

Il caso Italia

I. VERSO UNA NUOVA CITTADINANZA EUROPEA

Il concetto di «cittadinanza europea» è entrato d'autorità in tutti i discorsi e progetti dell'Unione Europea. Non è però un concetto magico, capace di aprire tutte le porte, non è un passe-partout! Se non lo è nell'ambito dell'economia e della politica, non lo è neppure in ambito culturale e religioso. È un concetto ancora largamente astratto, che richiede progettualità, nuove iniziative, scambi, visioni e concretizzazioni. Ci rendiamo subito conto, appena osserviamo con un po' di attenzione i fatti di casa nostra, quanto ancora sia lontana dalla nostra portata una vera e propria «cittadinanza europea», in altre parole una grande comunità in cui i diversi si riconoscono, si incontrano, partecipano attivamente a un più ampio orizzonte di vita che permette non soltanto di uscire dai provincialismi ma che si propone come stimolo per la costruzione di una nuova identità di cittadini e cittadine che, memori della storia che sta alle loro spalle, osano guardare a un futuro in cui si affermino, a tutti i livelli, politiche di incontro, di rispetto reciproco, di solidarietà.

Questa prospettiva, è bene ribadirlo, non ha nulla a che spartire con l'idea di un "relativismo" religioso ed etico che di recente è stato sbandierato come un nuovo fantasma che si aggira per l'Europa¹⁴. È nostra forte convinzione che in questa cornice ampia e

¹⁴ Per limitarci a un esempio, cfr. M. PERA, J. RATZINGER, *Senza radici. Europa, relativismo, cristianesimo, islam*, Milano, Mondadori, 2004. Si veda però anche, di taglio diverso, il recente libro di G. JERVIS, *Contro il relativismo*, Bari, Laterza, 2005.

variegata delle diverse realtà nazionali d'Europa, le religioni possono giocare un ruolo di primo piano, purché non abbiano la pretesa di assolutizzare il loro ruolo ma sappiano porsi *come un soggetto tra e con altri*, in uno spirito di cooperazione e interazione reciproche. È in questo orizzonte culturale che vogliamo introdurre alcune considerazioni di ordine generale e infine una nostra proposta concreta circa l'insegnamento delle religioni nella scuola di Stato che tenga conto della realtà e dei condizionamenti storici e giuridici in cui si situa attualmente il discorso nell'Italia contemporanea.

II. LO STRARIPAMENTO DEL RELIGIOSO NELLA POST-MODERNITÀ E LA RIVENDICAZIONE DI LAICITÀ

Ormai da diversi decenni in tutta Europa, si assiste a un lento ma progressivo – e a quanto pare inarrestabile – processo di allontanamento delle persone, e soprattutto delle nuove generazioni, dai luoghi tradizionali che hanno determinato le appartenenze religiose. È stata in particolare la sociologa inglese Grace Davie a fotografare questo fenomeno diffuso con l'espressione «Believing without belonging», credere senza appartenere¹⁵. Allontanamento, presa di distanza dai luoghi tradizionali delle pratiche religiose che non implicano una cessazione del credere in quanto tale, ma che certamente mettono in questione la funzione dei luoghi istituzionali della trasmissione religiosa. È il grande problema che tocca oggi tutte le chiese cristiane in Europa, cattoliche, protestanti, anglicane e anche ortodosse, seppure a livelli differenziati. Questa tendenza, tipicamente occidentale ed europea in particolare, ha caratterizzato soprattutto gli ultimi trent'anni del XX secolo. Ma non ha

¹⁵ G. DAVIE, *Religion in Britain since 1945. Believing without belonging*, Londra, Blackwell, 1994. Giustamente, la sociologa francese Danièle Hervieu-Léger afferma che questa formula può oggi essere ribaltata nel suo contrario: «Belonging without believing», appartenere senza credere, in: AA.VV., *Croyances religieuses, morales et éthiques dans le processus de construction européenne*, La documentation française, Parigi, 2002, p. 12.

portato con sé l'eclissi della dimensione religiosa; la pratica religiosa, prendendo le distanze dalle chiese istituzionali, non è scomparsa ma si è piuttosto trasferita in altri luoghi, ha scoperto nuove forme, nuove piazze, nuovi riti, contraddicendo le analisi sociologiche degli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso che la davano per spacciata. E, ormai da diversi anni, le nostre società occidentali sono invase da un ritorno del religioso e del sacro che si diffonde a macchia d'olio e che coinvolge credenti e non credenti, investendo e mettendo in questione anche gli spazi di laicità che un tempo rivendicavano una loro propria autonomia dalla religione e si ritenevano al sicuro. Tanto più, dunque, è oggi necessario riprendere, con le distinzioni opportune, la relazione religione-fede che tocca ogni forma religiosa in quanto tale e che richiede al tempo stesso dei criteri culturali di discernimento nell'ambito di società che si definiscono laiche e che intendono difendere uno statuto di laicità di fronte allo straripamento del religioso. Parliamo di «discernimento», nel senso che fede e religione non si possono identificare e vanno opportunamente distinte; se da un lato la dinamica di fede si realizza in un campo segnato dalla dimensione religiosa con i suoi riti e le sue forme religiose, a cui tutti possono partecipare perché avviene in una dimensione pubblica, dall'altra essa rivendica una propria dimensione di ordine trascendente che non si riduce a pura fenomenologia religiosa. Ed è precisamente in questo punto che si pone l'esigenza di una cultura religiosa che si ponga come ermeneutica del fatto religioso che ha la sua ragion d'essere nell'ambito dell'insegnamento scolastico della religione.

Quando parliamo di discernimento riteniamo che ciò valga anche per l'interpretazione del concetto di laicità, spesso abusato o frainteso. Non bisogna dimenticare che la parola «laicità» che oggi viene rivendicata in Occidente da tutti i paesi europei e costituisce il riferimento forte della Costituzione europea viene da lontano, dalla Rivoluzione francese che ha impresso una svolta significativa nella storia dell'Europa, vale a dire una progressiva presa di distanza e di autonomia del potere civile e politico dalle istanze religiose incarnate dalla Chiesa cattolica. La parola «laicità» e «Stato laico» non hanno però un significato immutabile, non sono una forma civile o politica di dogma religioso che si ritiene immutabile. La laicità assume volti e profili diversi nel processo di incultu-

razione di ogni nazione europea e, come ha dimostrato il sociologo Baubérot, in ogni società, compresa quella francese, vi sono degli stadi diversi di laicità¹⁶. Ne è un esempio, proprio per la discussione che qui introduciamo, la Francia stessa, che, a un secolo dalla legge di separazione tra chiesa e Stato, sta ora rivedendo l'intera problematica religiosa. I mutamenti del fatto religioso nell'ambito delle nostre società comportano dei mutamenti anche del concetto stesso di laicità: lo Stato laico ha oggi la tendenza a superare il suo statuto di neutralità assumendo un ruolo importante di garante non solo della libertà religiosa di tutti, ma anche di promozione culturale del fatto religioso quale componente della vita dei cittadini.

In questa cornice non è solo compito delle diverse comunità religiose ma anche della scuola di fornire degli strumenti conoscitivi di analisi e di lettura critica del fatto religioso nella modernità. La scuola in particolare si deve porre come luogo privilegiato per affrontare questo mondo religioso plurale perché diventi oggetto di conoscenza, di analisi, di confronto, in uno spirito critico libero da ogni imposizione di tipo confessionale e sotto la regolamentazione dello Stato democratico. Significa che la scuola non può né deve sostituirsi al ruolo specifico della comunità di fede che è l'ambito specifico della catechesi. Tra scuola e comunità religiose dovrà stabilirsi un dialogo aperto e franco, più ancora: una vera e propria collaborazione, perché la specificità di ognuno di questi due soggetti e luoghi di formazione sia sempre riconosciuta e non si confonda in un tutto indistinto.

