

La religione come componente culturale nell'educazione scolastica dei cittadini europei

Abitanti di quello che il politologo Michael Emerson chiama l' *Euro-villaggio multinazionale*¹, viviamo ormai entro tre orizzonti istituzionali sovrapposti e correlati: l'orizzonte nazionale, quello comunitario dell'Unione economica e monetaria (Uem), e quello continentale, prefigurato dagli accordi di Helsinki per la sicurezza e la cooperazione (Osce) e da quel laboratorio di idee e iniziative culturali che è il Consiglio d'Europa (che riunisce attualmente una trentina di paesi, compresi gran parte dei paesi dell'Est). Dei tre è l'orizzonte intermedio quello che manifestamente occupa l'immaginario dei nostri contemporanei, anche perché è quello che si sta strutturando con maggior investimento di risorse economiche e una più chiara determinazione politica. Ma dentro e al di là della costruzione economico-politica del continente, gravi incognite gravano sulla sua ricomposizione culturale: oltre un'Europa unita nei mercati e nelle istituzioni, resta la difficoltà di costruire un'identità culturale comune.

Se uno dei fattori decisivi dell'identità culturale è il fattore religioso, non stupisce che l'Europa - unificando popolazioni regionali che finora si sono riconosciute storicamente nelle radici dell'una o dell'altra delle tre grandi confessioni cristiane, e integrando nel contempo massicci flussi migratori extraeuropei di appartenenza culturale non cristiana - dovrà ridecidere i criteri di una convivenza civile nella multiculturalità e predisporre le condizioni per una educazione alla *cittadinanza europea* nel nuovo contesto socio-religioso che si sta configurando.

Se nel progetto di integrazione dell'UE qualche problema potrà creare la candidatura di paesi dell'Est a maggioranza ortodossa, molti di più ne sta creando la candidatura della Turchia, «prima candidata musulmana» (come titolava con fierezza il quotidiano *Hurriyet* di Ankara il novembre 2000), che chiede di integrarsi in un continente connotato non solo dalla cultura *cristiana*, ma da una cultura cristiana *secolarizzata*, e dotato di istituzioni politico-giuridiche ed educative *laiche*. Si sa in partenza che delle tre connotazioni evidenziate soprattutto le ultime due non sono facilmente componibili con una certa concezione del credo islamico e del suo ethos sociale.

Ma, più in generale, stando ai ripetuti moniti di osservatori socio-religiosi, rilanciati spesso dai media che amplificano i toni allarmistici, alcuni fantasmi si aggirerebbero oggi per l'Europa: il fantasma delle guerre di religione, che ha imperversato fin di recente nella regione balcanica; quello dell'intolleranza religiosa, che riemerge in fatti di cronaca isolati ma non del tutto imprevedibili; quello delle sette o delle «nuove religioni», che sfruttano il disincanto di molti europei verso la fede tradizionale per sedurli col fascino dell'esotico e dell'occulto. Cosa rappresentano questi sintomi? - si chiedono storici contemporanei e analisti di fenomeni sociali. Si tratta «degli ultimi fuochi di un passato che non può ritornare, dell'avanguardia del nostro futuro, o del segnale di un malessere che possiamo ancora curare?»². Dobbiamo «credere all'idea secondo cui le nostre società, un tempo dirette dalla religione, si sarebbero oggi affrancate dalla sua tutela?»; o credere che «anche nelle società più secolarizzate il fatto religioso rimane dal punto di vista statistico ancora nettamente maggioritario, e che è di gran lunga il più massiccio fatto sociale di carattere volontario»³

¹ M. EMERSON, *Redrawing the Map of Europe*, Macmillan, London 1998, p. 251 dell'edizione italiana, 1999.

² S. FERRARI - I.C. IBÁN, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna 1997, p.7.

³ R. RÉMOND, *Religion et société en Europe*, Éditions du Seuil, Paris 1998, pp.16 e 283 dell'edizione italiana, 1999.

L'Europa in cerca di una nuova identità

Certo, tra Europa e religione, e più precisamente tra società europee e cristianesimo, il legame di un tempo deve essersi oggi ben affievolito se lo stesso Sinodo dei vescovi europei, allo spirare del millennio (ottobre 1999), ha potuto parlare di «apostasia dell'Europa» (*Instrumentum laboris*, n.14), e ha dovuto ricordare che non si può «postulare una coincidenza tra Europa e cristianesimo, mai esistita e ora men che meno proponibile» (n.51); e se una unità del continente è auspicabile e per certi aspetti inevitabile, questa «non può essere pensata in termini di 'sola cristianità', ma in termini di 'pluralismo dialogante e collaborativo', per realizzare quella 'convivialità delle culture' che sa trasformare la tentazione di contrapporsi in una gara di mutuo servizio e accoglienza, in una sintesi a misura di uomo e di cittadini, in una grande realtà dove possano trovare casa tante piccole nazioni e culture» (n.10)⁴.

Ma già dieci anni prima, all'indomani della caduta del Muro e delle ideologie, una voce profetica come quella di Ernesto Balducci esortava ad archiviare decisamente le pretese di una nuova cristianità, e a prender atto invece che «nell'Europa postideologica i confronti tra le coscienze vanno impostati ex novo, in vista di un ecumenismo che sorpassa il perimetro delle confessioni cristiane e delle religioni per comprendere anche quei convincimenti umani che hanno come loro principio di legittimità la fedeltà della ragione alle proprie autonome risorse. L'età premoderna è l'età delle guerre di religione, quella moderna è l'età delle guerre ideologiche, quella postmoderna è l'età del libero confronto delle coscienze disposte a contribuire a un progetto storico comune, sulla base di un ethos cosmopolitico»⁵.

Un'Europa dove il cristianesimo è ridiventato *diaspora* - dove la maggioranza statistica dei cittadini, pur battezzata, si distingue di fatto in battezzati che "credono senza più appartenere" e altri che continuano ad "appartenere senza credere" (Grace Davie), dove chiedono ospitalità individui e comunità portatori di stili di vita e di religiosità inediti per l'uomo occidentale, dove le ragioni stesse del convivere civile non trovano più ispirazione etica unificante né nei credi confessionali né nelle ideologie laiche - è indubbiamente un'Europa destinata a soffrire per lungo tempo un deficit di identità.

Questa Europa deve poter gestire sul medio-lungo termine la transizione da un mosaico di identità etniche, nazionali e monconfessionali verso una condizione di *cittadinanza plurale*⁶, o di *cittadinanza societaria*⁷, intesa non già come un improbabile e informe *melting pot* livellatore, ma come forma di convivenza associativa capace di assumere e far rispettare come legittima e feconda la differenza culturale e religiosa, evitando le opposte derive dell'indifferenza sincretistica o dell'intolleranza fondamentalistica, come anche l'irruzione di un proselitismo indiscriminato (peraltro arginato ultimamente, in vari paesi, da numerosi provvedimenti legislativi tesi ad autodisciplinare l'attività missionaria delle religioni, vecchie e nuove⁸).

⁴ *Instrumentum laboris* del Sinodo dei Vescovi d'Europa, trad. it. in «L'Osservatore Romano/Documenti», suppl. al n.179, 6 agosto 1999, pp. 20.

⁵ E. BALDUCCI, *La paideia europea nei prossimi anni*, in «Testimonianze», 33, n. 12, dicembre 1990, p. 26; la tesi è ampiamente sviluppata in *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della pace, Fiesole 1990.

⁶ K. FOUAD ALLAM, *Religione, identità e cittadinanza in Europa*, in AA.VV., *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, a cura di F.Massimeo, A.Portoghese, P.Selvaggi, Irrsae Puglia, Quaderno n. 39, Progedit editore, Bari 1999, pp. 59-71.

⁷ P. DONATI, *Modelli culturali e processi di integrazione: quale progetto per l'Europa di domani?*, in AA.VV., *L'Europa, sfida e problema per i cattolici. Il Forum del Progetto culturale*, EDB, Bologna 1999, pp. 19-55.

⁸ Cf. S.FERRARI, *Proselitismo nell'età della globalizzazione: autodisciplina delle religioni*, in «Il Regno-attualità», 15 febbraio 2000, pp. 132-140. Un nuovo Osservatorio europeo dei fenomeni razzisti e xenofobi è stato ufficialmente inaugurato a Vienna il 7 aprile 2000, con il compito di «organizzare ricerche sull'evoluzione della xenofobia in Europa, creare reti e campagne di informazione in ogni Stato membro, lottare con ogni mezzo contro il razzismo, per esempio con l'educazione e i media». Secondo i responsabili dell'Osservatorio «il futuro dell'Europa sarà determinato dalla

Non meraviglia quindi che da oltre un decennio a questa parte, in tutti i sistemi educativi europei, si faccia sempre più evidente l'urgenza di una *educazione interculturale*, scolastica e postscolastica⁹, un'educazione che non eluda il «religioso» rinviandolo pretestuosamente alle competenze pastorali delle sole istituzioni religiose, o peggio, che lo ignori, ritenendolo irrilevante ai fini della maturità critica della persona e del cittadino, ma lo riconosca e lo elabori come una delle dimensioni storicamente inestirpabili delle culture, o, più precisamente, come una delle chiavi interpretative dell'universale vicenda umana. A difendere il diritto di ingresso di una certa cultura religiosa criticamente proposta nell'educazione pubblica non sono più oggi solo le organizzazioni religiose o i gruppi di credenti, ma gli stessi organismi statali e internazionali preposti alla gestione dei beni culturali e alle politiche educative. Per fare solo un paio di esempi: è stata la stessa Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, nel suo ultimo Rapporto all'Unesco, a voler inserire giustamente tra i quattro pilastri portanti dell'educazione l'imparare a vivere insieme tra diversi: «insegnando ai giovani ad adottare il punto di vista di altri gruppi etnici o religiosi, si può evitare quella mancanza di comprensione che porta all'odio e alla violenza tra adulti. L'insegnamento della storia delle religioni e dei costumi può servire come utile punto di riferimento per il comportamento futuro»¹⁰. Un altro esempio è il recente convegno internazionale «Costruire una comune identità europea» organizzato dalla Fondazione Agnelli (Torino 28-29 febbraio 2000), che si è dato come obiettivo di studiare «un modello comune di società per il XXI secolo, basato su un'identità europea condivisa, che affondi le sue radici nel patrimonio culturale, etico e spirituale dell'Europa, ma che sia necessariamente riformulata alla luce delle nuove sfide poste dalla modernità e di una lettura critica della storia recente».

E' più che evidente che una sfida culturale e formativa di questa portata non si può addossare unicamente agli attuali curricula di istruzione religiosa (più o meno confessionali in tutta Europa, a parte qualche eccezione), presenti a vario titolo nel complesso mosaico dei sistemi educativi nazionali. Nonostante i continui lodevoli aggiustamenti di contenuto e di dispositivi didattici, la loro ottica sembra attardarsi ancora sul presupposto di una società europea cristiana, di diritto se non di fatto. Ora invece, in un'Europa divenuta post-cristiana e multi-religiosa, è ineludibile che scuola e università valorizzino ormai la lettura e l'interpretazione del fenomeno religioso - e della secolarizzazione, suo corrispettivo speculare - in una prospettiva di ricerca e di formazione interculturale e interreligiosa.

Deficit strutturali della trasmissione culturale

Da questo punto di vista si rivelano infatti sempre più inadeguati i dispositivi di educazione religiosa pubblica disciplinati solo da norme concordatarie. Va ricordato che nell'Europa occidentale molti paesi, sia cattolici che protestanti, regolano ancora l'educazione religiosa scolastica sulla base dell'una o dell'altra forma di concordato, di paraconcordato o di convenzione privilegiata con la 'chiesa nazionale' (anglicanesimo e luteranesimo). D'altronde la competenza concordataria non rientra certo fra quelle dell'attuale UE e non appare nemmeno immaginabile che in futuro l'UE possa negoziare concordati con l'una o l'altra chiesa. Sul piano istituzionale, la costruzione dell'Europa non comporta nessun progetto mirante a una omogeneizzazione dei

diversità culturale, etnica e religiosa. La comprensione reciproca e la non-discriminazione sono pilastri fondamentali dell'UE. Razzismo, xenofobia e antisemitismo sono radicalmente incompatibili con questi principi e li minacciano» (dal mensile *Europe Infos*, edito dalla Comece e dall'Ocipe, aprile 2000, p.4).

