere o di comunicare informazioni o idee, sebbene senza che vi sia ingerenza da parte delle autorità pubbliche. Ne deriva che

⁷³ Tra le tante, Corte EDU, [GC], sent. 29 giugno 2007, *Folgerø and Others v. Norway*, n. 15472/02, par. 84 lett. g); Corte EDU, [GC], sent. 18 marzo 2011, *Lautsi and Others v. Italy*, n. 30814/06, par. 62.

⁷⁴ Corte EDU, [GC], 26 aprile 2016, *İzzettin Doğan and Others v. Turkey*, no. 62649/10, par. 112.

⁷⁵ Cfr. Corte EDU, [GC], 29 giugno 2007, *Folgerø and Others v. Norway*, n. 15472/02, par. 84, spec. lett. h); Corte EDU, 9.10.2007, *Hasan and Eylem Zengin v. Turkey*, n. 1448/04. In tema, I. LEIGH, *Objective, Critical and Pluralistic? Religious Education and Human Rights in the European Public Sphere*, in L. ZUCCA, C. UNGUREANU (a cura di), *Law, State and Religion in the Europe: Debates and Dilemmas*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 2012, pp. 192 ss.

la semplice diffusione di informazioni e conoscenze, che abbiano direttamente o indirettamente una valenza religiosa e/o eticamente orientata, non è preclusa agli Stati membri e l'art. 2, Prot. 1 non autorizza il genitore ad opporsi ad un insegnamento di questo tipo attraverso una richiesta di esenzione⁷⁶, che rimane rimedio eccezionale⁷⁷.

È evidente, però, che la distinzione tra semplice esposizione a temi dissonanti dalle proprie convinzioni etico-religiose, che non dà diritto ad alcuna esenzione, e, invece, un insegnamento indottrinante, che consente di chiederla, è difficile da tracciare e si risolve spesso in una valutazione necessariamente legata al contesto.

Così, ad esempio, la *Grand Chambre* – in difformità dalla Corte in sezione semplice – ha ritenuto che l'esposizione del crocifisso nelle aule scolastiche non potesse considerarsi una forma di indottrinamento di per sé, nonostante il suo carattere obbligatorio. Per la Corte, il crocifisso è essenzialmente un simbolo passivo e se la sua affissione non è accompagnata da altri elementi che ne possano suggerire un uso militante, quali l'insegnamento obbligatorio della religione cattolica o un momento di culto collettivo, essa non può qualificarsi come una violazione dell'art. 2, Prot. 1⁷⁸.

Il carattere plurale, critico ed obiettivo che un insegnamento deve avere per non essere qualificato come indottrinante è richiesto non solo in relazione a corsi che abbiano ad oggetto la dimensione religiosa, ma, più in generale, per qualsiasi insegnamento⁷⁹. Rimane il fatto, tuttavia, che la Corte ha riconosciuto tale carattere solo rispetto ad insegnamenti inerenti alla religione che le autorità nazionali avevano almeno formalmente concepito in termini neutrali e plurali al fine di poterli impartire in termini obbligatori per tutti, senza possibilità di esenzione⁸⁰.

⁷⁶ Sul fatto che il diritto dei genitori di educare i figli secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche debba essere letto in relazione alla prima parte dell'art. 2, Prot. 1 e degli altri articoli della Convenzione, in particolare 8, 9 e 10, vedi Corte EDU, sent. 7 dicembre 1976, *Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen vs. Denmark*, par. 52.

⁷⁷ Corte edu, sent. 10 gennaio 2017, *Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland*, no. 29086/12, par. 96 (anche se in riferimento al solo parametro di cui all'art. 9 CEDU).

⁷⁸ Corte EDU, [GC], sent. 18 marzo 2011, *Lautsi and Others v. Italy*, n. 30814/06.

⁷⁹ Corte Edu, sent. 7 dicembre 1976, *Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen vs. Denmark*, par. 51.

⁸⁰ Si tratta dei già richiamati casi *Folgerø and Others v. Norway* e *Hasan e Eylem Zengin v. Turkey*. Nella sentenza *Appel-Irgang and Others v. Germany*, sent. 6 ottobre 2009, n. 45216/07, in cui, come in precedenza visto, la Corte Edu ha negato la natura indottrinante del corso di etica introdotto dal Land di Berlino (su cui vedi *infra* nel testo) e ha rigettato il ricorso, osservando che contrariamente ai casi *Folgerø* e *Hasan* «it is clear that the ethics classes that the first applicant is required to attend are neutral and do not give particular weight to any one religion or faith; rather they seek to transmit a common basis of values to pupils and to teach them to be open to people whose beliefs differ from theirs».

Rispetto ad altri temi, invece, quali, ad esempio, l'educazione alla sessualità e l'insegnamento di nuoto misto, maschi e femmine⁸¹, la Corte non ha ritenuto violata la Convenzione⁸².

In effetti, quanto ai corsi sulla sessualità, nella pionieristica sentenza *Kjeldsen* erano emerse voci dissenzienti, in seno dapprima alla Commissione e poi nella stessa Corte, che distinguevano, all'interno del corso, tra una componente volta alla mera trasmissione di conoscenze, inerente in particolare ai profili più prettamente biologici della sfera sessuale, e una che, riguardando i metodi di contraccezione, toccava aspetti legati alla morale e al valore da attribuire alla vita e al rapporto sessuale, cui si sarebbe dovuto riconoscere un diritto a un'esenzione⁸³.

Nelle sentenze successive, invece, sembra darsi più netta prevalenza all'interesse pubblico a contrastare lo sviluppo di società parallele⁸⁴ e a promuovere il valore dell'inclusione sociale, anche attraverso una piena rappresentazione e visibilità da parte della scuola di modelli e stili di vita minoritari⁸⁵. Poiché, infatti, taluni paradigmi comportamentali sarebbero maggioritari nella società, e pertanto implicitamente considerati eticamente virtuosi, vi sarebbe la necessità di un intervento correttivo dello Stato. Ciò avviene soprattutto nell'ambito delle politiche educative, che si rivolgono a soggetti la cui identità è in formazione e che dunque necessitano di confrontarsi con prospettive "altre" rispetto a quelle trasmesse dalla famiglia e/o, eventualmente, dal proprio gruppo religioso di riferimento. Il ruolo dell'autorità pubblica non si limiterebbe a garantire una tutela in negativo dei gruppi sociali di minoranza, secondo il paradigma del divieto di non discriminazione, ma a promuovere una loro paritaria inclusione nella sfera pubblica. In questa operazione, tuttavia, il rischio è di emarginare proprio i gruppi religiosi tradizionali che, nella misura in cui sono portatori di una visione potenzialmente confliggente con gli interessi e valori dei nuovi

⁸¹ Corte Edu, sent. 10 gennaio 2017, *Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland*, No. 29086/12, in cui la Corte Edu ha ritenuto che la Svizzera non avesse violato l'art. 9 della Convenzione per avere le autorità scolastiche del Cantone di Basilea rifiutato di garantire a due studentesse in età prepuberale un'esenzione dalla frequenza obbligatoria di corsi di nuoto misti, maschi e femmine, durante l'ora curriculare di educazione fisica. Il parametro usato dalla Corte è stato il solo art. 9 della Cedu, e non l'art. 2 del Prot. 1., non avendo la Svizzera ratificato quest'ultimo strumento. Le considerazioni svolte dalla Corte richiamano, tuttavia, la giurisprudenza formulata in relazione all'art. 2 Prot. 1.