III. RELIGIONI A SCUOLA, ANTIDOTO AI FONDAMENTALISMI

In Occidente, e in alcuni paesi a larga maggioranza cristiana, vi è la tendenza a identificare il fondamentalismo religioso con l'islam. Nulla di più sbagliato, dal punto di vista sia storico sia cultu-

¹⁶ Cfr. J. BAUBÉROT, *Vers un nouveau pacte laïque?*, Parigi, Seuil, 1990; J. BAUBÉROT (a cura di), *Religions et laïcité dans l'Europe des Douzes*, Parigi, Syros, 1994. Si veda B. DE GIOVANNI, *Intorno alla laicità in Europa*, in: E. BEIN RICCO (a cura di), *Libera chiesa in libero Stato?*, Torino, Claudiana, 2005, pp. 45-58.

rale e religioso. Riconosciamolo onestamente, tutte e tre le grandi religioni monoteiste – ebraismo, cristianesimo e islam – hanno, al loro interno, delle sacche di fondamentalismo. Certamente il fenomeno è più evidente nell’islam, ma è una malattia religiosa, se così la si può definire, che troviamo anche in casa nostra. Tanto più dunque il problema dev’essere affrontato con lucidità e con intelligenza a livello sociale, culturale, politico, religioso. I governi lo devono affrontare nell’ambito istituzionale, garantendo a tutti la libertà religiosa e stabilendo le regole della comune convivenza democratica. Siamo convinti però che sia la scuola a dover offrire il contributo più grande per combattere quelle forme religiose che si chiudono in sé come il riccio appena scorge un pericolo esterno. In altre parole, la scuola deve porsi l’obiettivo di fornire ai ragazzi gli strumenti di conoscenza, di lettura e di analisi delle diversità religiose presenti in mezzo a loro. Soltanto la conoscenza reciproca di sensibilità, culture, riti, feste che caratterizza le diverse comunità di fede potranno permettere di crescere in una dimensione di rispetto dell’altro, di un altro che sta accanto a me e la cui diversità religiosa non è più taciuta ma visibile, riconoscibile, come la trama di un motivo fra altri di un più grande disegno. Soltanto un processo educativo che comincia nella scuola è veramente in grado di evitare l’assolutizzazione delle questioni religiose che in passato ha provocato odi, paure, guerre e distruzioni. La scuola, come la chiesa, la sinagoga, la moschea, è questo luogo privilegiato in cui è possibile creare sin dai primi anni di scolarizzazione, una comprensione della diversità religiosa come un elemento positivo della nostra cultura e che, in quanto tale, deve essere studiato e analizzato criticamente. L’acquisizione di una capacità critica di discernimento è ciò che tiene lontano il fondamentalismo, l’identificazione del vero e dell’assoluto con il mio proprio punto di vista che non intende venire a patti.

Il filosofo protestante Paul Ricoeur ha parlato più volte dell’importanza della riconciliazione delle memorie, così come è stata una preoccupazione costante del pontificato di Giovanni Paolo II. Ricoeur, in uno studio dedicato all’ethos della nuova Europa, ha parlato dell’esigenza di uno «scambio di memorie», nel senso di un «raccontare diversamente» la storia passata, assumendo la storia dell’altro. Si tratta di condividere simbolicamente i grandi mo-

menti delle diverse culture nazionali, comprese quelle delle minoranze religiose o etniche. È in questa rivisitazione e rilettura del passato, sostiene Ricoeur, che si apre la dimensione del *perdono*; esigenza di perdono che nasce proprio nel ripercorrere criticamente la storia dell'Europa: una storia di sofferenze inaudite, guerre di religione, guerre di conquista, di sterminio (la Shoà), espulsione delle minoranze etniche o religiose ecc. Questa triste e dolorosa realtà, fatta di sofferenze inaudite, fa anch'essa parte delle nostre «radici cristiane» dell'Europa, e con essa dobbiamo fare i conti senza rimuoverla dal nostro orizzonte. Nel rivisitare la storia, sostiene Ricoeur, soltanto la dimensione del perdono può permetterci di uscire da questa strettoia per illuminare le nostre scelte nell'oggi. Perdono come *modello alternativo* dell'idea di dominio, politico, culturale, religioso¹⁷. Una moderna pedagogia religiosa non può prescindere da questa rilettura della storia nella dimensione della riconciliazione delle memorie.

IV. EDUCAZIONE ALLA PACE E ALLA RICONCILIAZIONE DELLE MEMORIE

Distanziandosi dal fondamentalismo religioso la scuola si può porre dunque come luogo e momento di educazione alla pace e alla riconciliazione delle memorie. La storia può essere riletta nell'ottica di molte occasioni mancate per stringere dei legami di pace fra i popoli, cominciando proprio dalla storia della nostra Europa. E qui bisogna ricordare da un lato il riferimento alla Costituzione europea che è stata approvata a Roma il 29 ottobre 2004, e dall'altro gli impegni ecumenici che le chiese cristiane europee si sono assunte.

Si ricorderà che alcuni paesi europei (l'Italia era fra questi) avrebbero voluto inserire nel preambolo della Costituzione europea, il riferimento alle «radici cristiane» dell'Europa, e abbiamo

¹⁷ P. RICOEUR, *Quel éthos nouveau pour l'Europe?*, in: P. KOSLOWSKI (a cura di), *Imaginer l'Europe. Le marché intérieur européen, tâche culturelle et économique*, Parigi, Cerf, 1992.

appena ricordato la problematicità di questo riferimento proprio a motivo di una storia piena di conflitti e di sangue. Noi riteniamo che non abbia molto senso rivendicare un riferimento di per sé ambiguo alle radici cristiane dell'Europa (isolando o addirittura contrapponendo le radici cristiane ad altre radici), e crediamo che la Costituzione attuale lasci ampio spazio alle chiese e comunità religiose per esercitare liberamente e democraticamente il loro credo. Ci sembrano chiare e sufficienti le parole con cui si apre il preambolo: «ispirandosi alle eredità culturali, religiose e umanistiche dell'Europa, da cui si sono sviluppati i valori universali dei diritti inviolabili e inalienabili della persona, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, e dello stato di diritto...». Inoltre, l'art. 52 conferma il ruolo e lo *status* delle chiese; vi si legge: «L'Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui godono negli Stati membri, in virtù del diritto nazionale, le chiese e le associazioni o comunità religiose» (1); e precisa: «Riconoscendone l'identità e il contributo specifico, l'Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni» (2). Da parte dell'Unione europea vi è dunque piena disponibilità al dialogo e alla cooperazione con le chiese e le comunità religiose: sarà loro responsabilità cercare le vie per attuarla anche nel campo della scuola e dell'insegnamento religioso.