⁹ F. GOBBO, *L'educazione interculturale in Europa: elementi per un dibattito*, in «Studium Educationis – rivista per la formazione nelle professioni educative», Cedam, Padova 1999, n.4, pp. 691-704.

¹⁰ J.DELORS et al., *Learning: the Treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Unesco, Paris 1996, p. 86 dell'edizione italiana, 1997.

rapporti fra stati e religioni¹¹. E' vero piuttosto che l'adozione di leggi sulla libertà religiosa impegna sempre più gli stati democratici e laici a riconoscere personalità giuridica e protagonismo sociale a minoranze religiose e a nuovi culti. Ma ciò non può comportare evidentemente una disseminazione di singoli corsi confessionali nella scuola pubblica, pena il dissolvimento della stessa educazione pubblica in una polverizzazione ingovernabile di opzioni particolaristiche che segnerebbero la fine del senso stesso di un sistema integrato pubblico.

La tendenza comune è piuttosto quella inversa: la scuola pubblica dei paesi europei, almeno in quelli occidentali a dominante cattolica e protestante e ora con una crescente presenza islamica, alle prese con una popolazione di giovani appartenenti a fedi diverse o non appartenenti ad alcuna fede, è sempre meno disponibile – culturalmente ed istituzionalmente parlando - ad ospitare nei suoi programmi curriculari attività educative monoconfessionali, preferendo lasciarle o restituirle alle cure pastorali delle rispettive comunità religiose. In questa difficile distinzione di ruoli e competenze capita però spesso che la scuola abdichi abusivamente a un suo compito indelegabile circa l'elaborazione pedagogica di quell'ingente settore della cultura universale che è il patrimonio religioso: il compito, cioè, di attrezzare comunque ogni cittadino-alunno, prescindendo dalle sue attuali o future opzioni religiose, di quelle conoscenze obbiettive e critiche sui fatti religiosi, che gli possono permettere di integrarsi e di interagire costruttivamente con l'ethos tipico di una società multiculturale. Questo compito educativo non è delegabile *tout court* alle organizzazioni religiose (anche se esse, con una iniziazione familiare e comunitaria aperta ai valori democratici della dignità della persona e della solidarietà sociale, possono contribuire non poco sul fronte dell'educazione ai valori civici), ma rimane compito specifico della scuola di tutti, e questo a maggior motivo in una congiuntura storica e in uno spazio geografico come quello europeo attuale, dove le ragioni del convivere civile rischiano di dissolversi nella generale «amnesia» delle radici religiose del continente e delle sue istanze di corretta laicità.

Una società pluralistica è anche democratica se, con la libertà di credere, assicura anche il diritto di sapere. A tutti i cittadini va garantito l'uno non meno dell'altra. Si assiste invece ancora a una vistosa discrepanza tra dispositivi giuridici che garantiscono le libertà di religione e l'esiguità degli strumenti messi a disposizione dalla società civile per soddisfare il diritto di una conoscenza laica del fatto religioso. E' così che oggi in Italia, per fare un esempio concreto, più di un milione di studenti - scegliendo di non avvalersi del corso confessionale e non disponendo nemmeno di una congrua attività disciplinare alternativa - possono transitare per anni dalla scuola primaria e secondaria e uscirne infine «religiosamente analfabeti», senza aver ricevuto un minimo di attrezzatura critica per poter leggere e capire il senso del fenomeno religioso insito nella cultura e nella esperienza dei popoli di ieri e di oggi. Gli altri studenti, quelli che si iscrivono volontariamente al corso di religione cattolica (sono nettamente la maggioranza: circa 8 milioni), dovrebbero in linea di principio «poter affrontare il problema religioso da un'angolazione storico-antropologica, poter praticare qualche significativo approccio ad alcune delle grandi pagine del testo biblico, poter incontrarsi con una proposta culturalmente fondata della storia e della teologia cristiana...». Sono questi alcuni degli obiettivi di base indicati dal programma nazionale di religione cattolica. In realtà gli esiti che si stanno riscuotendo in questi anni, in termini verificabili di informazione culturale e di competenza religiosa, ridimensionano drasticamente queste ambizioni e mostrano un profilo di lavoro didattico assai disarticolato e problematico (pur conservando certi suoi lati *emotivamente* gratificanti per gli alunni), e dai risultati ben poco esaltanti se si deve credere alle ripetute verifiche empiriche e alle opinioni dei giovani stessi una volta lasciata la scuola.¹²

¹¹ H.MENDRAS, *L'Europa degli europei*, Il Mulino, Bologna 1999, p.74.

¹² «Curricolo inesistente», «l'ora complessa», «l'ora debole», «la materia cuscinetto», «una disciplina al bivio», «la religione incompiuta», «mamma religione», «corso di tuttologia»...: sono alcuni degli epiteti, dall'ironia nemmeno troppo camuffata, con cui viene qualificato il corso concordatario di religione cattolica in indagini e inchieste condotte in questi anni a raggio nazionale o regionale. Una certa irrilevanza del corso viene testimoniata a posteriori soprattutto

Né è sufficiente, anche se apprezzabile e necessario, il solo recupero del dato religioso occasionalmente incontrato nelle discipline scolastiche e trattato secondo l'ottica e le metodologie di queste discipline, visto che: i) quanto a potenziale critico e a fondamento epistemologico, i saperi religiosi, siano essi desunti da scienze teologiche o da quelle non teologiche, non sono di per sé inferiori per natura o qualità di fronte agli altri saperi curricolari, e quindi solo un pregiudizio ideologico anti-religioso potrebbe squalificarli come irrilevanti o indegni di entrare nella scuola di tutti; ii) le diverse discipline scolastiche (storia, filosofia, arte ecc.), quando espungessero aprioristicamente il fatto religioso dal proprio orizzonte, verrebbero meno esse per prime al proprio tenore scientifico svilendosi in un discorso di parte, e quindi, quando le diverse discipline trattano inclusivamente il dato religioso non fanno nulla di eccezionale o di ambiguo, ma restano semplicemente coerenti con il proprio statuto epistemologico. Dopotutto, non si tratta di introdurre surrettiziamente nella cultura scolastica una visione religiosa fraintesa come interpretazione ideologica della realtà, ma di far capire elementarmente cosa significhi, per esempio, l'esperienza religiosa nella storia dei popoli e nella biografia delle persone, quali codici simbolici la codifichino, quali ne siano i caratteri distintivi rispetto ad altre esperienze umane, quali teorie l'abbiano interpretata, quali incidenze abbiano prodotto sulle società del proprio paese e continente, ecc.

Ovvio che ogni materia scolastica può dare un suo utile apporto ai fini di una «competenza religiosa» da assicurare nell'alunno, ma nessuna può sobbarcarsi l'onere di operare un approccio organico e sistematico all'universo dei segni religiosi. Appare dunque singolarmente contraddittorio che, in un regime di democrazia culturale qual è (o presume di essere) quello occidentale, si continui a strumentalizzare, minimizzare o escludere dall'educazione scolastica pubblica l'apporto cognitivo, critico ed etico proveniente dalle scienze che esplorano l'universo religioso.

D'altronde va appena ricordato qui che lo stesso sapere religioso, che in tempi ormai lontani di 'cristianità' conosceva di fatto il solo paradigma della razionalità teologica, si rifrange oggi in una costellazione di scienze empiriche ed ermeneutiche della religione, che sembrano riscuotere un discreto credito presso le culture dotte, ma che registrano ancora troppo scarse ricadute nella cultura popolare e scolastica, complice anche, nei paesi neolatini, la secolare latitanza dell'università sulle questioni religiose. Eppure le acquisizioni più accreditate di tali scienze, se debitamente volgarizzate e mediate, dovrebbero poter filtrare normalmente nei programmi didattici delle discipline scolastiche, a cominciare almeno da quelle dell'area umanistica. Si sa invece quanto questa osmosi sia lenta e quasi inesistente, frenata soprattutto da quell'inveterato errore diagnostico laicistico e anticlericale (più latino che anglosassone, a dir il vero) che confonde fede con superstizione, storia religiosa con mito, credenze con credulità, teologia con dogmatismo... Càpita così che lo stesso docente titolare di religione non sia normalmente messo in condizione di profittare degli apporti delle scienze religiose, incanalato com'è, fin dagli anni della sua formazione professionale, dentro curricula a dominante teologica, dove le scienze religiose non teologiche non riescono ad avere che un ruolo appendicolare e subalterno. E ciò nonostante che la stessa teologia di ricerca si stia affrancando dal suo secolare isolamento istituzionale e autoreferenziale che l'aveva tenuta confinata nel ruolo di istanza di formazione pressoché esclusiva della categoria sacerdotale.

Religione: credenza, memoria, laicità

da giovani universitari o lavoratori che, vedendo a distanza la loro esperienza scolastica, si dichiarano per un terzo relativamente soddisfatti, per un altro terzo delusi per l'insignificanza e l'inconcludenza di una materia esposta alla più totale opinabilità, mentre per altri il corso è risultato persino completamente negativo; solo per l'1,8% sarebbe da considerarsi davvero positivo. Questo tipo di insegnamento religioso, pur senza abusive generalizzazioni, «è stato ed è per alcuni giovani ed adolescenti forse l'esperienza più confusa e sconcertante tra quelle vissute a scuola» (M.POLLO, *L'esperienza religiosa dei giovani. 2-1: I dati. Adolescenti*, Elledici, Leumann-Torino 1996, pp.348 ss.).

L' «Europa cristiana», se mai è esistita realmente nelle società premoderne dei secoli andati, non è certamente più riconoscibile nell'Europa post-tradizionale delle ultime generazioni, passata decisamente a situazioni di diaspora (K.Rahner), di disincanto (M.Gauchet, E.Pace), di discontinuità/diffrazione culturale (M.Tomka), di crisi della civiltà parrocchiale (L.Voyé), un'Europa omologata alla società della gratificazione istantanea (G.Schulze), che è diventata, in una parola, società *post-cristiana* (É. Poulat), dove si continua a «credere di credere» (G.Vattimo), a «credere senza appartenere» (G.Davie) e si finisce col chiedersi «in che cosa crede chi non crede?» (C.M.Martini, U.Eco). Quella dell'Europa occidentale, ricorda P. Berger, a differenza di altre società industrializzate come gli Stati Uniti, il Giappone o l'Australia, sarebbe l'unica area a livello mondiale in cui si sono compiutamente realizzate le classiche ipotesi della secolarizzazione e della scristianizzazione come processi di progressiva irrilevanza sociale della religione istituzionale¹³. Il cristianesimo non costituisce più il collante sociale dell'identità nazionale – ce lo ricordano ormai fino alla noia innumerevoli analisi e controanalisi. Ciò significa che se l'identità nazionale di ieri ha potuto attingere a piene mani dai valori veicolati prevalentemente dalla tradizione ebraico-cristiana, grazie a una solidarietà almeno implicita, se non sempre coscientemente vissuta, con quell'universo normativo di credenze e riti religiosi, l'identità nazionale di oggi, sospinta oltretutto a trascendersi sempre più in un orizzonte transnazionale, è sempre meno alimentata da quelle radici tradizionali: le vengono a mancare quei referenti stabili, socialmente plausibili e vincolanti forniti un tempo dalla complicità del politico e del culturale con il religioso.