⁸² Si veda anche Corte Edu, sent. 18 dicembre 1996, *Valsanis v. Greece*, in cui la Corte ha ritenuto proporzionato e conforme all'art. 2. Prot. 1 il rifiuto delle autorità scolastiche di consentire ad una minore, Testimone di Geova, di non presenziare ad una commemorazione civile che implicava la partecipazione a una parata scolastica e militare, quest'ultima confliggente col pacifismo imposto dalla religione di appartenenza. L'alunna era stata punita con la sospensione di un giorno per essersi comunque assentata da scuola, senza autorizzazione.

⁸³ Su questa sentenza v. R. MEDDA-WINDISCHER, *Civic and Citizenship Education*, cit., pp. 61 ss. La Commissione si era pronunciata in favore della Danimarca, a stretta maggioranza, con il voto determinante del suo Presidente.

⁸⁴ Si veda Corte Edu, 11 settembre 2006, *Konrad and Others v. Germany*, n. 35504/03, in cui la Corte ritiene che il raggiungimento di tale obiettivo giustifica il divieto di scuola parentale introdotto in Germania.

⁸⁵ Cfr. Corte Edu, sent. 13 settembre 2011, *Dojan v. Germany*, n. 319/08 in cui la Corte giudica conforme all'art. 2, Prot. 1 un corso sulla sessualità che aveva l'obiettivo di fornire conoscenze su aspetti biologici, etici, sociali e culturali al fine di consentire agli alunni di sviluppare le loro personali visioni morali e un approccio indipendente alla loro sessualità. Essa osserva: « [...] sex education for the concerned age group was necessary with a view to enabling children to deal critically with influences from society instead of avoiding them and was aimed at educating responsible and emancipated citizens capable of participating in the democratic processes of a pluralistic society – in particular, with a view to integrating minorities and avoiding the formation of religiously or ideologically motivated “parallel societies” ».

gruppi sociali, di cui si vuole garantire pieno riconoscimento, vengono indirettamente bollati come bigotti ed oscurantisti, la loro posizione non meritevole di essere sostenuta in pubblico e magari indotti ad adeguarsi ai valori civici. Nel nome, dunque, dell'inclusione delle nuove identità, si rischia di espellere le vecchie identità, relegando la dimensione religiosa a un profilo privato⁸⁶.

Il carattere obiettivo, critico e plurale, dunque, sembrerebbe predicarsi in modo diverso in funzione del contenuto dell'insegnamento e apparentemente assumere in relazione ai corsi sulla dimensione religiosa un maggior grado di vincolatività.

Rimane, però, ancora da chiarire cosa voglia dire, in definitiva, un insegnamento che sia plurale, obiettivo, critico. Se questi caratteri, infatti, possono apparire di non immediata e univoca applicazione in relazione a qualsiasi insegnamento (si pensi alla filosofia o alla storia), la difficoltà si acuisce in relazione a un corso legato alla religione, nella misura in cui questa si richiama sovente a una dimensione trascendente e risulta comunque volta a dare risposte orientate eticamente sulle questioni di senso della vita, secondo una prospettiva inevitabilmente particolare che mal si attaglia ai caratteri dell'obiettività e criticità⁸⁷.

Certamente, pluralità, obiettività e criticità non vanno intesi separatamente, ma nel loro mutuo articolarsi. Un insegnamento che tratti sì di una pluralità di religioni e/o visioni ideologiche, ma che venga impartito assumendo il paradigma di una data religione e che sia magari insegnato da personale scelto dalle confessioni religiose e da queste revocabile, in ragione del venir meno dell'adesione ideologica o di condotte di vita ritenute non conformi all'etica della specifica confessione religiosa, non presenta elementi per così dire estrinseci che facciano propendere per una natura obiettiva e critica del corso.

Tuttavia, pur all'interno di un insegnamento aconfessionale, pluralità, criticità e obiettività possono significare cose diverse⁸⁸.

Si prenda, ad esempio, il carattere della pluralità. Un corso *about religions*, per essere plurale, dovrebbe offrire una panoramica di tutte le religioni e le convinzioni del mondo, come pure lascia suggerire il Libro Bianco⁸⁹? Non si rischierebbe, come evidenziato nel contesto britannico, in relazione al dibattito sul

⁸⁶ Su questa tensione, con riferimento al caso canadese, ma con considerazioni generalizzabili ad altri ordinamenti, vedi R. MOON, *Sexual orientation equality and religious freedom in the public schools: a comment on Trinity Western University v. B.C. College of Teachers and Chamberlain v. Surrey Board District 36*, in *Review of Constitutional Studies/Revue d'études constitutionnelles*, vol. 8, n. 2, 2003, pp. 228 ss.; ID., *Government support for religious practice*, in R. MOON (a cura di), *Law and religious pluralism in Canada*, UBC Press, Vancouver, 2009, pp. 215 ss.

⁸⁷ Si veda, sul punto, l'editoriale di L. FRANKEN, P. LOOBUYCK, *Neutrality and Impartiality in RE: an Impossible Aim?*, in *British Journal Religious Educ.*, vol. 39, n. 1, 2017, pp. 1 ss.

⁸⁸ Per una panoramica con diversi esempi nazionali, si veda lo *special issue Neutrality and Impartiality in RE: an Impossible Aim?*, curato da L. FRANKEN, P. LOOBUYCK, in *British Journal Religious Educ.*, vol. 39, n. 1, 2017.

⁸⁹ Cfr. Consiglio d'Europa, *Libro Bianco*, p. 33.

superamento dell'insegnamento *multifaith* incentrato attorno alle cd. *big five* (Cristianesimo, Islamismo, Ebraismo, Induismo, Buddismo), di rendere superficiale e magari addirittura stereotipate le conoscenze⁹⁰? La pluralità del corso di religione è compatibile con una prospettiva che garantisca ad una o a talune religioni uno spazio maggioritario in ragione del fatto che questa/e abbia/no storicamente influenzato la cultura del dato Paese? Oppure questo approccio rischia di fotografare un'immagine statica della società e della cultura nazionali sul piano religioso, non valorizzando, dunque, i nuovi apporti frutto dell'immigrazione, che, magari, avrebbero bisogno, più dei gruppi religiosi tradizionali, di un riconoscimento pubblico, al fine di sentirsi pienamente rappresentati nella società⁹¹?

Nelle già citate sentenze *Folgero* e *Zengin*, il fatto che i relativi programmi di insegnamento riservassero una parte più ampia allo studio, rispettivamente, del Cristianesimo e dell'Islam rispetto a quello previsto per le altre religioni e filosofie di vita non è stato considerato dalla Corte Edu uno scostamento dai principi del pluralismo e dell'obiettività. Piuttosto, è un'analisi qualitativa quella che ha portato la Corte a concludere in ambedue i casi che il corso, obbligatorio per tutti e formalmente plurale e obiettivo, era in realtà diretto a promuovere la religione socialmente e storicamente dominante.