Vi è però l'altro aspetto che merita attenzione: le dichiarazioni ecumeniche relative alla costruzione dell'Europa. Ci limitiamo qui a segnalare la *Charta Oecumenica*, sottoscritta a Strasburgo il 22 aprile 2001 dal metropolita Jérémie, presidente della Conferenza delle chiese europee (KEK) e dal cardinale Miloslav Vlk, presidente del Consiglio delle conferenze episcopali d'Europa (CCEE). Si tratta di un documento importante, che impegna ufficialmente le chiese cattoliche, protestanti e ortodosse d'Europa affinché collaborino al processo dell'unità europea. Il sottotitolo della *Charta Oecumenica* recita infatti: «Linee guida per la crescita della collaborazione tra le Chiese in Europa». Ci sia permesso di riprendere un solo passaggio di questo documento:

È importante riconoscere i doni spirituali delle diverse tradizioni cristiane, imparare gli uni dagli altri e accogliere i doni gli uni degli altri. Per un ulteriore sviluppo dell'ecumenismo è particolar-

mente auspicabile coinvolgere le esperienze e le aspettative dei giovani e promuovere con forza la loro partecipazione e collaborazione. Ci impegniamo:

- a superare l'autosufficienza e a mettere da parte i pregiudizi, a ricercare l'incontro reciproco e ad essere gli uni per gli altri;
- a promuovere l'apertura ecumenica e la collaborazione nel campo dell'educazione cristiana, nella formazione teologica iniziale e permanente, come pure nell'ambito della ricerca (II).

È importante ricordare questi impegni che le chiese d'Europa si sono assunte e che rivestono indubbiamente un grande valore formativo che dovrà trovare realizzazione non soltanto nell'ambito della catechesi ma anche nel campo dell'insegnamento delle religioni nella scuola.

La dimensione religiosa è un prezioso strumento per la costruzione dell'identità del soggetto: essa deve però potersi svolgere in un clima di assoluta libertà, oltre ogni prevaricazione di tipo confessionale. Là dove l'insegnamento del fatto religioso si sa rapportare alla realtà dei ragazzi e venire incontro alle conoscenze di base delle rispettive comunità religiose, non solo partecipa alla costruzione delle diverse identità, ma influisce positivamente nella costruzione di relazioni di rispetto, di amicizia e di pace fra le religioni. La scuola infatti non deve confondersi con la realtà confessionali delle chiese e comunità religiose che hanno altri luoghi e altri tempi di educazione e di formazione.

Il processo di de-confessionalizzazione dell'insegnamento religioso è stato possibile in molti paesi d'Europa perché la religione dominante (si pensi al luteranesimo del Nord Europa) ha abbandonato l'insegnamento confessionale tradizionale a favore di un insegnamento del fatto religioso nella pluralità delle sue componenti, tenendo conto delle diverse appartenenze degli alunni e delle loro famiglie. La chiesa ha abbandonato il suo ruolo dominante per far posto a una rete di cooperazione che ha visto soggetti diversi partecipare a uno stesso tavolo con pari dignità e responsabilità. Questa stessa realtà è documentata anche da alcuni piccoli esempi che abbiamo inserito nel nostro dossier in riferimento all'Italia.

V. LA SCUOLA SI RIAPPROPRIA DELLA SUA SPECIFICA FUNZIONE CULTURALE

L'Unione Europea in atto è il frutto di un lungo cammino. Certamente sono state le grandi questioni economiche e politiche ad aver sino a oggi dominato il campo. Poteva essere diversamente? In ogni epoca l'umanità ha lottato per il pane, per la difesa della propria famiglia, del proprio clan, e quando il pane veniva a mancare non ha esitato ad aggredire il vicino (ma anche il lontano, leggi: la colonizzazione dell'America Latina, dell'Asia e dell'Africa). I problemi di ordine culturale sono sempre sorti in un secondo momento e hanno raramente messo in discussione il diritto di appropriarsi di ciò che non è mio ma appartiene ad altri. L'altro è stato sempre visto unilateralmente come specchio del mio desiderio di possesso. Ciò non significa, è ovvio, che i problemi culturali, sociali, religiosi non possano dare oggi un contributo notevole alla crescita di questo nuovo soggetto che è l'Unione Europea.

«Dare all'Europa un cuore e un'anima» suggerisce il titolo del testo che abbiamo tradotto: è un titolo assai presuntuoso! Non è però un titolo sbagliato, appena lo si ricollegli al contributo specifico che l'insegnamento delle religioni nella scuola è in grado di offrire per le future generazioni. Non bisogna dimenticare che si tratta di un progetto che è ancora in una fase embrionale, che alcune scuole incarnano in modo pionieristico, e che ancora non è stato assunto come obiettivo educativo nazionale nei diversi paesi dell'Unione. In Italia, sia detto in tutta onestà, non ci si è ancora neppure posti il problema!

È dunque non solo legittimo ma necessario porre la domanda: quale potrà essere il contributo specifico della scuola nel processo di unificazione europeo ormai in atto? Come comunità italiana siamo coinvolti nelle grandi questioni economiche e politiche sin dagli inizi di questo processo, e siamo stati, non dimentichiamolo, fra i membri fondatori dell'Europa unita. Dobbiamo però riconoscere che, per quanto concerne la scuola l'Europa è ancora lontana, molto lontana e la riforma Moratti non ha certo contribuito ad avvicinarla! È possibile definire in maniera più profilata quello che potrebbe essere il contributo specifico della scuola in questo oriz-

zonte di costruzione europea, in cui le religioni costituiscono non solo un problema conflittuale ma un ambito di studio e di formazione culturale per tutti? In altre parole, è possibile, oggi, con i grandi cambiamenti in corso, di movimenti di popolazioni, di pluralismo religioso, far incontrare l'Europa mitteleuropea di un Lutero o di un Comenio, per citare due soli nomi della cultura protestante che molto hanno fatto per favorire l'educazione religiosa nella scuola di tutti, con la realtà italiana che ha avuto i suoi grandi maestri nel passato e nel presente – dal lontano umanista Vittorino da Feltre a Maria Montessori e a don Milani e la sua scuola di Barbiana – anch'essi nomi ed esperienze note in tutta Europa?

VI. SUPERARE I LIMITI DELLA RELIGIONE PATTIZIA

Le analisi sociologiche e le inchieste relative all'ora di religione in Italia hanno messo in evidenza le poche luci e le molte ombre di questo insegnamento confessionale della religione, nonostante la larga adesione degli «avvalentisi». Non ci si deve dunque fare illusioni, trincerandosi dietro al fatto che, soprattutto nella scuola primaria, la percentuale nazionale degli avvalentisi sia molto alta. Soprattutto, occorre prendere sul serio il fatto che, in molte classi medie e soprattutto superiori di molte città italiane, i non-avvalentisi superano o sono vicini, in molti casi, al 50%. L'interrogativo di fondo non è infatti: quanti studenti partecipano all'ora di religione, non è un problema di *quantità*. La vera domanda è: che cosa si insegna e si impara a scuola e in particolare nell'ora di religione? L'insegnamento impartito influisce creativamente e criticamente nella costruzione della propria identità? È in grado di orientare il ragazzo nella sua crescita e nella definizione della propria identità nel confronto e nel rispetto delle diversità degli altri? Confronto e rispetto della diversità altrui non possono ovviamente discendere dai soliti inviti moralistici alla tolleranza, bensì da una necessaria conoscenza documentata e critica delle differenze e delle affinità. È dunque un problema di *qualità* di tale insegnamento. Vorremmo dire che soltanto recuperando la qualità dell'insegna-

mento delle religioni, sarà possibile recuperare anche la quantità dei frequentanti!