E' noto in proposito come la quasi totalità delle costituzioni dei paesi europei abbiano attinto più o meno ampiamente - pur senza dichiararlo e talvolta forse senza averne consapevolezza - ai principi e ai valori della tradizione ebraico-cristiana, coniugandoli ovviamente, in termini di cultura politica e giuridica, ai valori moderni della libertà di coscienza e della laicità delle istituzioni. Ma queste radici culturali ed etiche che hanno ispirato i testi base del convivere civile occidentale sono ormai pressoché totalmente usciti dalla memoria collettiva dei contemporanei. Si parla allora volentieri di una «amnesia culturale» dell'Occidente (Ch. Duquoc), di una «religione priva ormai di memoria», della secolarizzazione come «crisi della memoria religiosa» (D.Hervieu-Léger), di «religione senza più tradizione» (R.Campiche)...

Si tratta di un'amnesia che non è solo misconoscenza del dato culturale storico-fenomenologico, un'amnesia che non è solo ignoranza del testo biblico come «codice della cultura occidentale» (N.Frye), ma è piuttosto una rimozione, un "lasciar cadere" volutamente qualcosa che non interessa più: «per molti dei nostri contemporanei, il cristianesimo non è altro che un monumento arcaico alla stessa stregua della musica gregoriana, dell'arte romanica o della tragedia greca. Può essere bello, ma non ha più verità per noi»¹⁴. Come ricorda Johann Baptist Metz, il teologo del «cristianesimo come memoria sovversiva», lo spirito europeo ha generato due tipi di razionalità lungo l'arco della modernità: ha sviluppato quella razionalità tecnico-scientifica, ispirata nelle sue origini da una volontà di potere su una natura ancora da dominare, razionalità decisamente strumentale, immanente, che sembra appunto aver inferto un colpo mortale alla capacità della memoria simbolico-religiosa dell'uomo europeo; ma fortunatamente, nel contempo, lo spirito europeo ha saputo sviluppare dialetticamente, quasi in funzione di antivirale, un altro tipo di razionalità, quella dell'universalismo dei diritti umani, «quella razionalità che fonda una nuova cultura politica, che

¹³ P.BERGER, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 31 ss.

¹⁴ Ch. DUQUOC, *Fede cristiana e amnesia culturale*, in «Concilium» 1/1999, p. 158. L'amnesia, precisa lo stesso autore, non è perversa solo perché è ignoranza ma perché porta al non-senso esistenziale, alla scissione tra il vivere e il perché vivere, al «dia-bolico», nel senso etimologico del termine. E fa l'esempio della cultura scolastica odierna, che dal liceo all'università, può essere improntata all'erudizione su tutto l'arco dei saperi strumentali, ma non per questo offre un senso alla vita. Rischia anzi di generare rancore verso gli insegnanti e la società tutta, che accettano il compito istituzionale di trasmettere qualcosa di non pertinente per l'esistenza quotidiana. Sul tema del «tradimento valoriale» dei saperi scolastici attuali riflette lungamente anche il filosofo Guy COQ in *Démocratie, religion, éducation*, Mame, Paris 1993; e in *Laïcité et République. Le lien nécessaire*, éditions du Félin, Paris 1995.

mira alla libertà soggettiva e alla dignità di tutti gli esseri umani»¹⁵. *Euro-centrica* la prima razionalità, dalla cui logica di potere sono nati i colonialismi, le utopie sociali del XIX secolo, le stesse derive dello scientismo e del laicismo borghese e marxista, fino a quegli epigoni attuali che sono gli imperialismi economici e la globalizzazione informatica; *anti-eurocentrica* l'altra razionalità, al cui centro stanno valori o ideali come lo stato di diritto, la libertà di coscienza, la solidarietà sociale, il riconoscimento dell'altro come simile a me, ma anche come autonomo e diverso da me quanto a convinzioni religiose e scelte etiche: è questa la razionalità che ha potuto generare quello sguardo critico e quell'*habitus* etico tipicamente europeo chiamato *laicità*.

Dopo la grande stagione della laicità umanistica di un Machiavelli, di un Erasmo, di un Tommaso Moro, è vero che l'Europa ha conosciuto le derive della laicità politica della rivoluzione francese e soprattutto l'ondata lunga di quei variopinti laicismi etico-filosofici che dall'illuminismo volterriano e dal positivismo comptiano arrivano a lambire più o meno tutto il continente fino a tutta la prima metà del secolo XX. Ma è anche vero che l'«archeolaicità» del rifiuto pregiudiziale della religione di ottocentesca memoria si è evoluta oggi in una «neolaicità del confronto» (R.Rémond), in una «laicità plurale» (J.-P. Willaime) o «contrattuale» (J.Baubérot), o «dinamica» (P.Ricoeur), che non è più neutralità ostile o indifferente al fatto religioso, non lo liquida più come un fattore marginale o ininfluenza nella formazione dell'identità personale e nazionale; ne riconosce invece positivamente la funzione sociale e culturale, al punto da sollecitare - come sta succedendo in questi anni in Francia - che scuola pubblica e università statale reintegrino normalmente nelle loro discipline di studio quel dato religioso obbiettivo che ne era stato estromesso in forza di reciproche preclusioni tra opposti «clericalismi»¹⁶. Oggi, «contrariamente a certi luoghi comuni - ricorda il sociologo

¹⁵ J.B.METZ, *Lo spirito europeo: crisi e compiti*, in «Concilium» 2/1992, 138-147. Interessante la definizione che Metz dà della tradizione biblico-cristiana come *razionalità anamnestic*: «la razionalità propria delle tradizioni bibliche aveva una struttura anamnestic, la quale presuppone l'unità indissolubile di *ratio* e *memoria*, appunto quella che, a mio parere, è stata dimenticata dal tipo di razionalità illuministica alla ricerca di libertà. La critica che l'Illuminismo muoveva al dogmatismo e al tradizionalismo aveva tutte le sue buone ragioni. Ma non ha dimenticato forse che una particolare figura di memoria è sempre insita in una ragione critica che non intenda sfociare nel mero criticismo? Non ha dimenticato che di questa memoria ha bisogno non soltanto la fede ma anche ogni ragione che voglia tradursi nella prassi come libertà? E di fronte al nostro sistema tecnico-scientifico, questo ricordare assume il carattere di una *memoria pericolosa*, privo della quale l'essere umano non si riconoscerebbe più come libertà soggettiva e solidaristica» (ivi, pp. 144-145).

¹⁶ Alcune recenti decisioni della politica educativa di un paese laico e separatista come la Francia vanno giustamente nel senso di una riconciliazione culturale dei cosiddetti saperi profani con i saperi religiosi. Già nel settembre 1989 veniva consegnato all'allora ministro dell'educazione Lionel Jospin il *Rapporto Philippe Joutard*, documento ufficioso spesso citato in questo decennio, che tirava il campanello d'allarme sulla diffusa «incultura religiosa» in cui la scuola laica lascia gli studenti francesi, e proponeva, tra altre raccomandazioni, di inserire lo studio della storia delle religioni nei curricoli della scuola primaria e secondaria, motivando la proposta con ragioni fino allora abbastanza inedite in Francia: «L'ignoranza del religioso impedisce a molti contemporanei, specialmente a chi è privo di appartenenza religiosa, di accedere alle opere maggiori del nostro patrimonio artistico, letterario e filosofico. La laicità apparirà tanto più preziosa ai nostri contemporanei se saprà riconoscere chiaramente l'importanza culturale e sociale delle religioni. La 'neutralità' della scuola non comporta affatto l'emarginazione del fatto religioso dal campo delle conoscenze bensì l'apertura alla diversità e il rifiuto di ogni indottrinamento» (PH. JOUTARD, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie, les sciences sociales*, septembre 1989, pp. 90-91). La potente *Ligue Française de l'Enseignement* è più volte intervenuta in pubblici dibattiti per fugare vecchi pregiudizi anticlericali e ipotizzare forme di un corretto rimpatrio della dimensione religiosa nei saperi scolastici. L' *École du Louvre*, in collaborazione con i Ministeri della Cultura, dell'Educazione nazionale e dell'Università, ha organizzato nell'aprile 1996 un colloquio nazionale sul problema della «*formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*», cui hanno partecipato oltre 600 invitati, tra rappresentanti dell'amministrazione scolastica, docenti universitari di scienze umane, direttori di musei, artisti e intellettuali, allo scopo di «*significare la gravità estrema che rappresenterebbe per la nostra cultura e, di conseguenza, per la nostra società, la scomparsa della sua cultura religiosa*», e per dimostrare che «*la laicità di cui abbiamo bisogno non è quella che incoraggia insegnamenti confessionali nella scuola, ma quella che incoraggia aperture alle grandi correnti religiose, che hanno portato alle nostre società abominevoli scontri e conflitti, certo, ma anche un prodigioso arricchimento culturale*» (dagli atti del colloquio *Forme et sens*, La Documentation Française, Paris 1997, p. 20 e 260). In un dossier interamente dedicato alla «laicità, un ideale da reinventare», il mensile *Le Monde de l'éducation* (maggio 1999) ha sostenuto la tesi che la «la nuova laicità è diventata la condizione

cattolico Émile Poulat - la laicità non è una semplice neutralità dello stato e della scuola, ma consiste nel loro impegno ad assicurare e garantire l'esercizio di tutte le nostre libertà. E non è vero che la laicità coincida con l'idea di separazione dalla religione. Essa è piuttosto *la soluzione* ai problemi posti da una società divisa da credenze e convinzioni, in quanto fonda tale società sulle grandi libertà che vanno riconosciute a tutti i membri che la compongono, senza discriminazione»¹⁷.

Trasferita sul piano delle strategie della trasmissione culturale, la nuova laicità è dunque il metodo che consente, da una parte, di valorizzare il religioso come capitale culturale di cui conservare memoria in quanto chiave interpretativa non occultabile dell'insieme della cultura umana (*laicità cognitiva*), dall'altra, di garantire a ciascun cittadino delle società multiculturali l'esercizio del diritto alla personale libertà di coscienza e di scelte etiche (*laicità assiologica*). L'idea è ulteriormente precisata dal sociologo di Strasburgo Jean-Paul Willaime che, nel perorare la causa di una «*laicità aperta*», ne identifica lo spirito di fondo nella «*défense d'un espace public pluraliste où peut se déployer un questionnement ininterrompu, non seulement sur les religions et les visions séculières de l'homme et du monde, mais aussi sur les croyances qui sont au fondement même des idéaux et pratiques modernes. Cette laïcité ouverte peut d'autant plus intégrer l'intelligence des dimensions religieuses des cultures et des sociétés qu'elle est elle-même laïcisée en ayant appris à développer une approche critique des conceptions non religieuses de l'homme et du monde. Elle correspond à ce qu'Edgar Morin appelle la raison ouverte, c'est-à-dire une raison qui reconnaît "qu'il y a des réalités à la fois rationnelles, irrationnelles, a-rationnelles, sur-rationnelles comme les mythes, alors que la raison close n'y voit qu'erreurs, sottises, superstitions"*»¹⁸.

La *ragione laica*, dunque - nella misura in cui sa emanciparsi dalla *ragione strumentale* (cioè dall'imperialismo delle conoscenze-competenze tecnoscientifiche), e dalla *tentazione settaria* o *identitaria* (cioè dall'autoreferenzialità confessionale come da quella atea) - è il postulato per valorizzare il fatto religioso come una delle componenti culturali da integrare nelle memorie parziali e settarie del continente in costruzione. Per dare un inizio di risposta a quanti in questi anni si stanno chiedendo: perché, in questa Europa, riusciamo a unificare il mercato e non unifichiamo anche la memoria?¹⁹

per pensare e vivere l'attuale crescente pluralismo religioso» (M.Gauchet), e che essa «è oggi la base per l'esercizio della libertà di coscienza in una società civile attraversata fino a ieri da clericalismi di varia estrazione» (J.Baubérot). È impressionante la quantità di studi critici e di pubblicazioni divulgative riservate in quest'ultimo decennio al tema della laicità, rivisitato dal punto di vista storico, giuridico, istituzionale, filosofico, teologico, pedagogico. Per una rassegna ragionata di una trentina di titoli usciti negli anni Novanta, mi permetto rinviare al mio saggio *Laicità, educazione morale, cultura religiosa in Francia*, in «Pedagogia e Vita», bimestrale dell'Università Cattolica di Milano, 1999, n.2, pp. 79-115.