In questo senso, un compromesso tra l'esigenza, da un lato, di fornire una conoscenza approfondita della religione con cui una data realtà ordinamentale ha tradizionalmente sviluppato legami storico-culturali e, dall'altro, l'opportunità di aprirsi, magari in modo selettivo, ad altre tradizioni religiose, anche con l'intento di una loro equa rappresentazione nello spazio pubblico, proviene dal già citato caso inglese.

Qui, l'insegnamento della *religious education* segue un approccio decentrato in base al quale le *local authorities* adottano il relativo *syllabus* sulla base della proposta formulata da una commissione (lo *Standing Advisory Council on Religious Education* – cd. SACRE) composta, oltre che da insegnanti e funzionari locali, da rappresentanti della Chiesa anglicana e di altre religioni che, secondo l'autorità pubblica, rappresentano le principali tradizioni religiose presenti nell'area, in numero proporzionale alla loro presenza sul territorio⁹². Il relativo *syllabus*, che orienta la programmazione didattica della *Religious Education* nelle scuole pubbliche e in quelle cd. *voluntary controlled*, «shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian, whilst taking into account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain»⁹³.

⁹⁰ Cfr. Religious Education Council of England and Wales, *National Content Standard for Religious Education in England*, 2023, p. 5, <https://religiouseducationcouncil.org.uk/>.

⁹¹ Si interroga se la centralità della tradizione cattolica nel contesto culturale italiano sia compatibile con i cambiamenti in atto e la stessa idea di identità nazionale, R. MAZZOLA, *Attualità ed inattualità di un progetto educativo: l'insegnamento della religione cattolica nel sistema scolastico pubblico italiano*, in *Il diritto ecclesiastico*, n. 1-2, 2012, pp. 53 ss.; Id., *Esame della disciplina dell'insegnamento della religione cattolica alla luce del "Rapporto annuale 2019" dell'Istat*, in *Credere oggi*, n. 5, 2022, p. 62.

⁹² Vedi la sec. 390, 4, lett. a) dell'*Education Act 1996*.

⁹³ Vedi sec. 375.3, *Education Act 1996*. Inoltre, la sec. 70 dello *School Standards and Framework Act 1998* prevede che ogni alunno, se non abbia richiesto l'esenzione, debba partecipare a un atto di *collective worship*. Secondo lo Schedule 20 della

Controverso è poi se la pluralità del corso *about religions* debba o meno concernere anche le concezioni non religiose della vita e, se sì, come individuarle⁹⁴. Recentemente, con il *Curriculum and Assessment (Wales) Act 2021*, il Galles ha esercitato per la prima volta la competenza legislativa in materia di istruzione attribuitagli nel 2011 nel contesto dei processi di *devolution* britannica. In un quadro di cambiamento strutturale del sistema di istruzione, ispirato ad una scuola che da un modello focalizzato sulla trasmissione delle conoscenze passi a uno maggiormente incentrato sull'acquisizione di competenze e abilità, uno dei quattro obiettivi trasversali della riforma è quello di promuovere *ethical informed citizens*. In tale ambito, si è così previsto l'introduzione di un corso denominato *Religion, Values and Ethics*, da impartirsi obbligatoriamente in tutte le scuole gallesi, incluse quelle orientate religiosamente, pur non risultando chiaro il margine di adattamento che viene riconosciuto a queste ultime⁹⁵.

Oltre all'eliminazione della possibilità di esenzione, il nuovo insegnamento gallese si distingue da quello inglese, che vigeva fino al 2021, per il fatto di richiedere che il *syllabus* del nuovo corso debba riflettere il fatto che sono presenti in Galles un insieme di convinzioni filosofiche non religiose⁹⁶. I documenti finora predisposti dal Governo gallese non hanno dato, però, indicazioni più puntuali in merito all'identificazione di tali convinzioni non religiose e si sono limitati a richiamare la giurisprudenza della Corte Edu formata in relazione all'art. 9. Dunque, sulla base di quest'ultima, ciò dovrebbe comprendere l'ateismo, l'agnosticismo, lo scetticismo, il pacifismo, il veganesimo, l'opposizione per motivi di coscienza al servizio militare. Questo confermerebbe la tendenza a non concepire più la dimensione non religiosa come necessariamente rappresentata dal cd. ateismo strutturato.

La pluralità non è, come detto, l'unica caratteristica richiesta dalla Corte Edu al fine di escludere il carattere indottrinante di un corso relativo alla religione. A tale fine, esso dovrebbe essere anche obiettivo e critico. Ora, è certamente vero che la dimensione religiosa può essere studiata da una prospettiva storica, sociale, politica, antropologica, secondo dunque saperi tecnici che presuppongono l'applicazione di un metodo scientifico che ne dovrebbe garantire obiettività e criticità.

E, tuttavia, la religione va evidentemente oltre e tocca questioni esistenziali e di ricerca di senso che si fondano su una dimensione individuale di fede, oltre che di ragione. In fondo, tra le motivazioni che hanno giustificato in Italia nel 1873, come in altri paesi dell'area cattolica, l'esclusione della teologia dall'insegnamento universitario pubblico vi era anche il fatto che questo ambito della conoscenza,

stessa legge, quest'ultimo «is of a broadly Christian character if it reflects the broad traditions of Christian belief without being distinctive of any particular Christian denomination».

⁹⁴ Per il dibattito in Inghilterra, vedi Commission on Religious Education, *Religion and worldviews: the way forward, final report*, 2018, disponibile al sito <https://religiouseducationcouncil.org.uk/>

⁹⁵ Cfr. R. SANDBERG, *Religions in Schools*, cit.

⁹⁶ Così la nuova sec. 375 a), par. 3 lett. b) dell'*Education Act* 1996. Oltre a ciò, il *syllabus*, come nella vigente disciplina inglese, «must reflect the fact that the religious traditions in Wales are in the main Christian while taking into account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Wales».

essendo basato su una verità indimostrata e indimostrabile, non potesse ritenersi davvero un sapere scientifico, nonché per la difficoltà, nel contesto della struttura gerarchica della Chiesa cattolica, di ipotizzare uno studio teologico autonomo rispetto alle posizioni dogmatiche assunte da questa⁹⁷. In effetti, nel mondo protestante e anglicano, dove prevale il principio del libero esame delle Sacre Scritture, si assisterà ad un approccio diverso e al riconoscimento della teologia come ambito di insegnamento universitario anche pubblico⁹⁸.

Perché, dunque, il corso relativo alla religione sia neutrale, è necessario, da un punto di vista epistemologico e dei saperi, che esso assicuri una conoscenza del fenomeno religioso solo in termini meramente culturali, sociali, politici, quindi secondo una dimensione oggettiva e misurabile? Oppure, in linea con la tendenza a sviluppare una scuola che dal “sapere” passi al “saper fare”, il corso *about religions* può includere, delle religioni, i profili più strettamente etico-comportamentali (il valore della dignità, del rispetto, della solidarietà, della modestia, del rispetto dell’ambiente), secondo magari una selezione ragionata che favorisca, tra questi, quelli compatibili o addirittura funzionali alla promozione dei valori civici dello Stato? Oppure è un corso che, pur in termini plurali, include anche la dimensione più propriamente esistenziale della religione e dunque le domande sul senso della vita⁹⁹? Per intendersi: è un corso che si arresta davanti a Dio e al trascendente o che lo include¹⁰⁰?