Di fronte a questi interrogativi non crediamo che l'IRC possa fornire delle risposte adeguate e sufficienti al momento storico che stiamo vivendo. Non tanto perché l'adesione che esso accoglie è quasi esclusivamente composta da alunni di confessione cattolica, disattendendo la legittima domanda di cultura religiosa "altra" dei crescenti alunni di altre fedi o non credenti, quanto perché non è statutariamente in grado di porsi come insegnamento del fatto religioso nella pluralità delle sue espressioni. È vero che numerosi insegnanti di religione oggi usano l'ora di IRC per proporre anche un confronto con le altre religioni, ma proprio per questo motivo è tempo di superare questo insegnamento di tipo confessionale che situa *una* religione al centro e da questo unico e unilaterale punto di vista considera tutte le altre, senza mai poter essere contraddetta, cioè senza favorire un vero percorso critico o un vero approccio comparativo.

Oggi vi è un sostanziale accordo nel ritenere che la scuola debba occuparsi di una formazione religiosa dei ragazzi; formazione religiosa che sia attenta, da una parte, alla dimensione culturale delle religioni che strutturano la vita delle famiglie e delle persone, e dall'altra alla dimensione religiosa insita nelle discipline scolastiche. Conoscenze che devono essere alla portata di tutti i ragazzi, al di là dell'attuale legislazione che prevede lo statuto degli «avvalentisi» e dei «non avvalentisi». Ma perché ciò si possa realizzare è necessario che tale insegnamento del fatto religioso si realizzi in modo non confessionale. Ora, la chiesa cattolica ha ribadito a più riprese e a livello ufficiale di volere mantenere un suo proprio insegnamento confessionale, riconosciutole per il fatto che «i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano» (Accordo del 1984, art. 9,2). Da parte loro le confessioni religiose diverse dalla cattolica, nello stipulare le Intese con lo Stato si sono limitate a difendere i loro diritti di «non avvalersi» o a dichiarare la loro disponibilità a essere presenti nella scuola su richiesta degli organismi scolastici o dei genitori degli alunni (si veda, per esempio, l'Intesa valdese, art. 10); disponibilità di principio che non ha trovato attuazione se non in casi isolati.

A distanza di oltre vent'anni dalla revisione del Concordato e dalla stipula delle prime Intese, siamo convinti che sia gli accordi concordatari sia le varie Intese con lo Stato siano ormai culturalmente superate per quanto concerne la materia religiosa e non offrano più risposte valide alle nuove esigenze. I cambiamenti verificatisi nell'arco di questo quarto di secolo sono tali da richiedere un salto di qualità per impostare in modo nuovo l'intera problematica dell'educazione religiosa. Crediamo che vi siano oggi nel paese le condizioni e le istanze per farlo. La soluzione che a noi pare realizzabile – e che è stata attuata già da altri paesi europei – è quella di proporre un insegnamento del fatto religioso come nuova disciplina curricolare, sotto la piena responsabilità dell'autorità scolastica. Questa ipotesi non compromette l'insegnamento confessionale cattolico secondo l'attuale normativa della libertà di ognuno di avvalersi o non avvalersi di tale insegnamento, e al tempo stesso offre a tutti gli alunni l'opportunità di accedere a una conoscenza del fatto religioso nella pluralità delle sue espressioni.

Siamo naturalmente ben consapevoli che un tale progetto ha bisogno di almeno due condizioni: trovare un consenso reale alla base, nelle famiglie e, al tempo stesso, tradursi in proposte politiche e giuridiche concrete. Siamo però anche convinti che la cosa sia matura e che meriti l'attenzione necessaria.

VII. SEGNALI EUROPEI DI UNA TENDENZA ALLA DE-CONFESSIONALIZZAZIONE

Anzitutto, va premesso che non partiamo da zero per costruire questo progetto. Per poco che ci guardiamo intorno in questa Europa, osserviamo che certi modelli di scuola e di insegnamento religioso che siamo andati auspicando nelle pagine precedenti, se per adesso sono assenti dal panorama italiano, non sono però del tutto assenti dallo scenario europeo. Le riflessioni, le esperienze, i materiali contenuti in questo opuscolo ne sono una prova evidente, anche se parziale. Certo, non è detto che un'esperienza ben riuscita in un paese debba riuscire altrettanto bene se trasferita in

un altro contesto nazionale, con diversa storia religiosa e diversa pedagogia scolastica. Eppure, se l'integrazione europea avanza – nonostante l'esitazione di alcuni paesi –, sarà inevitabile, e anche augurabile, una certa reciprocità e osmosi tra i modelli nazionali di insegnamento religioso. Infatti, a parte l'estrema diversificazione delle pratiche didattiche tuttora in atto, dipendenti *de jure* da sistemi giuridici e educativi nazionali o persino regionali assai eterogenei, è innegabile *de facto* un processo lento ma inarrestabile di omologazione delle ragioni di fondo che legittimano oggi lo studio della religione a scuola. Solo un richiamo a qualche esempio.

- La riforma scolastica inglese, sollecitata già da decenni dal forte incremento di alunni immigrati, ha introdotto l'insegnamento multiconfessionale, obbligatorio e comune per tutti, in sostituzione di precedenti corsi monoconfessionali (anglicani e cattolici); in numerose contee si sono collaudati curricula integrali di *multifaith religious education* dai 5 ai 16 anni.
- Già abbiamo richiamato sopra come i sistemi educativi dei paesi scandinavi siano generalmente passati da un regime di insegnamento confessionale a un approccio oggettivo, comparativo, con il consenso delle chiese interessate.
- La Spagna stava per dare il via a una nuova materia comune chiamata SCR (Società Cultura Religione), con l'opzione obbligatoria tra il canale aconfessionale (gestito dallo Stato) e quello pluriconfessionale (gestito dalle chiese); il progetto, per ora, è stato sospeso dal nuovo governo.
- In non meno di una decina di altri paesi europei, a Ovest e in qualche caso anche a Est, sono obbligatori corsi di etica naturale o di storia delle religioni o di educazione ai valori là dove vigono corsi di religione confessionale che, per natura, non possono che essere elettivi.
- Diventa implicitamente curricolare nella scuola primaria e secondaria francese lo studio del fatto religioso intercettato all'interno delle varie discipline: anche se questo approccio «intradisciplinare» toglie al sapere religioso la sua autonomia disciplinare, è pur vero che gli insegnanti d'ora in poi dovranno essere abilitati a riconoscere la dimensione religiosa interna

alle loro materie e ad elaborarla tendenzialmente in termini e con metodi di oggettiva imparzialità.

- In Germania, se i corsi di religione, in forza nientemeno che della Costituzione, devono rispondere al carattere della tripla confessionalità (della materia, dell'alunno, dell'insegnante), in pratica molte scuole fanno cadere i "muri" artificiali delle differenze confessionali (di cui molti studenti non hanno nemmeno consapevolezza!), e si moltiplicano i corsi cooperativi o bi-confessionali con la compresenza di cattolici e protestanti; ma prima ad Amburgo e poi nel Brandeburgo sono attivati da anni corsi aconfessionali di etica-religione per tutti.
- In certi Cantoni svizzeri le quote sempre più ridotte di alunni partecipanti ai corsi monoconfessionali hanno fatto scattare l'accensione di corsi comuni aconfessionali di cultura religiosa da frequentare obbligatoriamente almeno in certi anni o cicli scolastici.
- Non si contano poi i casi di sistemi educativi – dal Portogallo alla Romania, passando dall'Alsazia-Lorena – dove il corso confessionale non vive più nel suo tradizionale isolamento epistemologico e didattico, che ne rendeva ancora più pesante e insopportabile l'atipica presenza nell'orario curricolare, ma è strutturalmente integrato in una più ampia area disciplinare dove deve interagire programmaticamente con altre discipline affini, solitamente con lo studio di materie umanistiche, l'educazione linguistica e simbolica, l'educazione ai valori e alla cittadinanza, l'approccio filosofico e storico ai problemi sociali, l'apprendimento dei diritti umani.