¹⁷ É. POULAT, *La solution laïque et ses problèmes*, Berg International, Paris 1997, pp. 7-11.

¹⁸ F.BCESPFLUG – F. DUNAND – J.-P.WILLAIME, *Pour une mémoire des religions*, La Découverte/Essais, Paris 1996, p. 189. La citazione di E.Morin è in *Pour sortir du XX siècle*, Nathan, Paris 1984, p.281.

¹⁹ Tentativi di concordare, per esempio, manuali scolastici di storia comuni nelle scuole europee sono già stati realizzati e altri sono allo studio (cf. *Le Monde de l'éducation*, 7/1997, p. 88). Un *Manuale per un'Europa senza frontiere*, in francese e tedesco, è dall'anno scolastico 1999-2000 nelle mani di 300mila alunni francesi, tedeschi e svizzeri del comprensorio Alsazia, Baden-Württemberg, cantone di Basilea, come supporto per i corsi di educazione civica, storia, geografia, lingua. Lo stesso storico Jacques Le Goff si è cimentato in una riuscita presentazione dell' *Europa raccontata ai giovani* (tr. it. Laterza 1997; ediz. originale francese *L'Europe racontée aux jeunes*, Seuil, Paris 1996, illustrato, pp. 96). All'inizio di quest'anno, a Malta, l'università di Valletta ho organizzato un incontro di docenti ebrei, cristiani e islamici in vista di predisporre la stesura di testi comuni per le scuole medie del Mediterraneo. Ma la "prospettiva europea" guadagna poco a poco anche altre materie, e tendenzialmente tutta l'educazione scolastica, anche perché gli stessi testi normativi delle nuove legislazioni scolastiche prescrivono sempre più decisamente una apertura delle discipline alla dimensione continentale. Per restare all'esempio della storia, una riflessione di padre Balducci, sulla necessità di passare da una memoria nazionale o nazionalistica ad una memoria europea, conserva tutta la sua attualità: «Un effetto immediato di questa riforma della memoria sarebbe il rilievo che si dovrebbe dare non già alla guerra ma agli scambi, alle osmosi culturali, alle comuni istituzioni. Ma io penso alla possibilità di abbattere anche quel muro tra Ovest ed Est che ancora attraversa la memoria dei popoli e fa ombra sulla straordinaria ricchezza di mutue fecondazioni avvenute tra i due complessi etnico-culturali. Gli arsenali atomici vengono svuotati, gli eserciti divengono sempre più

Andare oltre il dilemma identità/alterità

Il fatto che l'Europa illuministica, sulla base del concetto ellenistico-cristiano di persona, abbia elaborato il concetto di tolleranza, poi quello di libertà di coscienza e di responsabilità individuale indelegabile, e quindi le regole sociali del convivere democratico con alla base i concetti di uguaglianza e di giustizia come ideali regolativi della società, resta tra le conquiste più alte e irreversibili del suo spirito. Ma oggi avvertiamo che quella non era che una tappa. Era la tappa della costruzione della dignità dell'individuo, della elaborazione delle identità nazionali, ma al tempo stesso la tappa delle barriere linguistiche, della retorica patriottica, dei recinti confessionali, dei sistemi educativi etnocentrici. Oggi, di fronte all'impatto inedito con una multiforme alterità che non è quella di un superficiale cosmopolitismo, le nuove generazioni hanno bisogno di fare un passo in più dopo che le generazioni passate hanno riconosciuto la legittimità dell'«altro» che sta al di là delle frontiere nazionali e confessionali: devono imparare a coabitare con l'altro dentro uno spazio sociale che non ha più frontiere e gerarchie di alcun tipo, e proprio per questo sono tentate di innalzare «muri» sostitutivi di difesa col pretesto di preservare le «irrinunciabili conquiste della nostra civiltà», nella convinzione magari di difendere così, ipso facto, anche l'ortodossia della propria fede religiosa.

Occorre creare regole e condizioni educative per una cultura della cittadinanza plurale, e, per cominciare su questa strada, c'è da superare l'*ideologia identitaria*, o meglio, l'opposizione istintiva in tanta parte della cultura europea tra identità e alterità. Infatti, «per secoli la parola identità è stata immedesimata a concetti come egemonia, dominio, monopolio. Peggio ancora, in ambito cristiano, l'identità è diventata sinonimo di *verità*, generando persino norme e comportamenti intolleranti e antiliberali. Abitudini mentali talmente radicate che non è facile modificare, specie se ci si contenta di accettare l'alterità come uno 'scherzo della storia' o una 'ipotesi' voluta dalle circostanze, in attesa di riappropriarsi della 'tesi' monoculturale. Al contrario, un salto qualitativo si impone se si vuol accettare l'alterità come la nuova frontiera della pienezza umana, e non con atteggiamenti attendisti o sincretisti, a basso prezzo, che susciterebbero solo compromessi minimalisti e insoddisfacenti»²⁰.

Le scuole europee vanno popolandosi di anno in anno di alunni di altra cultura, che hanno il diritto al pieno rispetto della loro alterità. Ma i sistemi educativi tuttora funzionanti nei vari paesi sono nati per integrare i giovani nativi nella propria cultura territoriale, una cultura locale, o comunque europea, scambiata spesso per cultura universale. Questi sistemi si trovano ora a gestire una clientela in misura crescente non nativa, e soprattutto portatrice di culture diverse, che sono la smentita di fatto di ogni pretenzioso universalismo eurocentrico. La promiscuità culturale all'interno di uno stesso spazio educativo obbliga ad attivare dapprima una sana dialettica tra identità e diversità (è la pedagogia del confronto: superamento di stereotipi e pregiudizi, conoscenza

dei corpi separati in crisi di identità ma la memoria rimane ancora una memoria che vorrei chiamare 'prussiana' pensando in un solo momento a Federico II e a Hegel. Insisto nel dire che la dissoluzione della memoria prussiana non sarebbe un provvedimento coatto in contrasto con la verità effettuale, sarebbe anche un recupero di quei grandi messaggi di pace che sono rimasti quasi sepolti nell'inconscio europeo, dal messaggio di Erasmo a quello di Kant e di Einstein» (*La paideia europea nei prossimi anni*, in «Testimonianze» 33 (1990) 12, p. 22.

²⁰ G. ALBERIGO, *L'Europe et les autres Continents. Tensions, confrontation et relations*, in P. HÜNERMANN (ed.), *La nouvelle Europe. Défi à la théologie et à l'Église*, Éditions du Cerf, Paris 1994, pp. 81-82 (mia traduzione). Dello stesso autore, e sul tema delle strategie delle Conferenze episcopali ancora venate di nazionalismo ed eurocentrismo prima e dopo il concilio, v. *Il Concilio vaticano II e le trasformazioni culturali in Europa*, in «Cristianesimo nella storia» 20 (1999) 383-405. Su un versante più filosofico-teologico si pone la riflessione di Armido Rizzi (*L'Europa e l'altro. Abbozzo di una teologia europea della liberazione*, Edizioni paoline, Cinisello Balsamo 1991), che sconfessa il mito, proprio della «modernità compiuta», di un io che si rende consapevolmente flessibile fino ad abbracciare - paternalisticamente - anche l'altro, ma propone, con un'inversione di marcia provocatoria tipicamente evangelica ma anche laica, che è di partire dall'altro per ridefinire l'io. Valori come solidarietà, pace, ecologia, dialogo tra culture, qualità della vita stanno alla base di un modello d'uomo, e di uomo religioso, meno eurocentrico e più ecumenico.

reciproca, autocritica), ma impone poi anche di trovare una tavola di valori comuni su cui consentire positivamente per poter vivere insieme, riuscendo a dare un senso nuovo a questo vivere (è la pedagogia del consenso: ricerca di convergenze su punti importanti, condivisione di progetti comuni per una comune causa)²¹. Tali passi non possono avvenire senza la fatica di mediazioni culturali di ogni tipo. Tra queste, la *mediazione religiosa*, che è tra quelle che stanno certamente alla base della interculturalità.

Si sa dalla antropologia culturale e dalla storia delle religioni quanta rilevanza abbiano le diversità religiose nei rapporti tra culture. Se l'identità religiosa genera nell'individuo determinate rappresentazioni simboliche, veicola determinati significati del cosmo e della storia, impone specifiche gerarchie di verità e di valori etici, attribuisce quel particolare senso del vivere e del morire, è chiaro che è la persona nella sua totalità e continuità che viene coinvolta, e non solo qualche facoltà isolata. Più ancora, viene coinvolto il gruppo di appartenenza, e il legame geloso che immedesima l'individuo alla sua comunità e alle sue tradizioni. Per questo si rivela superficiale e illusorio un dialogo interculturale, specialmente se è condotto in sede di formazione di giovani e giovanissimi, se non viene presa oggettivamente nel debito conto anche la componente religiosa dell'identità personale e sociale. Lavoro tanto più necessario in educazione in quanto – come insegna la storia dei popoli, e singolarmente di quelli europei – gran parte dei conflitti religiosi non nascono dalla natura e dai contenuti oggettivi delle singole religioni, ma derivano piuttosto da difetti soggettivi di educazione religiosa degli uomini religiosi (o antireligiosi), e dalla tendenza a usare della religione come strumento per fini impropri.

E' chiaro che, in condizioni di promiscuità culturale e religiosa, non solo risulterebbe antieducativo e devastante *l'atteggiamento proselitistico*, esplicito o implicito che sia, ma lo stesso *linguaggio identitario* proprio di una religione, quello dei suoi simboli liturgici, quello razionalizzato della sua teologia e catechesi, risulterebbe prevaricante o discriminante, «esclusivo», in una educazione pubblica che voglia essere interculturale e interreligiosa. Non meraviglia il fatto che, in Europa, nel giro dell'ultimo ventennio, siano andati più o meno in crisi tutti i modelli di insegnamento religioso monoconfessionale²²: avevano potuto funzionare nelle scuole pubbliche finché la società era (o poteva esibire le sembianze di) una società 'sociologicamente' cristiana. Bastava utilizzare il linguaggio autoreferenziale delle chiese, anzi quello della propria tradizione confessionale con la sua spiritualità, la sua esegesi, la sua liturgia, per poter legittimare e imporre un modello di "cultura religiosa" nelle scuole.

Già oggi questo modello educativo si rivela largamente impraticabile, non per insufficienze soggettive di insegnanti o di alunni o di responsabili, ma semplicemente per un oggettivo cambio di paradigma che investe tutto il sistema sociale, e non solo quello educativo:

- è cambiato, differenziandosi all'estremo, il profilo socio-religioso della popolazione scolastica e le esperienze religiose effettivamente vissute e vivibili dai giovani si fanno sempre più rare, specialmente quelle di tipo confessionale²³;
- la morfologia del fenomeno religioso e «spirituale» attuale, nella sua visibilità sociale come nelle sue curvature e incidenze psicologiche, è molto più vasta e variegata di quella dell'universo

²¹ Cfr. G.DAL FERRO, *Libertà e culture. Nuove sfide per le religioni*, Messaggero, Padova 1999, pp.85-102; C.SIRNA TERRANOVA, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano 1999, pp.119-130.

²² Per più ampie informazioni mi permetto rinviare a precedenti miei saggi: *Gli insegnamenti di religione nei sistemi scolastici europei*, in «Aggiornamenti sociali» 43 (1992) 4, 253-271; *L'enseignement scolaire de la religion en Europe: vue panoramique d'une mutation*, in J.BULCKENS-H.LOMBAERTS (edd.), *L'enseignement de la religion catholique. Enjeux pour la nouvelle Europe*, Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium CIX, University Press-Uitgeverij Peters, Leuven 1993, pp. 31-57; *Quale religione insegnare a scuola nell'Europa di domani. Tendenze attuali, futuri possibili*, in *Cultura, religione, scuola*, atti del convegno internazionale, Provincia Autonoma, Trento 2000 (in corso di stampa).