È evidente che la scelta circa il contenuto e gli obiettivi che un corso *about religions* deve avere si riverbera anche sul profilo soggettivo dell’insegnante in relazione sia alla sua formazione e specializzazione¹⁰¹, aspetti questi necessari per garantire alla materia obiettività e criticità, sia al suo atteggiamento in classe. Quanto al primo aspetto, lo si ricordava prima, un corso che privilegi la dimensione storica, sociale, culturale delle religioni presupporrà un percorso educativo che non necessariamente contempi una formazione sul piano etico e nemmeno teologico, ma piuttosto di scienze delle religioni. Laddove, invece,

⁹⁷ Cfr. C. CARDIA, *Teologia, cultura, Università*, in *Quad. dir. pol. eccl.*, n. 1, 2001, pp. 41 ss.

⁹⁸ Cfr. I. RIEDEL-SPANGERBERGER, *La facoltà di teologia in Germania*, in *Quad. dir. pol. eccl.*, n. 1, 2001, pp. 179 ss. E non a caso si ragiona da tempo sulla possibilità di prevedere facoltà teologiche islamiche, finalizzate anche alla preparazione di Imam nel contesto dell’Islam europeo. Vedi J.F. ENGELHARDT, *Beyond the Confessional/Non-Confessional Divide – The Case of German Islamic Theological Studies*, in *Religions*, n. 12, 2021, pp. 70 ss.

⁹⁹ In argomento, con diversità di posizioni, si vedano F. SCHWEITZER, *Dialogue Needs difference: The Case for Denominational and Cooperative Religious Education*, T. JENSEN, *Why Religious, as a matter of course, ought to be part of the Public School Curriculum*, P. CLITEUR, *Why Religious Education should not be exclusively Religious*, tutti in L. FRANKEN, P. LOOBUYCK (a cura di), *Religious Education in a Plural, Secularised Society*, Waxmann, Münster - New York - München - Berlin, 2011, rispettivamente a p. 117 ss., 131 ss. e 151 ss.

¹⁰⁰ Cfr. N. COLAIANNI, *Attività alternativa: il fantasma che si aggira nella scuola pubblica e condiziona la libertà di coscienza*, in *federalismi.it*, n. 11, 2012, p. 15, che ritiene che un insegnamento *about religions* deve riguardare la religione in sé, il fatto religioso, come declinato teologicamente e vissuto concretamente e storicamente nelle sue varie implicazioni nelle varie religioni e non può dunque limitarsi a una prospettiva sociologica che si arresta dinanzi al mistero.

¹⁰¹ Cfr. R. FREATHY, S.G. PARKER, *Insights from the history of the education of teachers of Religious Education in England. Subject specialists and specialisation*, in F. SCHWEITZER, R. FREATHY, S.G. PARKER, H. SIMOJOKI (a cura di), *Improving Religious Education through Teacher Training*, Waxmann, Münster-New York, 2023, pp. 25 ss.

si intenda attribuire al corso sulla religione anche un ruolo di orientamento etico o, addirittura, religioso, la specializzazione dell'insegnante dovrebbe includere anche questi aspetti.

Circa la seconda dimensione, se è intuitivo che la obiettività e la criticità non possano ritenersi compatibili con un insegnante che si ponga in termini critici verso una religione o, al contrario, che faccia proselitismo, è altrettanto evidente che questi caratteri non debbano necessariamente implicare una completa spersonalizzazione dell'insegnante, soprattutto laddove il corso abbia la finalità, oltre che di trasmettere conoscenze fattuali, anche di porsi con una funzione maieutica di orientamento¹⁰².

In definitiva, dunque, non esiste un modello univoco di insegnamento *about religions* e i caratteri di pluralità, obiettività e criticità richiesti dalla Corte sono suscettibili di declinazioni nazionali diverse, nel quadro di quell'ampio margine di apprezzamento che la Corte riconosce agli Stati in materia. Gli scopi di un insegnamento *about religions* sono molteplici e ciascuna esperienza nazionale può privilegiarne ora uno, ora l'altro o anche più scopi contemporaneamente.

Così, l'insegnamento *about religions* può essere concepito come volto primariamente a trasmettere conoscenze relative al "fatto religioso", secondo una tendenza che privilegia un approccio didattico più legato ai profili storici, politici, culturali, sociali delle religioni. È questo l'esempio sloveno e soprattutto francese in cui l'introduzione di un insegnamento sul cd. fatto religioso – pur non dotato di una sua autonomia curricolare – risulta veicolato nei corsi di storia e filosofia¹⁰³. E, tuttavia, la lettura sempre più militante che della laicità si tende a dare nella scuola, quale valore civico in sé e per sé cui minori e famiglie sono chiamati a prestare adesione, inducono a evidenziare l'intento sottilmente razionalizzante dell'insegnamento, volto a relativizzare il significato del religioso per il cittadino, chiamato a riconoscersi *in primis* nei valori repubblicani, identificati anche normativamente nella triade repubblicana e appunto nella laicità¹⁰⁴.

Il corso *about religions*, però, può anche essere concepito con un intento più formativo, di effettivo orientamento in relazione a taluni temi etici e può spingersi anche ad interrogare sulle questioni di senso dell'uomo. Così, ad esempio, nel già citato caso della Svizzera Romanda e del relativo *Plan d'Etude Romand* si legge: «Le cours d'Éthique et cultures religieuses est un lieu d'information et de connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales. Cette prérogative est d'ordre historique et culturel». E, tuttavia, accanto a questa dimensione più cognitiva, si ammette che il corso sia anche «un lieu où l'élève, avec sa liberté de conscience, apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le

¹⁰² *Ibid*, pag. 26.

¹⁰³ Su cui, diffusamente, P. GAUDIN, *Vers une laïcité d'intelligence? - L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*, PUAM, Aix-en-Provence, 2014.

¹⁰⁴ Cfr. B. CHELINI-PONT, *Religious Teaching, teaching on religious matters*, cit., pp. 85 ss.

sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique»¹⁰⁵.

Il corso *about religions* può servire, come mostra il caso inglese e gallese, quale strumento di coesione sociale, attraverso l'effettivo coinvolgimento di gruppi religiosi, sia di quelli tradizionalmente presenti nel territorio nazionale sia di quelli di più recente insediamento, così da promuoverne la partecipazione democratica¹⁰⁶.

D'altra parte, il corso *about religions*, laddove garantisca alla religione storicamente e /o culturalmente dominante un ruolo maggioritario, non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi, può divenire strumento per veicolare approcci identitari nazionali. È questa, ad esempio, una critica che viene mossa al modello svedese¹⁰⁷ e che è presente anche nel dibattito danese, dove viene rilevata la tendenza verso una più marcata cristianizzazione del relativo corso, anche come reazione alla crescente presenza islamica nella società¹⁰⁸.

4. Per un insegnamento interculturale del fattore religioso. Qualche proposta

Come si è cercato di dimostrare, un corso *about religions* plurale, obiettivo e critico non è suscettibile di un'unica soluzione applicativa. Sono, infatti, tanti e diversi gli scopi che si possono perseguire con tale insegnamento e in funzione di questi cambiano sia i contenuti del corso sia il tipo di specializzazione e formazione richieste agli insegnanti. Il margine di apprezzamento che la Corte Edu riconosce agli Stati in materia consente di ritenere che siano più d'una le opzioni potenzialmente compatibili con il vincolo convenzionale.