Un sapere religioso, dunque, che entrando a testa alta nella scuola pubblica, ne assume le grandi finalità educative, ne adotta le metodologie critiche, sa confrontarsi alla pari con gli altri saperi, non discrimina gli alunni in base a convinzioni o appartenenze ma ne rispetta democraticamente le identità.

VIII. LINEE DI UN PROGETTO POSSIBILE NELLA SCUOLA ITALIANA

Non solo in linea di principio, ma soprattutto in base alle sensate e collaudate esperienze osservabili sull'intero territorio europeo, sarebbe possibile tentare di costruire un curriculum completo di istruzione religiosa per la nostra scuola, che risponda alle istanze fin qui rilevate. Non è nostro compito definire qui nei dettagli un progetto concreto, né sarebbe questa la sede più idonea. Tuttavia una cornice è pensabile. Un certo numero di condizioni preliminari da realizzare sono pure pensabili.

1. Un ventaglio di quattro approcci possibili

Intanto, un presupposto da chiarire in partenza: quale potrà/dovrà essere la *natura epistemologica* dell'istruzione religiosa proponibile? Osserviamo empiricamente, per prima cosa, le pratiche già esistenti oggi nel panorama frastagliato delle scuole europee. Schematizzando per semplificare, constatiamo che la «religione» – il sapere religioso, o i contenuti della materia religione e affini – viene praticata sostanzialmente sulla base di quattro modalità di legittimazione scientifica. Ne nascono quattro tipi di insegnamenti religiosi così raggruppabili:

a) Gli insegnamenti che sono strutturati in base alla fede e alla teologia di una chiesa o di una tradizione religiosa; la loro razionalità o scientificità è garantita dalla visione teologica propria di ciascuna fede, in legittima e necessaria coerenza con una precisa identità religiosa. Rientrano in questa categoria gli insegnamenti confessionali gestiti nelle scuole – generalmente confessionali, dette oggi «di tendenza» – dalle chiese cristiane in genere (quella che un tempo si chiamava correntemente «catechesi scolastica» e che vige tuttora in alcuni casi nazionali, soprattutto nell'Est europeo, o in Grecia, a Malta ecc.), l'insegnamento coranico, quello ebraico o quelli di qualsiasi altra denominazione confessionale.

b) Altri modelli di insegnamento associano la razionalità teologica con la razionalità metodologica delle scienze della religione:

elaborano cioè i contenuti teologici propri di una fede con l'aiuto anche di strumenti di lettura religiosa collaudati fuori dal campo teologico; qui le scienze aconfessionali della religione, insieme a quelle dell'educazione, vengono sostanzialmente invocate come ausiliarie della scienza teologica e sfruttate in funzione pedagogico-didattica. In questo tipo rientrano oggi diversi modelli nazionali di insegnamento religioso, a cominciare da quegli insegnamenti concordatari che – in forza di recenti revisioni degli accordi concordatari e della nuova congiuntura culturale – hanno accettato di attenuare il loro carattere originariamente catechistico-pastorale, per potersi destinare a un pubblico misto di alunni credenti, in ricerca, secolarizzati, o persino di altra fede. È chiaro uno slittamento da quello che gli anglosassoni (M. Grimmitt, J.H. Hull) chiamano un *learning from religion* verso un *learning about religion*: più coinvolgente e appellante la coscienza il primo, più oggettivo, imparziale, critico il secondo. Si pensi, come esempio tipico, al profilo ancora *materialmente* confessionale – ma non più propriamente tale dal punto di vista *formale* – dell'attuale IRC italiano: i contenuti materiali sono ancora quelli garantiti dalla teologia cattolica, ma gli approcci didattici fanno un largo ricorso strumentale ad altre scienze della religione. Modelli analoghi offrono i sistemi concordatari spagnolo e portoghese, ma anche i diversi insegnamenti «confessionali» del sistema belga (ben cinque) e del sistema tedesco (protestante e cattolico) camminano ormai sul doppio binario della legittimazione teologica e della contestuale plausibilità delle diverse scienze della religione.

c) Altri insegnamenti di religione si basano invece esclusivamente sulla razionalità valutativa delle scienze della religione. Non coinvolgono di per sé le convinzioni personali né dell'insegnante né dell'alunno, né comportano l'adesione della coscienza. Ma non hanno nemmeno lo scopo di educare al temuto relativismo o sincretismo, quanto piuttosto di saper costruire la propria identità religiosa e il proprio mondo di valori etici da vivere dialogicamente in contesti sociali di avanzata secolarizzazione e di pluralismo. Annoveriamo in questo gruppo gli esempi ben noti e collaudati dei programmi di studio oggettivo della religione prevalente nelle rispettive storie nazionali (Regno Unito, paesi scandinavi), e in sempre più frequente comparazione con le nuove presenze reli-

giose diffuse nel territorio per l'incalzante immigrazione (Belgio, Olanda, Austria, diversi Cantoni svizzeri). Rientrano ancora in questa categoria i numerosi programmi di etica non confessionale attivati solitamente come materia alternativa in almeno una decina di sistemi nazionali; così come esistono localmente approcci culturali aconfessionali al testo biblico (detto tecnicamente *Bibelunterricht* nei paesi di lingua tedesca, dove è maggiormente diffuso in contesto sia protestante sia cattolico), alla storia del cristianesimo o alla storia comparata delle religioni, e simili.

d) E infine esiste l'approccio del fatto religioso riscontrato all'interno degli altri saperi scolastici, quindi letto secondo l'epistemologia delle varie discipline profane (storia, arte, filosofia ecc.) e non secondo quella delle scienze religiose teologiche o non teologiche. È l'opzione – più obbligata dalle circostanze che liberamente voluta – che è stata adottata in Francia, e che sembra al momento la più pertinente per il caso singolare di quel sistema educativo, in quanto la tradizione della laicità e le leggi della separazione non consentono di istituire una disciplina autonoma di religione, non solo su base teologica, ma nemmeno su base di scienze della religione.

Al di là di tante possibili varianti all'interno di ciascun tipo e di possibili contaminazioni tra un tipo e l'altro, questi quattro livelli di elaborazione del «discorso religioso» scolastico non sono evidentemente intercambiabili, né sono attivabili indifferentemente nei vari contesti culturali e scolastici. La «ratio» cambia di volta in volta in funzione di vari fattori: cambia in funzione del soggetto che produce e legittima il discorso (è la chiesa? è la comunità civile? è il diritto dei genitori? è la scuola nella sua autonomia didattica?); cambia in funzione dell'alunno destinatario (va trattato da cittadino? da credente? è l'uno e l'altro insieme? in base a quali principi?); cambia in funzione dello statuto e del progetto educativo della scuola (è scuola pubblica statale? è scuola pubblica confessionale? è scuola privata? è scuola primaria, secondaria?). Contestualmente, l'offerta educativa e il ruolo stesso del titolare del corso di religione non possono e non devono essere gli stessi nei diversi i casi.