²³ Cfr. R.CAMPICHE (ed.), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Éditions du Cerf, Paris 1997.

religioso codificato dalla tradizione cristiana-occidentale, per cui il lessico cristiano risulta insufficiente anche solo per descrivere il fenomeno;

- in tempo di eclissi dell'etica o in una «società eticamente neutra»²⁴, anche la domanda educativa che molte famiglie rivolgono alla scuola di religione si è vistosamente e strumentalmente spostata dal terreno delle classiche “ verità catechistiche” da far studiare al terreno dei principi morali da inculcare;

- insieme alle scienze teologiche valutative, che legittimavano i tradizionali insegnamenti religiosi confessionali, le scienze della religione, autonome e avalutative, senza ovviamente chiedere l'avallo della teologia, si sono rese necessarie per dare attendibilità culturale e profilo disciplinare a una “cultura religiosa” elaborata in una sede laica come la scuola o l'università pubblica²⁵;

- l'insieme dei saperi scolastici è dominato di fatto nella cultura occidentale dal primato efficientistico delle discipline formalizzate e scientifiche a scapito di quelle umanistiche, più familiari con i codici simbolico-religiosi, per cui l'istruzione scolastica arriva ormai a emarginare o tacere del tutto l'insopprimibile problema del senso («il vero codice genetico della società», come dice Niklas Luhmann), che rimane anzitutto un problema laico, comune ad ogni tipo di alunno, prima di essere problema religioso o addirittura problema su cui una sola confessione religiosa possa rivendicare una competenza esclusiva.

Questi e altri fattori - che una sterminata letteratura socio-pedagogica non finisce di esaminare (vedi la selezione bibliografica allegata) - hanno cambiato il panorama sociale e culturale della scuola. La obbligano anzi a riconsiderare la ‘vocazione’ che le era stata assegnata nella stagione della modernità e a verificare un suo ruolo sostenibile nella postmodernità (non si spiegherebbe altrimenti l'urgenza ricorrente di riforme radicali della scuola e dell'università). Quanto dire che la tradizionale pretesa delle chiese di tenere in vita nella scuola pubblica – ma altrettanto può dirsi nella stessa scuola confessionale - un'educazione religiosa a carattere *identitario* si scontra con una situazione culturale di fatto ampiamente post-cristiana e multiculturale tale da rendere non tanto impopolare quanto riduttivo e improduttivo un approccio solo intraconfessionale al problema religioso.

Nasce da queste ragioni la non facile soluzione al problema della rivendicazione da parte di quei gruppi religiosi (certe correnti islamiche, certe ‘nuove religioni’, ma anche in genere le chiese ortodosse nell'Est europeo) che ambirebbero conservare o attivare nello spazio pubblico della scuola insegnamenti e pratiche di natura confessionale²⁶. Se ancora resiste o insorge una certa ansia identitaria, ciò significa che è ancora lontano il riconoscimento, civile e paritario, dell'alterità. Una ragione e un'urgenza in più per le competenti istituzioni statali di provvedere a instaurare un quadro normativo *civile e laico*, che, senza prevaricazioni o discriminazioni nei confronti di qualsivoglia chiesa o organizzazione religiosa, possa gestire una *comune alfabetizzazione* al fatto e al problema religioso a servizio della *differenza culturale* di tutti i suoi alunni, a titolo della loro *comune cittadinanza*.

²⁴ Cfr. P.DONATI – I.COLOZZI (edd.), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna 1997.

²⁵ Cfr. J.GOMEZ CAFFARENA, *¿Por qué no una Facultad universitaria de “Ciencias de las Religiones”?*, in «Razón y Fe», tomo 232 (1995) 73-85; J.JONCHERAY (ed.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Beauchesne, Paris 1997; P.GISEL, *La théologie face aux sciences religieuses*, Labor et Fides, Genève 1999.

²⁶ Per una rapida visione delle posizioni che le religioni presenti in Europa avanzano sul problema dell'educazione religiosa scolastica, cfr. J.BAUBÉROT (ed.), *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*, Syros, Paris 1994, pp.141-271; F.PAJER, *Quale religione insegnare a scuola nell'Europa di domani*, citato nella nota 22.

Il potenziale cognitivo e etico della cultura religiosa

Dire che la *religione* può essere vista (anche) come un prodotto culturale e quindi come oggetto di sapere, è dire una cosa assai scontata e ormai generalmente accettata a livello teorico. Più problematico è affermare che la religione ha un valore conoscitivo, nel senso che, oltre che costituirsi come un sapere in sé (oggetto di diverse scienze religiose), può fungere da *chiave di lettura* di tante conoscenze che possiamo avere sull'uomo, sulle società, sulla storia dei popoli, sul cosmo. La prima è una conoscenza statica, fattuale, descrittiva ed esplicativa, fine a se stessa; la seconda è una conoscenza dinamica, funzionale alla scoperta del senso e del valore dei fatti, mediatrice e fornitrice di una visione 'comprensiva' del mondo e della vicenda umana. Per sostenere la prima conoscenza basta invocare il principio di intelligibilità del fenomeno culturale religioso in quanto cultura: è accessibile all'intelligenza e suscettibile di insegnamento quanto può essere documentato, letto, decodificato, investigato, contestualizzato, analizzato, comparato... E da questo punto di vista non è necessario essere ebrei per conoscere il decalogo mosaico, né essere cattolici per cogliere il messaggio delle beatitudini, né essere musulmani per leggere il Corano. Se non si volesse ammettere questo postulato dell'intelligibilità culturale del religioso, vorrebbe dire che tutto un enorme patrimonio simbolico dell'umanità, che pur si è trasmesso attraverso tradizioni millenarie, non è più trasmissibile.

Per sostenere la legittimità della seconda conoscenza, quella 'comprensiva', occorre fare un passo in più, e, senza rinunciare alle esigenze di criticità, ammettere nella storia umana l'esistenza dei segni e degli effetti di quella attività dell' "uomo simbolico" (E.Cassirer), chiamata *religione*, il cui senso ultimo trascende i limiti dell'intelligibilità razionale. Ma siccome questo senso si è iscritto in tante espressioni culturali dell'uomo di ogni tempo e ogni civiltà, ecco che queste espressioni culturali (modelli di vita, filosofie, arti, letterature ecc.) non possono essere capite a fondo se si ignora il movente che le ha ispirate o il messaggio profondo che intendevano tradurre.

«La conoscenza delle religioni serve a conoscere il mondo»: una tesi che non ha più bisogno di essere dimostrata, se si accetta l'indissociabilità storica tra religioni e culture, l'indissociabilità antropologica tra cultura e senso della vita, l'indissociabilità teologica tra senso della vita e fede in una salvezza ultramondana. La conoscenza delle religioni può legittimarsi dunque per una ragione anzitutto *funzionale*: esse forniscono strumenti concettuali e materiale simbolico per poter comprendere *in modo significativo* il mondo e se stessi. La religione non è importante solo per le conoscenze che veicola, ma anche e soprattutto per l'utilizzazione seconda di tali conoscenze nel processo di acculturazione scolastica. Ora, nella scuola - sia che si tratti di analizzare il patrimonio della cultura umana, sia che ci si confronti con i grandi temi della condizione umana, sia che si impari ad acquisire una capacità di giudizio critico e autocritico, sia che ci si educi al vivere democratico in una società pluralistica - la conoscenza del fattore religioso è sempre di capitale rilevanza, se si ammette che la scuola può e deve contribuire alla «costruzione del senso» (R.Campiche).

«La religione è necessaria perché offre le categorie filosofiche per comprendere l'esperienza sempre problematicissima che noi facciamo in questo mondo. [...] Essa offre categorie interpretative, figure mitologiche, strutture di senso, senza le quali noi non capiremmo la situazione problematica nella quale versiamo»²⁷. In termini di progressione storica, G. Gusdorf ha tracciato la traiettoria della

²⁷ S.GIVONE, in *Religioni e IRC nella cultura e nella scuola italiana*, Sei, Torino 1998, pp. 10-11. Nello stesso senso si pone una chiarificazione di L.PRENNI, *L'insegnamento scolastico della religione in una società pluri-etnica*, in «Pedagogia e vita» 1996, 5, pp. 94-107: «la finalità dell'istruzione religiosa non tende al consenso ideologico o all'adesione personale, ma propone come oggetto di studio ciò che per i credenti è oggetto di fede. La sua finalità è di formare una abituale capacità di intelligenza della/e religione/i, cioè una virtù intellettuale, una disponibilità dell'intelletto a identificare le differenze dei fatti che scandiscono la vicenda religiosa dell'uomo. In questa intelligenza

coscienza occidentale in tre tappe: nella prima, l'umanità accoglie una parola originaria che gli si impone dal di fuori, spettatore com'è del mistero insondabile del cosmo, una parola da cui è dominato e sedotto: è il tempo lunghissimo della coscienza mitica; nella seconda, l'uomo elabora una parola sul mondo, un discorso che viviseziona la realtà in tante conoscenze parziali fino a fargli perdere il contatto con la parola originaria e a dimenticare quindi le radici e il senso delle cose: è la stagione recente dell'imperialismo della scienza: la coscienza razionale; nella terza, una più matura e coscienziosa conquista della razionalità, capace di restar aperta al mistero, induce a recuperare la parola primordiale dimenticata e a evolvere dunque in una nuova forma di coscienza: è la coscienza che Gusdorf, cinquant'anni fa, chiamava «esistenziale», e che A. Rizzi, al seguito di H.G.Gadamer, traduce più modernamente con «coscienza ermeneutica»²⁸.

In questo quadro, la rivalutazione culturale della religione sembra non disgiunta dalla *rivalutazione etico-politica*. Si sa come la crescita dell'individualismo limiti l'incidenza regolativa della religione istituzionale nell'ambito della vita privata. Nel contempo però le religioni istituzionali guadagnano credito e rilevanza in ambito pubblico: di fronte a una società che si ramifica e si frammenta, che ha perso quei 'centri di polarizzazione' che erano le ideologie, si fa urgente il bisogno di mediatori imparziali, di istituzioni del dialogo, di un riferimento alle comuni radici culturali. Anche per questo si torna a guardare alla religione come a una autorità politica di rilevanza internazionale. Pur difficilmente quantificabile, esiste «una petizione generalizzata di senso che si è prodotta in anni recenti nelle società occidentali, intendendo con ciò non soltanto la capacità di rispondere ai problemi di significato (da sempre affrontati dal sistema religioso), ma anche a quelle generali istanze di identificazione e di appartenenza sociale e alla crisi delle politiche di welfare, che costituiscono aree di tensioni la cui soluzione è di fondamentale importanza per l'equilibrio del sistema sociale»²⁹.

Sempre in questa linea, si manifestano in determinati strati sociali pressioni e domande rivolte alle chiese e alle religioni perché ridiventino – non si sa con quanta probabilità storica di riuscita – forze promotrici di un' «etica mondiale» (H.Küng), forze protagoniste di un «un ethos collettivo, di una memoria storica, di una riaffermazione di valori universalistici. E' il riconoscimento che occorre ricercare nelle matrici religiose i fondamenti di una nuova 'casa comune', che contrasti con le tendenze particolaristiche e disgreganti che attraversano varie collettività. [...] In questo quadro si guarda alle chiese e alle religioni in termini universalistici, come realtà depositarie di una *humanitas* che va oltre le diverse culture, in grado di accentuare quei valori comuni che si sprigionano da riferimenti religiosi specifici e particolaristici»³⁰.