Conviene, tuttavia, riallacciarsi al punto di origine di queste riflessioni e interrogarsi su quali caratteri occorra dare all'educazione interculturale al fine di evitare che, di questa l'autorità pubblica, dia lettura

¹⁰⁵ Si veda *Plan d'études Romand*, <https://portail.cjip.ch/per/learning-objectives/73>. Analogo intento di orientamento ha anche il Corso di etica previsto dal Land di Berlino, scrutinato dalla Corte Edu, *Appel-Irgang and Others v. Germany*, sent. 6 ottobre 2009, n. 45216/07, da cui si ricava: «The objective of ethics lessons shall be to promote the propensity and ability of pupils, regardless of their cultural, ethnic, religious or ideological background, to address, in a constructive manner, the fundamental cultural and ethical problems of individual life and social coexistence and different value systems and explanations of life. Pupils shall thus acquire the foundations for leading an autonomous and responsible life, and develop an ability to interact socially and an aptitude for intercultural dialogue and ethical discernment. To this end, knowledge shall be imparted of philosophy, religious and philosophical ethics, different cultures and ways of life, the main world religions and questions of lifestyle».

¹⁰⁶ Tuttavia, ciò avviene garantendo al contempo uno spazio privilegiato all'anglicanesimo sia nel curriculum sia nella previsione di un momento di culto collettivo. La dottrina sottolinea criticamente proprio questa pluralità di scopi e il sovraccarico di aspettative attribuito al corso: vd. J. CONROY, D. LUNDIE, R.A. DAVIS, V. BAUMFIELD, L.P. BARNES, T. GALLAGHER, K. LOWDEN, *Does religious education work? A multidimensional investigation*, Bloomsbury Press, London, 2013; N. FANCOURT, *The Meaning of religious education in English legislation from 1800 to 2020*, in *British Journal of Religious Education*, vol. 44, n. 4, 2022, pp. 497 ss.

¹⁰⁷ Cfr. J. BERGLUND, *Swedish Religion Education – Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?*, in *Temenos*, vol. 49, n. 2, 2013, pp. 165 ss.

¹⁰⁸ Cfr. N.V. VINDING, *Confessionally Christian for political purpose?*, *cit.*, pp. 229 ss.

larvatamente assimilazioniste. A tale riguardo e per evitare questa deriva, si è osservato che l'educazione interculturale dovrebbe essere caratterizzata da tre profili: l'universalità, la promozione dell'empatia, anche attraverso metodi didattici che favoriscano l'apprendimento esperienziale, e la trasversalità rispetto ai saperi.

In primo luogo, dunque, perché un corso sul fenomeno religioso possa dirsi autenticamente interculturale, esso dovrebbe rivolgersi a tutti, in modo obbligatorio, sia a chi per ragioni religiose vorrebbe magari essere formato solo in relazione alla propria religione d'appartenenza sia a chi, per ragioni opposte, vorrebbe relegare la dimensione religiosa, tutta, a una questione meramente privata.

Da questo punto di vista, prevale l'interesse pubblico a trasmettere conoscenze sul fenomeno religioso, in quanto elemento esplicativo dell'agire umano e dunque fattore il cui apprendimento promuove la coesione sociale. Per questo, l'insegnamento *about religions* non può essere concepito come alternativa obbligatoria e limitata a quanti non si avvalgono dell'insegnamento di tipo confessionale¹⁰⁹.

Al fine, però, di evitare che l'autorità pubblica saturi lo spazio formativo assumendo una posizione di monopolio, sono possibili percorsi in cui il tradizionale insegnamento confessionale, ferma restando la

¹⁰⁹ In questa prospettiva, invece, muove la proposta di V. PACILLO, *Obiettivo 4 dell'agenda 2030 e attività alternative all'insegnamento della religione cattolica: la proposta di accordi di rete sulle tracce del pensiero di Mario Lodi*, in *Il diritto ecclesiastico*, 3-4, 2022, pp. 541 ss. Come noto, in Italia le sentenze n. 203/1989 e n. 13/1991 della Corte costituzionale hanno sancito l'impossibilità di imporre agli studenti non avvalentisi dell'ora di religione cattolica un'attività obbligatoria alternativa, che rimane, però, tra le opzioni che la scuola dovrebbe garantire su base volontaria. Recentemente, nella Provincia Autonoma di Bolzano, con l. del 10 gennaio 2022, n. 1, art. 30, c. 1 e con il successivo regolamento attuativo (Decreto Pres. Provincia n. 2, 21 marzo 2024), si è disciplinata un'attività formativa obbligatoria, denominata "etica", destinata ai non avvalentisi alla religione cattolica. Tale intervento sembrerebbe fondarsi sulla disciplina speciale che in materia di insegnamento della religione cattolica si applica all'Alto Adige/Süd Tirol, specialità riconosciuta anche dal Protocollo addizionale all'accordo di revisione del Concordato n. 5 lett. c) e che si sostanzia, per quel che qui interessa, nel fatto che la partecipazione all'ora di religione cattolica è obbligatoria «salvo la rinuncia che, nell'esercizio della propria libertà di coscienza, venga manifestata dall'interessato» (art. 35, d.p.r. 1 febbraio 1983, n. 89). In argomento, esprimendo dubbi sulla compatibilità di tale previsione con la giurisprudenza della Corte costituzionale, vedi A. MISSIAGGIA, *L'insegnamento dell'etica come alternativa obbligatoria all'IRC nella Provincia Autonoma di Bolzano: tra pluralismo e vincoli costituzionali*, in *Quad. dir. pol. ecl.*, n. 2, 2025.

In Spagna, diversamente da quanto appena visto in Italia, il Tribunale costituzionale non ha ritenuto di per sé contrario a Costituzione che il legislatore disciplinasse un'attività alternativa all'ora di religione confessionale come obbligatoria. La relativa decisione è rimessa alla discrezionalità del legislatore. Proprio questo profilo è uno degli elementi distintivi tra l'approccio seguito dal Partito Popolare, favorevole storicamente alla previsione di un'attività alternativa obbligatoria incentrata su una prospettiva di storia e cultura delle religioni, e, invece, il Partito socialista, incline ad escludere tale opzione come vincolante. La legislazione ha dunque subito più volte cambiamenti, in ragione del mutare della maggioranza. Al momento, il Real decreto n. 217/2022, *disposición adicional primera*, stabilisce che le attività organizzate dalla scuola, in alternativa all'ora di religione confessionale, «en ningún caso comportarán el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier materia de la etapa». Peraltro, la legge organica sull'istruzione, n. 2/2006, come modificata nel 2020 dalla l. organica n. 3/2020, prevede al comma 3 della *disposición adicional segunda* che le scuole possano prevedere «la enseñanza no confesional de cultura de las religiones», ma evidentemente come insegnamento veicolato all'intera classe e non solo ai non avvalentisi, secondo una prospettiva educativa rimessa all'autonomia delle singole scuole. In argomento, E. RELAÑO PASTOR, *Teaching about religions and education for citizenship in Spain: a long confrontational issue*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCHI (a cura di), *From multiculturalism to Interculturalism*, cit., pp. 167 ss.; A. LETURIA NAVAROA, *Informe sobre enseñanza no confesional de las religiones como dimensión de la educación intercultural*, in A. TORRES GUTIÉRREZ (a cura di), *Libro blanco sobre el estatuto de las confesiones religiosas sin acuerdo de cooperación en España*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 113 ss.

sua natura facoltativa, continui ad essere impartito secondo una prospettiva sussidiaria e complementare rispetto al corso *about religions*, quale si è vista emergere nell'esperienza di alcuni Cantoni svizzeri.