2. Nel caso italiano, da quale base epistemologica partire?

Per le ragioni richiamate sopra, e per altre ancora che presumiamo ormai note o intuibili, va da sé che la scuola pubblica oggi in Italia:

1. non possa tornare a elaborare istruzione religiosa in termini di sola razionalità teologica o catechistica (cfr. il tipo «a» appena richiamato sopra), come peraltro aveva fatto dalla nascita dello Stato unitario fino all'Accordo di revisione del 1984, in coerenza con le leggi allora in vigore;
2. non possa continuare a soddisfarsi del basso profilo scientifico e pedagogico dell'IRC uscito dal compromesso concordatario e dalle successive Intese (cfr. il tipo «b»), anche se aggiornato ora sugli orientamenti della riforma Moratti: una materia «debole» e ambigua dal punto di vista epistemologico (e non solo!), soggetta com'è a logiche di ortodossia ecclesiale per parte dei contenuti dottrinali ma debitrice alla pedagogia scolastica laica per quanto riguarda il quadro delle finalità educative e delle metodologie didattiche; una materia che, per soddisfare una quota di popolazione scolastica sia pur statisticamente maggioritaria (per ora), lascia però inevaso il diritto educativo di quella minoranza significativa di non avvalentisi, cui la scuola non sa garantire una minima attrezzatura informativa e critica, cioè quel livello base di «competenza religiosa» indispensabile sia per accedere alla comprensione dell'universale fenomeno religioso sia per elaborare una personale visione del senso della vita;
3. non possa allinearsi nemmeno alla soluzione minimale francese (vedi sopra, il tipo «d»), che – legata a un'arcaica concezione di laicità e alle relative leggi restrittive, giustamente oggi rimesse in discussione persino in quel paese – nega dignità di materia allo studio del fatto religioso per relegarla negli interstizi occasionali degli altri saperi scolastici. È patente infatti l'incongruenza della scuola di riconoscere dignità e autonomia accademica a saperi come storia, lettere, filosofia ecc., e di non riconoscerle invece, a pari condizioni, al sapere

religioso, che pur vanta, anche in Francia, prestigiose istituzioni di ricerca e di insegnamento superiore, metodi scientifici e procedure di analisi lungamente collaudati (dall'etnologia alla storia, dall'antropologia culturale alla linguistica), e risultati (in termini di conoscenze religiose) di affermata plausibilità. Del tutto pertinente, invece, l'impulso che può venire da quel paese a risanare le discipline scolastiche da quelle mutilazioni cui le aveva sottoposte il sospetto dei legislatori laicisti, che le avevano epurate della loro implicita dimensione religiosa, e di conseguenza a integrare nei curricula della formazione iniziale e permanente degli insegnanti una minima, ma indispensabile «competenza religiosa».

Se sono da scartare come anacronistici o insufficienti i suddetti tre modi di fondare epistemologicamente il sapere religioso come materia curricolare nella scuola, sembra che la via meno criticabile e più pertinente, anche se ancora irta di incognite di varia natura, sia quella di orientarci verso quel grappolo di modelli di razionalità messi in atto dalle diverse scienze delle religioni. Si tratta, com'è noto, di razionalità specifiche e complementari come quella ermeneutica, quella simbolica, quella etica, quella fenomenologica, quella storica e così via, ciascuna delle quali, se sa essere coerente con la propria metodologia e se rimane conscia dei propri limiti, non può non interloquire e dialogare costruttivamente con quell'altra razionalità, propria del credente, che è la razionalità teologica. In linea di principio, dunque, le due razionalità – quella valutativa delle scienze delle religioni, e quella valutativa delle teologie – non solo non dovrebbero confliggere, ma devono richiamarsi a vicenda, pena il tradimento stesso del proprio carattere scientifico.

3. Per una cultura religiosa pedagogicamente corretta

Detto questo, però, va subito ricordato che la scuola primaria e secondaria, a differenza dell'università, non elabora cultura e non la trasmette in un ambiente asettico, con destinatari adulti, con finalità di pura informazione scientifica; tanto meno quando si trat-

ta di cultura religiosa. Nell'istruzione scolastica, con le scienze religiose intervengono necessariamente le scienze dell'educazione (dalla pedagogia alla didattica, dalla psicologia dell'età evolutiva alle metodologie della comunicazione). Sono queste scienze che suggeriscono, insieme all'esperienza, tutte quelle mediazioni opportune e necessarie per un efficace *apprendimento religioso* da parte dell'alunno.

Tra le attenzioni sempre suggerite in questo campo sta, per esempio, quella che con bambini e adolescenti non si può prescindere da un permanente aggancio con il vissuto quotidiano, con il contesto delle relazioni e delle appartenenze, con le precomprensioni che tanto influiscono sul linguaggio, sui criteri di giudizio e di comportamento degli alunni. Il che significa, nel nostro caso, che anche una proposta di un curriculum culturale aconfessionale non potrà mai svilupparsi didatticamente su un canale di pura neutralità, di staccata oggettività scientifica, di un'offerta di dati nozionistici decontestualizzati dalla biografia dell'alunno, dal suo ambiente culturale familiare, regionale, nazionale. D'altra parte, il riferimento tattico all'esperienza *individuale* e al contesto *provinciale* dell'alunno non può esaurire il ben più ampio e *plurale* fenomeno religioso che la scuola gli propone appunto di conoscere come chiave di lettura di tanta parte del capitale culturale dell'umanità. In altre parole, la scuola può partire dalla conoscenza esperienziale della *specie* (cioè da una specifica religione storica, per esempio, quella cristiana, ma ampliando poi lo sguardo su altre religioni specifiche, come l'ebraismo, l'islam, o altre fedi), per risalire passo passo alla conoscenza riflessa del *genere*.

4. Un curriculum ideale in tre stadi

1. In termini generalissimi, senza entrare qui minimamente nella strutturazione tecnica del curriculum, possiamo ipotizzare una fase di prima *alfabetizzazione simbolico-religiosa* dell'alunno della scuola primaria, che lo abiliti a dare un nome, possibilmente il «nome proprio», a una gamma di fatti, di segni, di simboli, di riti, di costumi, di persone, di comunità, che compongono una elementare morfologia del mondo religioso, quello vicino come quello di-

stante nel tempo e nello spazio. Si tratta di una prima alfabetizzazione (inter)culturale che ovviamente non è riducibile a una sola questione di ordine lessicale, che può degenerare in un arido quanto deviante nominalismo! Questi «nomi propri» da dare alle cose, ai gesti, ai simboli dell'universo religioso vanno individuati e riconosciuti nel loro contesto d'origine, decifrati e interpretati nel senso che le persone religiose attribuiscono a tali fatti; vanno collegati per analogie e differenze tra una religione e l'altra, tra il passato e il presente. L'area geografica e temporale da cui attingere i gesti e le cose dell'*homo religiosus* può dipendere dal coinvolgimento delle altre materie (come storia delle culture e religioni politeistiche antiche, le culture mediterranee e i loro monoteismi, usi e costumi delle culture contemporanee, documenti di storia e arte della chiesa locale, racconti e miti occidentali e non ecc.).

Importante elemento di questa alfabetizzazione simbolico-religiosa è l'avvio di una educazione al simbolo, che abilita a cogliere un senso «altro» da quello che il segno materiale significa. È scoprire il senso profondo che gli esseri umani delle diverse culture assegnano, per esempio, alla terra, al cielo, al sole, all'acqua, all'albero, al serpente, all'alto-basso, al verticale-orizzontale, a spirito-materia, a parola-silenzio, a luce-tenebre... Se non si conosce – solo per fare un esempio banale – il senso originario del pane e della comunità riunita nel rito del pasto nelle culture semitiche e mediterranee, come riuscire a capire poi il significato di quel simbolo e di quel gesto che è diventata l'eucaristia nella tradizione cristiana?