In questi ultimi anni è in atto anche in Italia un ripensamento radicale della funzione della scuola. In vista della riforma, si è molto dibattuto, tra l'altro, sull'identificazione dei «saperi essenziali» che dovrebbero essere garantiti dalla nuova scuola di base. Ebbene, ha sollevato reazioni autorevoli la 'dimenticanza' della cultura religiosa tra i saperi che dovrebbero far parte della normale attrezzatura del cittadino italiano alfabetizzato. Da più parti, e giustamente, si è chiesta ai 'progettisti' della futura educazione scolastica una più corretta coerenza col principio, da loro stessi

della religione, concepita come *forma mentis*, capace di pensare, identificare e valutare i fatti religiosi, consiste l'«*apprendimento religioso*» (p.105).

²⁸ A. RIZZI, *Il Sacro e il Senso. Lineamenti di filosofia della religione*, Elledici, Torino-Leumann 1995, p. 116. «La ragione ermeneutica è per definizione 'seconda'; non produce il Senso della realtà e neppure propriamente lo scopre, ma lo rintraccia in quei segni in cui l'esperienza di senso è pronunciata. Come la coscienza mitico-religiosa, così ogni esperienza di senso (estetica, amorosa, conviviale e altro ancora) è un tratto di quel fondamentale capirsi, che è per l'essere umano, sorgente del farsi» (ivi, p. 116). Sul ruolo della scuola circa la «costruzione del senso», cfr. R.J. CAMPICHE, *École et construction du sens*, in «Revue Française de Pédagogie», n. 125, oct.-déc.1998, pp. 28-41.

²⁹ F.GARELLI, *Religione*, in L.GALLINO (ed.), *Manuale di sociologia*, Utet, Torino 1997, p. 441.

³⁰ ID., *Quando la ragione non basta. Ethos collettivo e religioni*, in «Il Mulino», 1997, 4, p.606; ID., *L'Occidente e il cristianesimo. Una svolta?*, in «Hermeneutica» nuova serie, 1999, pp.7-26.

dichiarato, che «compito della scuola è garantire a chi la frequenta [...] la capacità di orientarsi nel mondo in cui si vive». Ora è difficile poter orientarsi nel mondo, capirne la storia e interpretarne criticamente il patrimonio culturale, se non si dispone di uno degli strumenti interpretativi che è la conoscenza del ruolo avuto e che continua ad avere la religione nell'esperienza umana. Se la scuola intende aprirsi istituzionalmente a «tutta la cultura» per poter aprire ad essa «tutto l'alunno», non può permettersi di escludere dal ventaglio dei problemi umani il problema religioso, anche perché, ignorando questo, non può render conto oggettivamente ed esaurientemente degli altri problemi³¹.

Formazione dei docenti: le scienze della religione negli studi superiori

Curioso destino quello dell'università: nata *confessionale* come una delle più prestigiose "invenzioni" del medioevo cristiano, con al vertice la teologia, allora regina delle scienze, si è in seguito *laicizzata* al punto da non riconoscere più alla teologia nemmeno il diritto di cittadinanza tra le sue discipline curriculari. Ciò si è verificato e si sta verificando maggiormente nei paesi latini a maggioranza cattolica e meno drasticamente in quelli a tradizione protestante. Le vicende storiche sono note. Sulla bilancia non pesano solo responsabilità statali (centralizzazione napoleonica, monopolio), ma vanno messe in conto anche certe scelte della chiesa³², non ultima quella di riservare, lungo tutta la stagione post-tridentina, l'insegnamento delle scienze sacre ai soli candidati al sacerdozio, all'interno di istituzioni (seminari, facoltà teologiche ecclesiastiche o di ordini religiosi maschili) tenute segregate generalmente dagli influssi della cultura ambiente, con un doppio speculare risultato: da una parte, quello di aver impoverito le scienze sacre degli stimoli provenienti dalle ricerche parallele delle scienze umane (bisognerà attendere, per es., la fine del XIX secolo per vedere i primi tentativi di adozione del metodo storico-critico nella esegesi biblica...), e dall'altra, di aver privato il nascente mondo moderno della scienza e della tecnica – e con esso la società nata dalla rivoluzione industriale e dalla scuola popolare, dall'urbanizzazione e dalla democratizzazione – della possibilità di un dialogo sistematico, o almeno di una sana dialettica, con la teologia.

³¹ Tra le tante voci che, a prescindere da appartenenze confessionali o militanze politiche, si sono levate a rivendicare la necessità che la scuola pubblica, e di conseguenza l'università, si facciano carico di un approccio aconfessionale al problema religioso, citiamo Amos Luzzatto, presidente dell'Unione delle comunità ebraiche italiane: «A me sembra che nella scuola si debba scegliere senza mezzi termini un insegnamento di storia o di filosofia delle religioni. Lo insegnerebbe un laureato in storia o in filosofia, senza alcun gradimento da parte di una autorità extrascolastica. [...]C'è il rischio di avere insegnanti di tutti i tipi e le tendenze, proprio come nelle altre materie. Per evitare questo bisognerebbe abolire la scuola. Siccome questo non è possibile, direi di accettare lo stesso rischio» (da un'intervista rilasciata a Sergio Ciatelli, in «Religione e scuola», sett-ott.1999, p.8). Sul tema è tornato di recente anche Luciano Pazzaglia dell'Università Cattolica di Milano: «[...] Riteniamo che nel quadro di una scuola riformata sia da prevedere anche un momento di cultura religiosa che, al di là della soluzione concordataria, conduca indistintamente ogni studente a documentarsi anche sui fenomeni religiosi. Ciò appare tanto più plausibile in quanto, nel quadro delle macrotrasformazioni in corso, i paesi europei saranno sempre più sollecitati a coniugare le loro culture e tradizioni con quelle di altra provenienza, dove l'elemento religioso ha giocato e gioca un posto di grande rilievo. Non è il caso di sottolineare che, entrando a far parte dell'impegno didattico della scuola pubblica, questo insegnamento di cultura religiosa dovrebbe essere assimilato alle altre discipline non solo sul piano delle modalità didattiche, ma ovviamente anche sul piano delle competenze e dello stato giuridico dei docenti» (in Atti dell'incontro di studio *Ispirazione e scelte del cristiano in Italia, in Europa*, Camaldoli 2-3 luglio 1999, Supplemento al n. 4 de «Il Regno», 15 febbraio 2000, p. 50).

³² «Se in Italia, la cultura dei cattolici, i loro valori, a cominciare da quelli religiosi, sono stati esclusi dai circuiti della cultura egemone, non hanno trovato che un minimo spazio nei canali della comunicazione e dell'informazione, nonostante che un partito cattolico detenesse gran parte del potere politico, ciò si deve anche (forse addirittura soprattutto) alla tendenza, dai cattolici stessi per primi praticata, a considerarsi qualcosa di diverso e separato, ad autoghezzarsi. In singolare coincidenza con l'analogo intento dei loro avversari a ghezzizzarli» (E.Galli della Loggia, in *Corriere della sera*, 4 marzo 1995).

I rapporti tra stati e chiese si sono notevolmente rasserenati col tempo. Anche il dialogo tra università statali ed ecclesiastiche non è più un'eccezione. Oggi esistono condizioni per ristabilire reciproche intese e collaborazioni. Ci sono in Europa università dipendenti da chiese, che possono rilasciare titoli civilmente riconosciuti. Ci sono facoltà teologiche confessionali inserite di pieno diritto in università pubbliche. Ci sono convenzioni inter-università per cui un titolo conseguito in una facoltà ecclesiastica di teologia può essere riconosciuto civilmente come equipollente ad analogo titolo in scienze della religione rilasciato da una facoltà umanistica statale³². Queste e altre analoghe iniziative sono rese possibili perché è stata superata, in certi paesi più che in altri, sia l'*estraneità dello stato laico* alla elaborazione della cultura religiosa, che ha contrassegnato tanta parte della politica educativa e culturale dello Stato moderno europeo, sia la *gelosa rivendicazione delle chiese*, in particolare del magistero cattolico, a regolare la produzione del discorso religioso entro i canoni di un'ortodossia autoreferenziale.

Uno dei problemi scoperti - in certi paesi felicemente risolto, ma in altri ancora lontano da una soluzione plausibile - è quello della formazione scientifica e professionale del docente di religione che opera nell'insegnamento scolastico. Nella misura in cui da 'catechesi scolastica' com'era un tempo, l'insegnamento religioso si avvicina sempre più, per la forza di nuove obbiettive circostanze sopra richiamate, a divenire una disciplina comune per tutti gli alunni, omologata sulle finalità educative e critiche della scuola³³, ne consegue che dovrà cambiare anche il profilo della formazione accademica e professionale del docente. Lo stato dovrà crearsi le strutture per tale preparazione. In Europa alcuni modelli di formazione iniziale sono già soddisfacenti, altri sono in via di ristrutturazione³⁴. Lo stesso si dica per la formazione permanente³⁵. Nei paesi neolatini l'ipotesi può sembrare tuttora improbabile, almeno a breve termine. Certo, l'attuale disciplina

³² Cfr. S.FERRARI – I.C.IBÁN, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna 1997, pp.107-133.

³³ T.GARCÍA REGIDOR, *De la 'catequesis escolar' a la 'enseñanza religiosa escolar'*, in «Sinite» 40 (1999) 3, n. 122, pp. 417-438.

³⁴ Uno sguardo a volo d'uccello in Europa mostra che la formazione di base degli insegnanti di religione cristiana (cattolica o protestante) viene generalmente assicurata mediante l'uno o l'altro di questi percorsi: o in una università di stato dotata di facoltà di teologia o di scienze della formazione (è il caso di Austria, Germania, Regno Unito, Paesi nordici a prevalenza luterana, Grecia e della regione francese a statuto speciale Alsazia-Lorena); o in istituti superiori di scienze religiose, pedagogiche e/o catechetiche, gestiti dalle chiese, riconosciuti idonei a rilasciare titoli abilitanti all'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche e/o confessionali (è il caso di Belgio, Croazia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Malta, Olanda, Portogallo, Spagna, Svizzera). In Germania il candidato che intraprende la carriera di insegnante di religione deve laurearsi anche in un'altra materia: nel caso di revoca del mandato da parte della rispettiva chiesa o in caso di penuria di cattedre di religione, l'insegnante non perde il posto ma può subentrare come incaricato della seconda materia; è una garanzia prevista dalla legge statale. Nel Regno Unito e nei Paesi nordici, a differenza degli altri stati, l'insegnante di religione non ha bisogno di benessere ecclesiastico (dichiarazione di idoneità, *missio canonica* cattolica, *vocatio* protestante, o simili), né può essere soggetto a revocche per motivi pastorali: è reclutato ed assunto dal sistema scolastico secondo parametri esclusivamente accademici e professionali. In questi paesi l'istruzione religiosa è generalmente transconfessionale o aconfessionale, per cui non impegna di per sé la soggettività confessionale del docente né quella dell'alunno. Ma ugualmente esulano dal controllo delle autorità religiose per dipendere solo dagli ordinamenti statali o regionali gli insegnanti di *morale laica* o di *etica naturale* o di *storia delle religioni* o di altre materie alternative attivate in Belgio, Germania, Lussemburgo, Spagna e nelle 14 Scuole europee funzionanti in vari paesi dell'Unione.

³⁵ Là dove l'insegnante di religione gode di un chiaro stato giuridico e professionale ha l'obbligo di frequentare periodicamente uno dei centri o istituti regionali. Nel Regno Unito, per es., operano i «Centri regionali per insegnanti», gli istituti politecnici e la Fondazione nazionale per la ricerca educativa; gli insegnanti di religione ne usufruiscono evidentemente come i colleghi delle altre discipline. In Olanda funzionano i Centri pedagogici cattolico, protestante e laico. In Belgio intevengono il Segretariato nazionale dell'insegnamento cattolico e altri organismo misti che promuovono contatti fra insegnanti e ricercatori, fra scuola e università. In Danimarca, come in Inghilterra, anche l'insegnante di religione può disporre ogni sette anni di un 'semestre sabbatico' da utilizzare per l'autoaggiornamento. In Baviera funziona un istituto regionale per la formazione continua (*Akademie für Lehrerfortbildung*), con il compito di rilevare i bisogni oggettivi e soggettivi, indicare le tematiche generali per l'aggiornamento, redigere il programma semestrale di attività, formare e aggiornare ispettori, dirigenti e formatori, predisporre materiali e sussidi anche in funzione dell'autoaggiornamento. Tutto ciò per gli insegnanti in generale e per le singole categorie, docenti di religione compresi.

concordataria per l'insegnamento cattolico e le intese sottoscritte in questi anni e fino a questi ultimi mesi con le varie organizzazioni religiose, non permettono di pensare a dei cambi sostanziali e rapidi³⁶. Ma realismo politico e responsabilità educativa consiglierebbero di non procrastinare il problema, provocando ulteriori degradi, qualitativi e quantitativi, di una cultura religiosa scolastica fin troppo deficitaria.