La *ratio* di un insegnamento di tipo confessionale è evidentemente distinta e, almeno laddove esso sia nella disponibilità di diverse confessioni religiose, pure nel quadro di un principio cooperativo a carattere selettivo, può esplicare una funzione di importante legittimazione democratica e di rappresentazione sul piano pubblico dei gruppi religiosi, anche di quelli nuovi frutto dell'immigrazione. Inoltre, come mostrano alcune tendenze in atto in Paesi che riconoscono a più confessioni religiose il diritto di impartire nelle scuole pubbliche un insegnamento confessionale, gli obiettivi dell'interculturalità possono essere promossi attraverso incentivi a soluzioni di carattere interreligioso, che garantiscono la pluralità del percorso¹¹⁰.

Il secondo elemento che abbiamo detto qualificare l'educazione interculturale è quello di favorire l'empatia e, dunque, la reale capacità di immedesimarsi nel punto di vista altrui¹¹¹. In questo senso, a noi pare che un corso *about religions* che si limitasse alla sola trasmissione di conoscenze sul fatto religioso, privando o escludendo qualsiasi collegamento con il trascendente e con le domande sul senso della vita cui le religioni danno risposta, non sarebbe idoneo a raggiungere questo obiettivo. La religione non è solo questione e sapere teorico, ma vive nell'esperienza e nelle condotte di vita¹¹².

Proprio questo aspetto, giustifica l'individuazione di modalità di definizione dei contenuti del corso che prevedano una qualche forma di coinvolgimento dei gruppi religiosi¹¹³ e di quelli portatori di visioni della

¹¹⁰ In questo senso, sembra andare l'esperienza delle Fiandre. Come si è detto, la Costituzione belga garantisce l'insegnamento religioso confessionale nelle scuole pubbliche e prevede anche l'insegnamento di etica laica. Nelle scuole fiamminghe, a partire dal 2012, le confessioni religiose abilitate a insegnare religione nelle scuole pubbliche, nonché le associazioni di pensiero laico, hanno sottoscritto un accordo che le impegnava a favorire l'acquisizione negli studenti di competenze interconfessionali. Più recentemente, il governo fiammingo ha previsto che la dimensione civica e il vivere insieme fossero degli obiettivi cui tutte le scuole dovessero tendere e, pur lasciando ampia discrezionalità, ha proposto di ridurre, nell'ultimo anno di scuola secondaria, l'insegnamento confessionale a un'ora e di dedicare l'altra al dialogo interconfessionale e all'educazione alla cittadinanza. Radicalmente opposto è stato il percorso seguito dalla Vallonia. Qui si è previsto un nuovo *Cours de Philosophie et à la citoyenneté* che associa i contenuti dell'educazione civica ad un insegnamento sulla conoscenza delle diverse correnti di pensiero, delle filosofie e delle religioni. Il corso è appunto obbligatorio e per chi si avvale dell'insegnamento della religione o della morale laica è di un'ora settimanale, mentre è di due ore per chi ha chiesto l'esonero da queste discipline. Cfr. L. FRANKE, C. SÄGESSER, *Similar rights, different paths: the organization of RE in the Flemish and French Communities in Belgium*, in *Journal of Beliefs and Values*, vol. 46, n. 2, 2025, pp. 1 ss.

¹¹¹ Sottolinea questo aspetto, S. FERRARI, *Religious Education in Public Schools: Problems, Trends and Perspectives in the European Union Countries*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCI (a cura di), *From Multiculturalism to Interculturalism*, cit. pp. 49 ss.

¹¹² Analogamente, V. PACILLO, *Obiettivo 4 dell'Agenda 2030*, cit., p. 552 che osserva: «La progettazione di tale attività didattica comune andrebbe indirizzata non solo nella prospettiva della storia delle religioni, né esclusivamente analizzando – di queste – l'aspetto antropologico e rituale, ma dovrebbe soffermarsi a tutto tondo sul significato del linguaggio religioso usato dai credenti e del linguaggio non-confessionale utilizzato da atei, agnostici e razionalisti, comprese le emozioni e i valori che circondano gli atti e le pratiche religiose, ma anche i rituali di carattere non religioso».

¹¹³ La prospettiva di una sinergia tra protagonisti pubblici e comunità religiose è esplicitamente sostenuta nel Libro Bianco sul dialogo interculturale del Consiglio d'Europa, cit., p. 23.

vita non religiose, la cui inclusione si giustifica a maggior ragione laddove l'insegnamento voglia servire anche come strumento di orientamento sulle questioni etiche ed esistenziali. Nella misura in cui detto coinvolgimento avvenga garantendo pluralità e la scuola funga da filtro e da garanzia del carattere non indottrinante del corso non sembrano porsi questioni legate all'esonazione per motivi di coscienza, rimedio che, per la Corte Edu, ha natura eccezionale e che comunque non riguarda la semplice esposizione a temi dissonanti rispetto al proprio modo di vivere.

Vorremmo allora in queste pagine conclusive provare a calare questo ragionamento nel contesto italiano, dove da tempo è in atto un dibattito sull'opportunità di rivedere l'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche e ciò tanto in dottrina¹¹⁴ quanto all'interno della stessa Chiesa cattolica¹¹⁵.

È da sottolineare come la prospettiva di un insegnamento religioso, che si giustifichi in quanto esperienza culturale, non è assente nel quadro delle fonti che compongono la materia. È noto che l'art. 9.2 del Concordato, come modificato a seguito degli Accordi di Villa Madama, giustifica l'obbligatoria organizzazione ed erogazione dell'insegnamento della religione cattolica da parte della scuola pubblica di ogni ordine e grado sul presupposto del valore della cultura religiosa e del fatto che i principi del cattolicesimo facciano parte del patrimonio storico del popolo italiano¹¹⁶.

È, però, nelle intese sottoscritte con le confessioni religiose diverse dalla cattolica che l'espressione relativa all'insegnamento sul "fatto religioso" trova la sua più compiuta espressione. Quasi tutte, infatti, contengono una previsione in cui si riconosce «il diritto delle singole confessioni religiose di rispondere alle richieste provenienti dagli alunni, dalle loro famiglie o dalle istituzioni scolastiche in ordine allo studio del fatto religioso e delle sue implicazioni».

La locuzione "insegnamento sul fatto religioso" sembra porsi come qualcosa di distinto rispetto all'insegnamento a carattere confessionale. Quest'ultimo, infatti, viene definito come "insegnamento religioso" *tout court* ed è rispetto a questo – e non a quello sul "fatto religioso" – che le intese prevedono per gli appartenenti alla data confessione religiosa il diritto di non avvalersene e un divieto di impartirlo in altri insegnamenti in modo diffuso.