2. Un successivo percorso di apprendimento religioso, più impegnativo, da riservare agli alunni della secondarie di primo grado, potrebbe avere per oggetto la comprensione – certo solo iniziale, più intuitiva che critica – dei messaggi veicolati dalla/dalle religione/i. Si tratterebbe di far acquisire al preadolescente un codice per sapersi orientare nella lettura dei segni e dei valori esistenziali offerti dalle tradizioni religiose e dal loro sistema etico. Se ogni religione è un tentativo di cercare la salvezza, in che cosa l'uomo religioso identifica la salvezza? per quali vie la cerca? come vive e che cosa fa per meritarsela? con quali regole di vita? e quindi dov'è il bene e dov'è il male? Religioni rivelate e non sono

sostanzialmente dei sistemi di significato e di giudizio etico. Mentre l'alunno uscito dall'infanzia si affaccia alla vita con i suoi appelli seducenti ma anche con tutte le sue incognite e disorientamenti, parrebbe opportuna, appunto, una «istruzione-educazione religiosa» che superi il livello descrittivo degli anni precedenti, che eviti nel contempo di banalizzare i messaggi religiosi in un vieto estrinseco moralismo, ma che sappia invece offrire strumenti elementari per entrare con curiosità e simpatia in quei grandi giacimenti di valori di vita che sono le religioni.

Sarebbe quindi ipotizzabile un percorso di *alfabetizzazione etica* a partire dalle religioni, che prolunga e approfondisce la precedente alfabetizzazione simbolica. Lo studio del fatto religioso, ancora una volta, per risultare «educativo» nella scuola non può non commisurarsi alle attese psicologiche, mentali, affettive dell'alunno (chiamiamola *curvatura antropologica* o etica dello studio religioso), ma nel contempo occorre che la scuola garantisca anche una continuità oggettiva della ricerca religiosa. Proprio come avviene, *mutatis mutandis*, in tutte le altre materie, quando si parte dall'abc del sapere disciplinare, lo si padroneggia formalmente studiandone il lessico, la grammatica e la sintassi attraverso i documenti, lo si assimila meno astrattamente inseguendone la genesi storica, lo si connette all'attualità applicando regole e procedure dettate dalla epistemologia di ciascun sapere.

3. Una terza tappa di questo percorso – collocabile nel ciclo secondario di secondo grado – dovrebbe puntare a una più mirata *formazione critica sul fatto e sul problema religioso*. Si tratta di far acquisire dallo studente alcune specifiche capacità critico-riflessive non solo in merito al fenomeno religioso e alla sua storia, ma anche a riguardo del problema religioso e delle sue soluzioni. In linea di massima, è pensabile che alcune tra le principali competenze religiose da coltivare nel clima culturale attuale siano, per esempio: la capacità di contestualizzare storicamente e culturalmente un evento, un documento, un messaggio, un personaggio religioso; la capacità di analizzare comparativamente uno o più elementi comuni di due o più tradizioni religiose; la capacità di interpretare da un punto di vista filosofico o teologico un simbolo o un rito o una scelta etica o un testo sacro; la capacità, in particolare, di “leg-

gere” criticamente alcune grandi pagine del testo biblico, in quanto «codice della cultura occidentale»; la capacità di porre (di porsi) il problema del senso e di cercarne le possibili soluzioni, ispirandosi anche ai valori veicolati dalla/dalle religione/i; la capacità di distinguere e valutare visioni del mondo e della vita di orientamento religioso da altre di orientamento non religioso...

Anche solo da un’elencazione sommaria di obiettivi come questa si deduce facilmente che non si tratterebbe di pensare a formule standardizzate o unilaterali, come a un corso di «storia delle religioni», o a una iniziazione storico-culturale al testo biblico, o a un corso di etica naturale o simili. Un progetto pedagogico di formazione critica al fatto religioso richiederebbe un’attenta articolazione di tutto questo e di altro ancora. Certo, nessuna delle classiche discipline religiose o teologiche collaudate a livello accademico universitario potrebbe essere introdotta, sia pur con semplificazioni e adattamenti divulgativi, nella scuola secondaria: sarebbe accademicamente eccessiva e, al tempo stesso, pedagogicamente insufficiente perché unilaterale. Il profilo di questa disciplina scolastica è ancora da inventare; forse bisognerà pensare a diversi profili preferenziali e complementari, per esempio, a un profilo di tipo piuttosto storico-comparativo, a un altro di tipo fenomenologico-ermeneutico, a un altro ancora di tipo etico-assiologico-politico).

IX. LE CONDIZIONI DI PRATICABILITÀ

La condizione preliminare da creare, com’è noto, è di natura culturale: è il superamento di quelle *pregiudiziali ideologiche*, sia laiciste sia religiose, che caratterizzano da tempo memorabile il dibattito sulla questione. Noi vorremmo che si cominciasse a ragionare sulla base della valenza cognitiva ed etica di un’istruzione religiosa offerta in base alle sue credenziali epistemologiche e insieme al suo potenziale educativo-critico. È quanto abbiamo cercato di delineare, anche se in termini appena allusivi, nelle pagine che precedono.

Saranno poi da creare le *condizioni politico-giuridiche* perché una proposta del genere possa cominciare a trovare una prima implementazione. Bisognerà che la classe politica, oltre che l'opinione pubblica e gli esperti, in prima linea i giuristi della scuola e del diritto alla libertà religiosa, arrivino a convincersi che la materia «religione», svincolata dalle precomprensioni e aggressioni ideologiche, dovrà essere una disciplina ordinaria, come tutte le altre, e quindi obbligatoria, e perciò da assegnare alla naturale gestione della scuola, che la farà impartire da insegnanti formati *ad hoc*.

Restano da costruire le *condizioni epistemologiche* della nuova disciplina, per la quale non basterà l'avallo delle sole scienze teologiche, né delle sole singole scienze delle religioni. Lo studio della religione a livello preuniversitario non è isolabile dalla sua funzione istruttivo-educativa. In questo orizzonte vanno costruite le *condizioni gestionali e didattiche* del curriculum lungo tutto l'arco della scolarità (ma, a questo proposito, giova ricordare un dettaglio non irrilevante: non è detto che questo corso di religione debba essere presente ininterrottamente nell'organico orario delle lezioni dal primo all'ultimo anno di scuola, né tanto meno che vi debba essere presente con una quota oraria invariata da un ciclo all'altro, da un anno all'altro; alla stregua di qualsiasi altra materia, e in funzione di obiettivi specifici mirati, potrebbe raddoppiare il monte ore in determinati anni o cicli, e diminuire o cessare invece in altri). Non da ultime, vanno previste le *condizioni organizzative*, prima fra tutte la *formazione del docente titolare*, da assicurare prevedibilmente in strutture accademiche che integrino le scienze delle religioni nei normali curricula di laurea nelle facoltà di scienze della formazione o nei corsi di perfezionamento aperti a insegnanti di tutte le materie.