Alcune sfide soprattutto appaiono urgenti e non dilazionabili³⁶. Le accenno schematicamente senza poter dilungarmi in questa sede sulle loro condizioni di praticabilità, che d'altronde variano da paese a paese:

1. Fin d'ora, nel quadro della normativa concordataria, occorre ripensare la formazione degli insegnanti di religione, collocandola all'interno dei principi e delle regole della formazione degli altri docenti della scuola pubblica. Ciò al fine di superare quella incresciosa dicotomia che isola artificiosamente il percorso di studi del docente di religione da quello comune dei suoi colleghi, e per promuovere un più coerente collaborazione tra stato e chiesa che, su questo terreno della formazione, continuano a ignorarsi o quasi³⁷.

2. Formare insegnanti che sappiano lavorare con mentalità e strumenti 'europei', nel senso che sappiano educare, attraverso la specificità dell'approccio culturale-religioso, cittadini capaci di vivere la propria identità e nel contempo capaci di convivere con l'alterità in un mondo pluralista. Stando alla 'filosofia' di recenti riforme scolastiche introdotte un po' ovunque in Europa e agli orientamenti specifici che accompagnano i programmi di istruzione religiosa, ci si attende, a grandi linee, che l'insegnamento delle religioni: - sia un contributo all'evoluzione dell'identità personale e culturale dell'alunno in formazione; - sia una preparazione a saper vivere insieme ad altri in una società pluralistica; - promuova la tolleranza reciproca e la capacità di dialogo tra persone e gruppi di diversa matrice etnica e religiosa; - promuova delle competenze religiose (o «qualificazioni-chiave», come sono dette in Germania) in termini di informazione critica, di capacità di giudizio e di decisione personale, di comunicatività; maturi la capacità di confrontarsi col patrimonio storico-culturale e religioso dell'Europa e in particolare della propria nazione.

3. Nell'ipotesi sopra accennata della accensione di una materia religiosa gestita direttamente sotto la responsabilità dello stato, rimane tutto da pensare il profilo e il curriculum professionale del titolare di tale disciplina. Ma gli esempi collaudati in altri paesi europei, fatte salve le specificità di contesto storico e culturale, dimostrano che non si tratta di ipotesi impraticabili e incoraggiano a sperimentare anche in altri paesi nuovi percorsi formativi, arrivando a istituire, per esempio, un corso di laurea in scienze della religione³⁸.

4. Ma al di là della formazione del titolare della disciplina religiosa, nell'una o nell'altra delle tipologie evocate, urge una riforma della cultura generale di tutti gli insegnanti, a partire da quelli di materie umanistiche, che spesso conservano, magari inconsciamente, una visione monca delle radici culturali delle loro discipline; dovrebbero poter interpretare correttamente il dato religioso che incontrano nella loro disciplina, trattandolo nella logica epistemologica della propria disciplina, anziché espungerlo e strumentalizzarlo innaturalmente. Ciò comporta un curriculum accademico ripensato e integrato, secondo le aree disciplinari, con specifici contenuti e specifiche metodologie offerte dalle scienze religiose.

³⁶ Ho sviluppato più ampiamente in *Stimoli e prospettive per la formazione dell'insegnante di religione dal contesto europeo*, in M.CIMOSA (ed.), *L'insegnante di religione nell'attuale rinnovamento dell'educazione scolastica*, Editrice Las, Roma 1998, pp. 11-24.

³⁷ Cfr. G.CAMPANINI, *La formazione degli insegnanti di religione: compiti della chiesa e responsabilità dello stato*, in A.GIANNI (ed.), *L'istruzione religiosa nelle scuole italiane. La nuova normativa secondo gli Accordi tra Stato e Confessioni religiose*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1991, pp. 110-131; P.VANZAN, *Gli Istituti di scienze religiose tra fede e cultura*, in L.PRENNNA (ed.), *Assicurata ma facoltativa*, Ave, Roma 1997, pp.153-170; L.PRENNNA, *Gli Istituti di scienze religiose nella Chiesa. Una ipotesi di statuto epistemologico*, ivi, pp. 171-177.

³⁸ L'ipotesi comincia ad essere oggetto di attente analisi anche in Italia. Un esempio tra i più recenti: i dibattiti culturali e le sperimentazioni didattiche condotte per iniziativa dell'Irrsae Puglia. Gli atti dei due ultimi stimolanti convegni sono raccolti nei quaderni *L'insegnamento delle religioni oggi e Laicità e religioni nella scuola del 2000*, a cura di F. Massimeo, A.Portoghese. P.Selvaggi, Progedit, Bari 1998-1999.

BIBLIOGRAFIA

1. Il fattore religioso nell'Europa multiculturale

Aspetti sociologici

- ANDERSON, Perry et al.(edd.), *Storia d'Europa*. Vol. I: *L'Europa oggi*, Giulio Einaudi editore, Torino 1993 (in particolare i contributi di Danièle Hervieu-Léger, *Aspetti del paesaggio religioso di fine secolo in Europa*, pp.691-712, e di Jacques Sutter, *Per una sociologia delle religioni nell'Europa occidentale*, pp.713-756).
- BASTIAN, Jean-Pierre - Jean-François COLLANGE (edd.), *L'Europe à la recherche de son âme. Les Églises entre l'Europe et la nation*, Labor et Fides, Genève 1999.
- BAUBÉROT, Jean (ed.), *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*, Syros, Paris 1994.
- BEAUDE, Pierre-Marie - Jacques FANTINO (edd.), *Le Christianisme dans la société*. Actes du colloque international de l'Université de Metz, Éditions du Cerf-Les Presses de l'Université Laval, Paris 1998.
- CAMPICHE, Roland J.(ed.), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Éditions du Cerf, Paris 1997.
- CANAVERO, Alfredo - Jean-Dominique DURAND (edd.), *Il fattore religioso nell'integrazione europea. Programma di ricerca «Les identités européennes au XX siècle»*, coordinato dall'Institut Pierre Renouvin (Université Paris I - Panthéon Sorbonne, Edizioni Unicopli, Milano 1999.
- CESAREO, Vincenzo – Roberto CIPRIANI et al., *La religiosità in Italia*, Arnoldo Mondadori editore, Milano 1995.
- DAL FERRO, Giuseppe, *Libertà e culture. Nuove sfide per le religioni*, Edizioni Messaggero, Padova 1999.
- DAVIE, Grace - Danièle HERVIEU-LÉGER (edd.), *Identités religieuses en Europe*, Éditions La Découverte, Paris 1996.
- DELESTRE, Antoine, *Les religions des étudiants*, L'Harmattan, Paris-Montréal 1997.
- DE VITA, Roberto – BERTI, Fabio (edd.), *La religione nella società dell'incertezza: Per una convivenza solidale in una società multireligiosa*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- GEERTZ, Clifford, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna 1999.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle, *Religione e memoria*, Il Mulino, Bologna 1996 (ed. or. francese 1993).
- HERVIEU-LÉGER, Danièle, et al., *La religione degli europei. Fede, cultura religiosa e modernità in Francia, Italia, Spagna, Gran Bretagna, Germania e Ungheria*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1992.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle, *Croire en modernité. Aspects du fait religieux contemporain en Europe*, in LENOIR, Frédéric, et Ysé T. MASQUELIER (edd.), *Encyclopédie des religions*, Bayard éditions, Paris 1997, vol.2°, pp.2059-2077.
- KAUFMANN, Franz-Xaver, *Quale futuro per il Cristianesimo?*, Queriniana, Brescia 2002.
- KYMLICKA, Will, *Multicultural Citizenship*, Oxford University Press, Oxford 1995.
- MENDRAS, Henri, *L'Europe des Européens Sociologie de l'Europe occidentale*, Gallimard, Paris 1997.
- NESTI, Arnaldo - Pietro DE MARCO - Alfredo JACOPOZZI (edd.), *Religioni e crisi sociale. Oriente e occidente d'Europa a confronto*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1998.
- PACE, Enzo, *Credere nel relativo. Persistenze e mutamenti nelle religioni contemporanee*, UTET Libreria, Torino 1997.
- RÉMOND, René, *Religion et société en Europe. Essai sur la sécularisation des sociétés européennes*, Éditions du Seuil, Paris 1998 (ed. italiana: Laterza, Bari-Roma 1999).
- RIPANTI, Graziano (ed.), *L'Occidente e il cristianesimo*, «Hermeneutica» nuova serie, Morcelliana, Brescia 1999.
- SECRETARIAT GÉNÉRAL de la Commission Européenne, *Les religions méditerranéennes: islam, judaïsme et christianisme. Un dialogue en marche*, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 1998.
- TURCOTTE, Paul-André, *Intransigeance ou compromis. Sociologie et histoire du catholicisme actuel*, Éditions Fides, Québec 1994.
- VINCENT, Gilbert - Jean-Paul WILLAIME (edd.), *Religions et transformations de l'Europe*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg 1993.
- VOYÉ, Liliane (ed.), *Figures des dieux. Rites et mouvements religieux (Hommage à Jean Remy)*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles 1996.

Aspetti giuridici

- BERTOLINO, Rinaldo (ed.), *Stato e istruzione religiosa nell'Europa unita e interculturale*. Atti del convegno, Regione Piemonte, Torino 1999.
- CAVANA, Paolo, *Interpretazioni della laicità. Esperienza francese ed esperienza italiana a confronto*, Editrice Ave, Roma 1998.
- CeSPI (Centro di Studi di politica internazionale), *Diventare europei. Indicazioni di percorso per giovani cittadini*, Edizioni Comunità, Milano 1999.

DENTE, Graziamaria, *La religione nelle Costituzioni europee vigenti*, Giuffrè editore, Milano 1980.

D'ONORIO, Joël-Benoît (ed.), *La liberté religieuse dans le monde. Analyse doctrinale et politique*, Éditions Universitaires-CNRS, s.l., 1991.

FERRARI, Silvio - Iván C. IBÁN, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna 1997 (in particolare il cap. 4: *Religione, scuola e cultura*, pp. 107-133).

MARGIOTTA BROGLIO, Francesco - Cesare MIRABELLI - Francesco ONIDA, *Religioni e sistemi giuridici*, Il Mulino 1997, Bologna 1997 (in particolare il cap.2: *Il fenomeno religioso nel sistema giuridico dell'Unione Europea*, pp. 87-223).

ROBBERS, Gerhard (ed.), *State and Church in the European Union*, Giuffrè editore, Milano 1996.

Aspetti pedagogici

BELL, Gordon H., *Developing a European Dimension in Primary School*, David Fulton, London 1991 (ediz.ital. Editrice La Scuola, Brescia 1993).

BOESPFLUG, François - Françoise DUNAND - Jean-Paul WILLAIME, *Pour une mémoire des religions*, Éditions La Découverte, Paris 1996.

BOMBARDELLI, Olga, *Formazione in dimensione europea e interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.

COQ, Guy, *Démocratie, religion, éducation*, Mame éditeur, Paris 1993.

DI AGRESTI, Carmela (ed.), *Le nuove frontiere dell'Europa tra identità nazionali e localismi*, Edizioni Studium, Roma 1996.

GALLI, Norberto (ed.), *Quali valori nella scuola di stato*, Editrice La Scuola, Brescia 1989.