È poi importante ricordare come l'espressione "fatto religioso" sia stata usata per la prima volta nell'intesa con la Tavola Valdese, confessione che, come si ricava dall'art. 9 della l. n. 449/1984, si è sempre opposta

¹¹⁴ Ricostruisce esemplarmente il dibattito I. VALENZI, *Un nuovo statuto per l'ora di religione. Riscoprendo l'attualità di un dibattito alla luce di recenti interventi innovatori*, in *Quad. dir. pol. ecl.*, n. 2, 2025, pp. 665 ss.

¹¹⁵ Da ultimo, vedi D. OLIVERO, *Insegnamento, religioni, spazio laico. Verso un nuovo statuto dell'ora di religione nella scuola pubblica*, in *La rivista del clero italiano*, n. 7/8, 2024 pp. 486 ss.

¹¹⁶ D'altra parte, come sottolinea M. VENTURA, *Verso il nuovo insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana*, in *Credere oggi*, n. 5, 2022, pp. 40-41, lo stesso riconoscimento del diritto di non avvalersi per ragioni di coscienza sottolinea il carattere confessionale di tale insegnamento, profilo quest'ultimo comunque esplicitamente ribadito nel protocollo addizionale che, al punto 5, prevede appunto che l'insegnamento in questione sia impartito in conformità alla dottrina della Chiesa, da insegnanti riconosciuti idonei dall'autorità ecclesiastica, nominati d'intesa con essa dall'autorità scolastica.

all'idea che spetti allo Stato farsi carico di un insegnamento religioso confessionale, ma che ammette – in un'ottica, dunque, di netta distinzione tra i due insegnamenti – uno studio sul fatto religioso, affinché la scuola sia centro di promozione culturale, sociale e civile.

Certamente, il principio di specialità che caratterizza la conclusione delle intese suggerisce prudenza nell'estendere alle altre il senso di una locuzione – l'insegnamento sul fatto religioso appunto – che si ritiene di attribuire ad una di esse. Rimane nondimeno il rilievo secondo il quale, quando una data confessione religiosa ha voluto dare una portata diversa a questa previsione, lo ha esplicitamente fatto. Così, appunto, nell'intesa con l'Istituto Buddhista Soka Gakkai non si parla di “insegnamento sul fatto religioso”, ma di conoscenza e studio della dottrina religiosa Soka Gakkai¹¹⁷.

Inoltre, questa lettura dell'insegnamento sul fatto religioso in termini culturali e non confessionali si fonda anche sulla circostanza per la quale tra i soggetti abilitati a richiedere il relativo insegnamento vi sono le istituzioni scolastiche, con una legittimazione distinta rispetto ad alunni e famiglie, quasi a sottolineare, appunto, che può essere la scuola stessa a farsi portatrice di un'istanza favorevole alla promozione del pluralismo culturale e religioso¹¹⁸.

Non si deve, tuttavia, nascondere che la disposizione presenta un'indubbia ambiguità che spiega perché, in relazione ad essa, in dottrina se ne sia proposta una lettura tale da farla sostanzialmente coincidere con un insegnamento confessionale¹¹⁹. Infatti, l'organizzazione e il costo del relativo insegnamento ricadono sulle stesse confessioni religiose ed esso si colloca comunque tra le attività facoltative extracurricolari. Ciò sembra porsi in contraddizione con un'iniziativa delle istituzioni scolastiche che sia volta a promuovere la conoscenza di aspetti culturali di una data confessione religiosa in modo obbligatorio e per tutti.

Pensiamo, tuttavia, che, al netto delle diverse ricostruzioni possibili e del fatto che di tali previsioni se ne sia data un'attuazione alquanto limitata, esse dimostrerebbero un atteggiamento di favore da parte dell'ordinamento italiano verso l'insegnamento in chiave culturale del fenomeno religioso *attraverso* le minoranze religiose, in un'ottica cooperativa.

A un simile risultato, del resto, ci si potrebbe arrivare per altre vie, ovviando con ciò alla questione delle confessioni prive di intese. In primo luogo, attraverso l'autonomia scolastica, tenendo a mente che il piano triennale dell'offerta formativa, definito, *ex art.* 3 del d.p.r. n. 275 del 1999, come il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale delle istituzioni scolastiche, riflette le esigenze del contesto culturale sociale ed economico della realtà locale. Inoltre, l'art. 38, c. 3 del Testo Unico Immigrazione,

¹¹⁷ Cfr. art. 6, l. n. 130/2016.

¹¹⁸ Infatti, la già citata intesa con il Buddhismo Soka Gakkai limita ad alunni e famiglie la possibilità di richiedere la relativa forma di assistenza religiosa, coerentemente con il carattere confessionale che il corso sembra assumere.

¹¹⁹ Cfr. N. FIORITA, *Scuola pubblica e religioni*, Libellula edizioni, Tricase (Le), 2012, pp. 101-104; in questo senso, anche R. BENIGNI, *L'obiettivo 4 dell'agenda 2030 e le evoluzioni in corso nei sistemi di educazione religiosa scolastica in Europa*, in *Il diritto ecclesiastico*, 3-4, 2022, pp. 581 ss.

seppur in una prospettiva più ampia, non specificamente rivolta, cioè, al profilo religioso, ma senza escluderlo, stabilisce che: «La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni». Tali iniziative e attività, secondo l'art. 38 c. 4 del TUI, «sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato».

Certamente, però, è l'insegnamento dell'educazione civica di cui alla l. n. 92 del 2019 che sembra porsi come un ideale viatico per un percorso formativo che tocchi (anche) i temi legati al fenomeno religioso, secondo un approccio, appunto, interculturale. E, del resto, come si è detto all'inizio, questa è la prospettiva promossa dal Consiglio d'Europa nel citato Libro Bianco.

Il dibattito che la legge n. 92 ha prodotto nella dottrina pubblicistica è stato rilevante sia al fine di ricostruire i legami del nuovo insegnamento con le esperienze passate¹²⁰ sia per valutare quale concezione e significato di Costituzione si intenda veicolare con tale insegnamento¹²¹. Nonostante, infatti, la scarsità di fondi, le poche ore curriculari previste e l'eterogeneità dei contenuti del corso, rimane il fatto che l'insegnamento della Costituzione permane uno degli assi portanti del relativo insegnamento¹²². Secondo l'art. 1 della l. n. 92, infatti, «L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale della comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri», ponendo a fondamento dell'insegnamento la «conoscenza della Costituzione italiana» (art. 4).

A riguardo, le ultime linee guida ministeriali¹²³ insistono molto sull'opportunità di un insegnamento che, della Costituzione, sottolinei la centralità dei diritti, ma anche la dimensione dei doveri inderogabili di

¹²⁰ Ad esempio, S. ILLARI, *Insegnamento della Costituzione ed educazione civica*, cit., 425 ss.