X. ESPERIENZE ITALIANE

1. Liceo europeo, Liceo classico, Liceo scientifico (Torre Pellice, Torino)

Il Collegio valdese, collocato in una regione interfrontaliera europea, riceve impulsi da scambi e relazioni culturali, sociali ed economiche con numerosi paesi europei. Situato nelle Valli valdesi (Alpi Cozie, provincia di Torino), il Collegio, con gli indirizzi classico, scientifico ed europeo, è l'unico liceo valdese in Italia. L'apertura del Liceo europeo a Torre Pellice si inserisce nell'ambito di una storia propria di una minoranza religiosa protestante che non è mai stata solo storia locale: nei momenti particolarmente significativi essa si è intrecciata con la storia del resto d'Europa. Il Collegio valdese di Torre Pellice fu fondato nel 1831 e edificato nel 1835 per rispondere a un'esigenza precisa della popolazione valdese: far studiare i propri figli non ammessi agli altri istituti per discriminazione religiosa. L'istituto fu realizzato grazie all'interessamento del canonico anglicano W.S. Gilly, che volle strutturarli sull'esempio degli istituti del suo paese; per questo lo chiamò Holy Trinity College, infine italianizzato: il Collegio. Nel 1898 diventò Liceo classico pareggiato, con gli stessi diritti e doveri di una scuola di Stato. Attualmente è gestito da un Comitato, nominato dalla Tavola valdese, al quale si affianca un Comitato scientifico didattico.

Nell'ambito del percorso quinquennale degli studi è stato istituito nei programmi ordinari un insegnamento di storia delle religioni sin dal 1984. Si tratta di un insegnamento obbligatorio, con relativa valutazione, per gli studenti di tutte le classi.

Dal 2000 l'orario è di un'ora alla settimana per un quadrimestre all'anno (media di 15 ore annue). L'insegnamento ha un taglio storico (dall'antichità ai giorni nostri) per cui figura come insegnamento integrativo del corso di storia generale e ha lo scopo di far conoscere i principi fondamentali delle religioni mediterranee antiche (greco-romane in particolare) e delle più grandi religioni mondiali; prevede inoltre un'introduzione alla Bibbia e al Corano, e un confronto tra le grandi religioni viventi. Tale impostazione ri-

spetta assolutamente la pluralità delle diverse appartenenze religiose e ha trovato il pieno consenso delle famiglie degli allievi. Non esiste un'anagrafe dell'appartenenza religiosa per cui, al momento, gli studenti possono essere classificati come valdesi (maggioranza relativa), cattolici, musulmani, non credenti o agnostici.

Siccome gli argomenti trattati sono stati scelti assieme ai docenti di altre discipline in modo che risultino propedeutici e complementari ad alcune delle materie insegnate nell'istituto, ogni unità didattica risulta interdisciplinare.

Le prove oggetto di valutazione separata consistono in questionari scritti, presentanti dopo un riassunto di quanto studiato fino a quel momento. Ne sono previsti due a quadrimestre.

Le finalità del corso: permettere agli allievi di conoscere le principali differenze tra le religioni, cogliere i bisogni cui rispondono le religioni, conoscere il rapporto tra religione e cultura dei popoli nella storia. Sul sito Internet si può verificare quale sia l'importanza data da questo istituto agli scambi di studenti e professori con diversi paesi dell'Unione Europea (e oltre).

2. Il Tavolo Interreligioso del Comune di Roma

La seconda esperienza concreta che segnaliamo in questa sezione ha preso vita proprio nella capitale. Come molte altre grandi città italiane ed europee, Roma è una città cosmopolita, con una crescente presenza, proprio nel cuore del cattolicesimo, di numerose fedi religiose. La scuola e le autorità cittadine hanno preso consapevolezza di questo fatto e hanno cercato nuove vie perché questa pluralità di esperienze religiose che caratterizzano la vita dei ragazzi e delle loro famiglie non rimanesse nascosta, ma potesse trovare momenti di informazione e di confronto reciproco. L'Assessorato alle Politiche educative del Comune di Roma ha colto con intelligenza e sensibilità questa realtà religiosa plurale, e si è adoperato per la creazione di un Tavolo interreligioso aperto a tutte le confessioni religiose della città interessate ad aderirvi, perché queste diverse culture religiose potessero essere presentate nelle diverse scuole della città. La chiesa cattolica non ha sino a oggi ritenuto di dover aderire a questo Tavolo interreligioso, rite-

nendo, con ogni probabilità, che l'adesione a questo progetto potesse costituire un passo pericoloso nella direzione del superamento dell'ora confessionale di insegnamento IRC.

Il protocollo d'intesa istitutivo di questo Tavolo interreligioso è stato firmato dal Comune di Roma con le comunità religiose che vi hanno aderito nel dicembre del 1998 e nell'anno scolastico 1999-2000 sono iniziate le lezioni nelle diverse classi. Ogni confessione religiosa ha diffuso alcuni sussidi didattici concernenti la propria confessione (scheda, libro, CD-rom, musiche, fotografie), favorendo soprattutto la conoscenza diretta dei diversi luoghi di culto (chiese, sinagoga, moschea) e l'incontro con membri delle diverse comunità religiose.

Riportiamo qui di seguito il testo del protocollo d'intesa.

Comune di Roma
Assessorato alle Politiche educative

Protocollo d'intesa per l'istituzione del Tavolo Interreligioso tra il Comune di Roma, la Comunità Ebraica di Roma, il Coordinamento delle Chiese Valdesi, Metodiste, Battiste, Luterana, Salustiana di Roma, il Centro Islamico Culturale d'Italia, la Fondazione Maitreya dell'Unione Buddhista italiana, il centro Studi Indiani e Interreligiosi in Roma.

A fronte della molteplicità di nodi problematici presenti anche nella società romana, sempre più multiculturale e multi-etnica, del permanere di difficoltà e conflittualità nei rapporti tra persone e collettività di diverse culture, fedi e religioni, con la piena consapevolezza del ruolo indispensabile anche delle comunità religiose per attivare una vera educazione interculturale, il Comune di Roma, la Comunità Ebraica di Roma, il Coordinamento delle Chiese Valdesi, Metodiste, Battiste, Luterana, Salustiana di Roma, il Centro Islamico Culturale d'Italia, la Fondazione Maitreya dell'Unione Buddhista italiana, il centro Studi Indiani e Interreligiosi in Roma concordano:

1) Viene istituito presso l'Assessorato alle Politiche educative del Comune di Roma il Tavolo Interreligioso, con la finalità di

contribuire all'educazione interculturale a partire dall'ambito scolastico, proponendo agli allievi delle scuole romane, alle loro famiglie, ai docenti e alle diverse comunità presenti nelle città iniziative – prese di comune accordo – che arricchiscano l'attuale offerta formativa scolastica nel campo dell'educazione interculturale.

2) Le iniziative del Tavolo – che saranno decise con il consenso dei partecipanti – avranno come obiettivi:

- ricercare e proporre strumenti e metodi efficaci per una formazione di dimensione multi- e interculturale, contribuendo così alla crescita e al radicamento del confronto e delle relazioni costruttive tra tutti i soggetti presenti nella scuola appartenenti a culture, fedi e religioni differenti;
- offrire alle scuole romane seminari, lezioni, tavole rotonde, unità didattiche, materiali multimediali, supporto ai docenti, esperti per gruppi di lavoro ecc. – che siano utili ad ampliare la conoscenza degli elementi fondanti delle diverse fedi e religioni e che potranno essere valorizzati anche all'interno dei Piani educativi di Istituto, laddove le componenti delle scuole lo ritengano opportuno;
- favorire o creare occasioni che tendano alla maggiore presenza delle famiglie e delle diverse comunità nella vita quotidiana delle scuole, e che concorrano all'ampliamento e all'arricchimento dei rapporti tra scuola e società nella dimensione interculturale.

3) Il Tavolo Interreligioso parteciperà – laddove i componenti lo ritengano utile e coerente con le finalità sopra espresse – ad iniziative dell'Assessorato relative ai temi e alle problematiche della formazione multi- e interculturale, nelle modalità che verranno di volta in volta individuate.

Visto, approvato e sottoscritto:
Roma, Campidoglio, 3 dicembre 1998