GARCÍA GARRIDO, José Luis, *Diccionario Europeo de la Educación*, Editorial Dykinson s.l., Madrid 1996.

LAPORTA, Raffaele (ed.), *Educare al senso della vita nella scuola di Stato*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

MACCHIETTI, Sira Serenella (ed.), *Lineamenti di pedagogia interculturale*, «Studium Educationis», n. 4, Cedam, Padova 1999.

MARAZZI, Antonio, *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*, Carocci, Roma 21999.

MARI, Giuseppe, *Educare dopo l'ideologia*, Editrice La Scuola, Brescia 1996.

MILOT, Micheline - Fernand OUELLET (edd.), *Religion, éducation & démocratie. Un enseignement culturel de la religion est-il possible?*, Harmattan, Montréal-Paris 1997.

NANNI, Carlo (ed.), *Domanda religiosa e educazione ai valori nella nuova Europa*, LAS editrice, Roma 1993.

NANNI, Antonio – Sergio ABBRUCCIATI, *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*, Emi, Bologna 1999.

NEGRINI, Angelo, *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale. L'educazione come riconoscimento dell'altro*, EMI, Bologna 1998.

OFFICE STATISTIQUE des Communautés Européennes, *Education dans l'Union européenne. Statistiques et indicateurs 1997*, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 1998.

Religione e religioni in Europa. Il compito educativo della scuola e delle chiese, contributi di Ermanno Genre, Emilio Alberich, Raffaele Laporta, in «Protestantesimo» 53(1998)3, 186-238.

RESCALLI, Gianfranco, *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia editrice, Scandicci-Firenze 1995.

RIZZI, Felice, *Educazione e società interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia 1992.

SIRNA TERRANOVA, Concetta, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 21999 (spec. cap. 8: 119-130).

SUNDERMEIER, Theo, *Comprendere lo straniero. Una ermeneutica interculturale*, Queriniana, Brescia 1999 (ed. or. tedesca 1996).

SURIAN, Alessio, *L'educazione interculturale in Europa*, EMI, Bologna 1998.

TRENTI, Zelindo - Flavio PAJER et al., *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa. Catechesi, Scuola, Mass media*, Piemme, Casale Monferrato 1998.

VANISCOTTE, Francine, *L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, Editrice La Scuola, Brescia 1994 (ed. or. francese 1989).

2. Scienze della religione, teologie, cultura religiosa in Europa

AIME, Oreste – Mario OPERTI, *Religione e religioni. Guida allo studio del fenomeno religioso*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1999.

ALES BELLO, Angela, *Culture e religioni. Una lettura fenomenologica*, Città Nuova, Roma 1997.

BALADIER, Charles (ed.), *Le Grand Atlas des Religions*, Encyclopaedia universalis éd., Paris 1988, pp. 44 – 63 (traduz. e adattamento it. *Atlante delle religioni*, a cura di G. Filoramo, Utet, Torino 1996).

CAPRARO, Giuseppe, *L'esperienza religiosa nella scienza sociale*, Edizioni Messaggero, Padova 1990.

FABRIS, Adriano – Maurizio GRONCHI (edd.), *Il pluralismo religioso. Una prospettiva interdisciplinare*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1998.

FERRARI, Bernardino, *La soppressione delle facoltà di teologia nelle Università di Stato in Italia*, Morcelliana, Brescia 1968.

FILORAMO, Giovanni (ed.), *Introduzione allo studio della religione*, Utet-Libreria, Torino 1992.

FILORAMO, Giovanni - Carlo PRANDI, *Le scienze delle religioni*, Morcelliana, Brescia 1987.

GIORDANO, Aldo (ed.), *Religione: fatto privato e realtà pubblica. La Chiesa nella società pluralista*, Consiglio delle conferenze episcopali d'Europa (CCEE), Edizioni Dehoniane, Bologna 1997.

GISEL, Pierre, *La théologie face aux sciences religieuses. Différences et interactions*, Labor et Fides, Genève 1999.

GREINACHER, Norbert – Norbert METTE (edd.), *La nuova Europa – una sfida per i cristiani*, «Concilium» 2/1992, ediz. ital. Queriniana, Brescia 1992.

HÜNERMANN, Peter (ed.), *La nouvelle Europe. Défi à l'Église et à la théologie*, Éditions du Cerf, Paris 1994.

KNITTER, Paul F., *One Earth many Religions. Multifaith Dialogue & Global Responsibility*, Orbis, New York 1995 (ediz.ital. Cittadella editrice, Assisi 1998)..

KÜNG, Hans, et al., *Cristianesimo e religioni universali*, Arnoldo Mondadori editore, Milano 1986 (ediz. orig. tedesca 1984).

JONCHERAY, Jean (ed.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Beauchesne, Paris 1997.

LORIZIO, Giuseppe (ed.), *Religione e religioni. Metodologia e prospettive ermeneutiche*, Edizioni Messaggero, Padova 1998.

LOSSKY, Nicholas, et al., *Dizionario del Movimento Ecumenico*, ediz. it. a cura di Giovanni Cereti, Alfio Filippi, Luigi Sartori, Edizioni Dehoniane, Bologna 1994 (ed. or. inglese: World Council of Churches 1991).

LUYCKX, Marc, *Les religions face à la science et la technologie. Églises et éthiques après Prométhée*. Rapport exploratoire, Commission of the European Communities, Bruxelles 1991.

MAGNANI, Giovanni, *Storia comparata delle religioni. Principi fenomenologici*, Cittadella, Assisi 1999.

MARTINI, Carlo Maria – Umberto ECO et al., *In che cosa crede chi non crede?* Atlantide editoriale, Roma 1996.

NESTI, Arnaldo - Paolo GIANNONI - Severino DIANICH, *La religione implicita. Sociologi e teologi a confronto*, Edizioni Dehoniane, Bologna 1993.

PAJER, Flavio (ed.), *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, numero monografico di "Religioni e Società", 2000/2 (n.37), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2000.

RIZZI, Armido, *L'Europa e l'altro. Abbozzo di una teologia europea della liberazione*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1991.

SAE (Segretariato Attività Ecumeniche) (ed.), *Le chiese cristiane e le altre religioni. Quale dialogo?*, Ancora, Milano 1998.

SAE (segretariato Attività Ecumeniche), *Le religioni come esperienza e attesa della salvezza*, Ancora, Milano 1999.

SCABINI, Pino (ed.), *Scienze umane e scienze religiose. Programmazione e prospettive nell'Istituto di scienze religiose*, Edizioni Dehoniane, Roma 1989.

STEFANI, Piero, *Chiesa, ebraismo e altre religioni*, Edizioni Messaggero, Padova 1998.

TERRIN, Aldo Natale, *Introduzione allo studio comparato delle religioni*, Morcelliana, Brescia 1991.

TERRIN, Aldo Natale – Ugo BIANCHI – Mariasusai DHAVAMONY – Carlo PRANDI, *Le scienze della religione oggi*, Istituto Trentino di Cultura, Edizioni Dehoniane, Bologna 1983.

TILLICH, Paul, *L'irrilevanza e la rilevanza del messaggio cristiano per l'umanità d'oggi*, Queriniana, Brescia 1998 (ed. orig. americana 1996, a cura di A. D. Foster).

VERGOTE, Antoine, *Modernité et christianisme. Interrogations critiques réciproques*, Éditions du Cerf, Paris 1999.

3. Sistemi educativi, istruzione religiosa, formazione dell'insegnante

ALLIEU, Nicole, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, ESF éditeur, Paris 1996.

ARTACHO LÓPEZ, Rafael, *La enseñanza escolar de la religión*, PPC, Madrid 1989.

CIRM (ed.), *Religioni e Irc nella cultura e nella scuola italiana. La valenza culturale dell'insegnamento della religione cattolica e lo stato giuridico dell'insegnante di religione*, Atti del convegno, SEI, Torino 1998.

BULCKENS, Jozef - Herman LOMBAERTS (edd.), *L'enseignement de la religion catholique à l'école secondaire. Enjeux pour la nouvelle Europe*, University Press-Uitgeverij Peeters, Leuven 1993.

CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (ed.), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, Actes du colloque international de Besançon, nov.1991, CNDP/CRDP éditeurs, Besançon 1992.

CIMOSA, Mario (ed.), *L'insegnante di religione nell'attuale rinnovamento dell'educazione scolastica*, LAS editrice, Roma 1998.

COBO SUERO, Juan Manuel, *Educación moral para todos en Secundaria*, Narcea s.a.de ediciones, Madrid 1995.

COMITATO 'BIBBIA CULTURA SCUOLA'(ed.), *Bibbia il libro assente*, Marietti-Documents, Casale Monferrato, 1993.

DAMIANO, Elio – Ruggero MORANDI (edd.), *Cultura, scuola, religione*. Atti del convegno internazionale Trento 26-28 marzo 1999, Provincia Autonoma, Trento 2000 (in corso di stampa).

FIERRO, Alfredo, *El hecho religioso en la educación secundaria. Una educación laica para la tolerancia*, ICE-Universitat Barcelona, Editorial Horsori, Barcelona 1997.

GRIMMITT, Michael, *Religious Education and Human Development. The Relationship between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, McCrimmons Publishing Co., Great Wakering 1987.

HUGHES, Elizabeth, *Managing Diversity. Religious Education in the Primary School*, Cassell, London 1994.

- HULMES, E., *Education and Cultural Diversity*, Longman, London 1989.
- JACKSON, Robert, *Religious Education: an Interpretative Approach*, Hodder & Stoughton, London 1997.
- LAENG, Mauro, *La cultura religiosa nell'insegnamento laico*, La Nuova Italia, Scandicci_Firenze 1994.
- MASSIMEO, Francesca - Anna PORTOGHESE - Porzia SELVAGGI (edd.), *L'insegnamento delle religioni oggi*, Atti del convegno, Irrsae Puglia - Ministero P.I. - Unione Europea, Progedit editore, Bari 1998.
- IDD., *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, Irrsae Puglia, Progedit editore, Bari 1999.
- IDD., *L'educazione interculturale: ipotesi di curricoli, 2-Ambito delle religioni*, Irrsae Puglia, Progedit, Bari 1995.
- MESSNER, Francis (ed.), *La culture religieuse à l'école. Enquête, prises de position, pratiques européennes*, Éditions du Cerf, Paris 1995.
- OUELLET, Fernand, *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*, Wilfried Laurier University Press, Waterloo (Ontario, Canada) 1985.
- PAJER, Flavio (ed.), *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*, Queriniana, Brescia 1983.
- PAJER, Flavio (ed.), *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, Elledici, Leumann-Torino 1991.
- PAJER, Flavio, *Itinerario Scuola*, in *Religio.- Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, a cura di Z.Trenti et alii, Piemme, Casale Monferrato 1998, pp. 535-588.
- PELLETIER, Anne-Marie, *Lectures bibliques. Aux sources de la culture occidentale*, Éditions du Cerf-Nathan, Paris 1995 (ediz.ital. Dehoniane, Bologna 1999).
- PONNAU, Dominique (ed.), *Forme et sens. Colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*, École du Louvre-La Documentation Française éd., Paris 1997.
- PRENNA, Lino (ed.), *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta nella scuola italiana*, Ave, Roma 1997.
- Regarding Religion, Partnership in Education for Citizenship and Shared Values*, Bradford, W.Y. 1998.
- SALVARANI, Brunetto, *A scuola con la Bibbia. Dal libro assente al libro ritrovato*, Emi, Bologna 2001.
- UFFICIO SCUOLA - ISSR DI MILANO (edd.), *L'insegnamento della religione cattolica nella prospettiva della riforma scolastica*, Centro Ambrosiano editore, Milano 1998.
- WATSON, Brenda (ed.), *Priorities in Religious Education. A Model for the 1990s and Beyond*, The Falmer Press, London-Washington 1992.
- WATSON, Brenda, *The effective Teaching of Religious Education*, Longman, London-New York 1993.

[pubblicato in "Religioni e società" XV (2000)2, n. 37, pp. 63-85]