¹²¹ Cfr. L. BUSATTA, M. ROSINI, *Quale Costituzione a Scuola? Natura, contenuti e criticità della nuova educazione civica*, in *Quad. Cost.*, n. 4, 2023, pp. 799 ss.; P. MARSOCCI, *Che cosa è la Costituzione per la scuola italiana: contributo al dibattito sul suo insegnamento nel sistema dell'istruzione*, in *Lo Stato*, n. 12, 2019, pp. 281 ss.; G. SOBRINO, *L'insegnamento della Costituzione nella scuola oggi, strumento istituzionale per la promozione di una cittadinanza "piena" e consapevole*, in *federalismi.it*, n. 18, 2022; F. PARUZZO, *Conoscere la Costituzione. Tra scuola e Università. Esperienze pratiche e impegno condiviso*, in *federalismi.it*, n. 18, 2022; S. PANIZZA, *Alcuni strumenti per l'insegnamento dell'educazione civica, a partire dalla conoscenza della Costituzione*, in *Italiano a scuola*, n. 4, 2022, pp. 231 ss. Sul tema dell'insegnamento della Costituzione a scuola, cfr. A. PUGIOTTO, *La Costituzione tra i banchi di scuola*, in A. PUGIOTTO (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale. Lezioni magistrali*, Jovene, Napoli, 2013, pp. 1-20.

¹²² Nonostante talune differenze tra le prime linee guida del 2020 e quelle, ultime, del 2024, in entrambi i documenti rimane centrale l'apprendimento della Costituzione. Cfr. Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020, Ministero dell'Istruzione, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*; Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

¹²³ Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

solidarietà politica, economica e sociale. A quest'ultima prospettiva, si ricollega, in particolare, il tema del rispetto verso «le regole che sono poste per una società ordinata al fine di favorire la convivenza civile»¹²⁴. La dimensione dei doveri torna laddove si afferma che «l'educazione civica può proficuamente contribuire a formare gli studenti al significato e al valore dell'appartenenza alla comunità nazionale». Il riferimento a quest'ultima compare anche successivamente, laddove si parla della «coscienza di una comune identità italiana, come parte, peraltro, della civiltà europea ed occidentale e della sua storia, consapevolezza che favorisce un'autentica integrazione»¹²⁵.

Questi passaggi potrebbero indurre a concepire il relativo insegnamento come se, della Costituzione, si dovesse dare una lettura "assertiva" e i principi di questa trovassero la loro ragione all'interno di un'identità culturale e nazionale predefinita. Al contrario, il riferimento al pluralismo sociale insito nel richiamo alle formazioni sociali di cui all'art. 2 Cost. e in altre disposizioni del testo costituzionale suggerisce che i principi costituzionali siano a maglia larga e si aprano al divenire, coerentemente con il fatto che la comunità personale di riferimento non può essere fissata in un dato momento storico.

In questo contesto è proprio nella prospettiva dei doveri e delle conoscenze delle regole, non disgiunte evidentemente dai diritti dell'uomo, un corso di educazione civica potrebbe, anche prendendo spunto dai tanti fatti di cronaca che concernono la vita scolastica¹²⁶, interrogarsi sul potenziale conflitto tra norme di diritto religioso e norme statali. Da un lato, questo potrebbe costituire un'occasione, magari con il coinvolgimento delle confessioni religiose, per comprendere il significato, anche su un piano teologico, oltre che culturale, di tali precetti e per percepire il rilievo che questi possono concretamente avere per il vissuto quotidiano delle persone, sviluppando in questo senso l'empatia, fine ultimo dell'educazione interculturale. Dall'altro, guardare al tema della Costituzione e dei suoi principi attraverso la prospettiva del potenziale conflitto con i diritti religiosi e con la libertà di coscienza permette di interrogarsi sulle diverse nozioni di laicità¹²⁷ e di contestualizzare il linguaggio dei diritti fondamentali, di vederli come correttivi alla regola di maggioranza, di uscire da una visione irenica e universale degli stessi¹²⁸,

¹²⁴ Ibidem, pag. 2.

¹²⁵ Ibidem, pag. 3.

¹²⁶ Si pensi alla nota vicenda di Pioltello, su cui C. QUADARELLA, *L'autonomia delle istituzioni scolastiche nella vicenda Pioltello: un'analisi dello strumentario per la risoluzione delle sfide della multiculturalità*, in *Osservatorio costituzionale*, n. 1, 2025. Su questo, vedi anche A. POGGI, *Autonomia delle istituzioni scolastiche e multiculturalismo*, in *Quad. dir. pol. ecl.*, n. 1, 2000, p. 180, che osserva: «La secolarizzazione, la maturazione di visioni del mondo alterative a quella cristiana, gli incontri-scontri con culture diverse da quella occidentale rendono progressivamente difficile 'con'-dividere gli stessi valori e, anche nella scuola, impongono pressantemente i problemi connessi alle 'differenze'. Gusti alimentari, modi di abbigliarsi, abitudini quotidiane, tradizioni religiose, esercizio del culto».

¹²⁷ Da ultimo, A. BARBERA, *Laicità. Alle radici dell'Occidente*, il Mulino, Bologna, 2023.

¹²⁸ Il riferimento è al noto lavoro di M. LUCIANI, *Costituzionalismo irenico e costituzionalismo polemico*, in *Giur. Cost.*, n. 4, 2006, pp. 1643 ss.

evidenziando che la loro tutela può determinare vinti e vincitori, in un'operazione di bilanciamento che non è mai assertiva affermazione di un valore su un altro.

Si tratta, evidentemente, di una prospettiva parziale, illustrativa, però, di come l'educazione civica/alla cittadinanza e l'insegnamento sul fatto religioso potrebbero reciprocamente e positivamente influenzarsi in un contesto autenticamente interculturale.

In dottrina, del resto, si riportano diversi esempi di esperienze maturate in istituzioni scolastiche talora più orientate verso una dimensione storico-culturale dell'insegnamento religioso¹²⁹, talaltra di maggiore coinvolgimento delle confessioni religiose secondo una prospettiva educativa che include anche una dimensione di orientamento sul senso della vita¹³⁰.

E, tuttavia, il tema è scivoloso e, in assenza di indicazioni ministeriali nazionali, è assai improbabile che gli insegnanti si avventurino su questi percorsi. Il rischio, insomma, è che affidarsi alla sola progettualità delle scuole non sia sufficiente. D'altra parte, che la questione dell'insegnamento della dimensione religiosa, in un'ottica plurale, non possa rimanere inevasa e che necessiti di interventi di sistema da parte dell'autorità pubblica emerge, sia pure in modo piuttosto indiretto, dal riferimento allo studio di personaggi e vicende ricavati dalla Bibbia contenuto nella bozza delle nuove indicazioni 2025 per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione¹³¹. L'auspicio è dunque di una maggior presa di consapevolezza da parte pubblica della necessità di una riflessione in materia.

¹²⁹ Cfr. M. GIORDA, *La Storia delle religioni nella scuola italiana. Quattro sperimentazioni negli istituti superiori*, in *Storicamente*, n. 5, 2009, pp. 1 ss.; Ead., *Storia delle religioni nei corsi superiori. L'esperimento in un liceo cattolico di Torino*, in *Rivista Lasalliana*, n. 4, 2009, pp. 663 ss.

¹³⁰ Cfr. I. VALENZI, *Is the Italian Religious Education Model sustainable? Analyzing the Italian model through recent bottom-up approaches*, in D. STRAZZARI, R. BOTTONI, C. PICIOCCI, *From multiculturalism to interculturalism*, cit., pp. 219-221, in riferimento al Progetto "Incontri – Percorsi di dialogo interreligioso", promosso dal Centro Astalli e che coinvolge 100 istituti scolastici di Roma.

¹³¹ Il testo è reperibile sul sito web del Ministero dell'istruzione e del merito, <https://www.mim.gov.it/>.