

Flavio Pajer fsc

**SCUOLA E CULTURA
RELIGIOSA**

**Un approccio europeo al problema dell'insegnamento
scolastico della religione**

QUADERNI MEL 6

2003

Presentazione

La scuola lasalliana è al servizio della persona del giovane in tutte le sue dimensioni; per questo l'evangelizzazione è così importante per noi nei suoi aspetti di "apertura allo spirituale" e di "proposta" esplicita della fede in Gesù Cristo. Essa è essenziale per la nostra tradizione.

Il Capitolo Generale dell'anno 2000 ne fa una delle sue priorità. Si sottolineano in particolare i testi seguenti (Circ. 447, pp. 23-24):

"Affinché le opere lasalliane siano un'espressione viva della Buona Novella, devono essere il luogo di un dialogo nella verità, libertà e speranza".

"I Lasalliani che lavorano nelle università hanno l'occasione di contribuire alla nostra missione in modo particolare, con il loro serio impegno di ricerca nell'ambito dello sviluppo della fede dei giovani, qualunque sia la loro religione, e con la preparazione e l'accompagnamento delle persone incaricate del difficile compito di annunciare la Buona Novella in un contesto sempre più secolarizzato e multireligioso".

"Il carisma lasalliano già si vive nel contesto multiculturale e multireligioso delle società. I giovani, di tutte le culture e tradizioni religiose, hanno il diritto e la libertà di beneficiare e di vivere il carisma lasalliano".

Tutto questo manifesta, allo stesso tempo, una volontà e una lucidità, perché in alcuni anni i contesti sociali, politici e religiosi delle scuole lasalliane si sono molto evoluti un po' dappertutto, così come le nostre "clientele religiose" di ragazzi, giovani e adulti. E le nostre impostazioni si sono modificate.

Sotto questo aspetto, l'Europa di oggi è un vasto laboratorio dove coesistono atteggiamenti antichi e bisogni nuovi, in cui si scontrano parole che cercano il loro posto: istruzione religiosa, fatto religioso, catechesi, proposta della fede, pluralismo, nuova laicità... Parole che condizionano il nuovo "convivere" di cui l'Europa ha bisogno.

Questo è un dibattito europeo, certamente. Tuttavia interessa l'Istituto lasalliano intero. Perché?

Innanzitutto, un certo numero di concetti europei attraversano il nostro discorso di Istituto; poi, gli accostamenti qui evocati riguardano molte delle nostre società attuali: società che si confrontano con la libertà di coscienza, col pluralismo culturale e religioso, con il nomadismo delle convinzioni, con i fondamentalismi, con la conservazione e l'arricchimento della memoria umana, con la trasmissione dei valori, con una tolleranza di confronto, di accoglienza e di rispetto.

Tutte cose sulle quali dobbiamo senza sosta concentrare il nostro studio personale e istituzionale.

Da una trentina d'anni, **Fratel Flavio Pajer** lavora attorno a queste questioni e ne sperimenta le soluzioni pratiche possibili. A lui abbiamo domandato di fornirci alcune riflessioni stimolanti e fondate. Riflessioni semplicemente offerte: esse sono un chiarimento particolare e contestuale che interroga le nostre realtà proprie, per poterle guardare con occhio nuovo e distaccato.

Ricercatore in pedagogia religiosa, egli situa la sua riflessione al crocevia della scuola, della cultura, dell'educazione civica, dei rapporti tra Chiesa e Stato e del nuovo ruolo della scuola pubblica e della cultura religiosa nelle società pluraliste.

Egli insegna a Roma, all'Università Salesiana, alla facoltà Auxilium, all'Istituto internazionale Regina Mundi e alla Facoltà teologica di Napoli. E' attualmente Presidente del Forum europeo per l'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche. E' anche autore di manuali scolastici di cultura religiosa tra i più diffusi nelle classi secondarie d'Italia.

Qui lo ringraziamo vivamente.

Fratel Nicolas Capelle

PER LA CONDIVISIONE

Nella vostra situazione culturale propria,

* Che senso date alle seguenti espressioni: fatto religioso – laicità – cultura religiosa – catechesi – insegnamento religioso – evangelizzazione – approccio interreligioso?

* Ci sono delle espressioni che non hanno senso nella vostra cultura? Perché?

* Come articolerebbe tra loro le espressioni che hanno un senso per voi?

Educazione scolastica e cultura religiosa.

Un approccio europeo al problema dell'insegnamento scolastico della religione.

L'Europa "post-cristiana" è a un momento cruciale della sua storia. Ieri era strutturata dalle diverse tradizioni cristiane, prima di essere attraversata dalla secolarizzazione; oggi, si trova alle prese con una presenza crescente di gruppi credenti non-cristiani, di sette e di spiritualità con differenti colorazioni e ambizioni. Ora, se uno dei fattori determinanti l'identità culturale dei popoli è la componente religiosa, non stupisce che questa Europa debba decidere, oggi, i criteri di una convivenza civile e predisporre le condizioni per una educazione alla *cittadinanza europea*.

Se nel progetto di integrazione dell'Unione Europea qualche problema crea la candidatura di paesi dell'Est, a maggioranza cristiano-ortodossa, molti di più ne sta creando la candidatura della nazione turca, perché si tratta di integrare un paese islamico in un continente europeo connotato non solo dalla cultura *cristiana*, ma da una cultura cristiana *secolarizzata*, dotata di istituzioni politico-giuridiche ed educative *laiche*.

Ma, più in generale, stando ai ripetuti moniti di osservatori socio-religiosi, alcuni fantasmi si aggirerebbero ancora per l'Europa: quello delle guerre di religione, quello dell'intolleranza religiosa, quello delle sette o delle «nuove religioni». 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?», come dice René Rémond. Dobbiamo «credere all'idea secondo cui le nostre società, un tempo dirette dalla religione, si sarebbero oggi affrancate dalla sua tutela?». O dobbiamo ammettere 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»?¹ E più concretamente: in tale contesto, quale compito affidare all'educazione scolastica delle nuove generazioni? Continuare a educare una identità confessionale come si è fatto fino a ieri in un contesto di cristianità

¹ Cf. R. REMOND, *La secolarizzazione. Religione e società nell'Europa contemporanea*, Laterza, Roma 1999, pp.16, 283.

dominante e pervasiva, oppure aprire tutti i giovani – cristiani e non - ai valori nuovi di una convivenza multireligiosa?

1. La nuova società europea, mosaico di cristianesimi, crocevia di religioni

Certo, tra società europea 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), poteva parlare di «apostasia dell'Europa» (*Instrumentum laboris*, n. 14), e ricordava con pertinenza che non si può «postulare una coincidenza tra Europa e cristianesimo, mai esistita» (n. 51). Se una unità del continente è auspicabile, questa unità «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).

Ma già all'indomani della caduta del Muro di Berlino e delle ideologie, una voce profetica come quella del fiorentino Ernesto Balducci (1992-1992) 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*».²

Questa Europa deve poter gestire sul medio-lungo termine la transizione da un mosaico di identità etniche, nazionali e monoconfessionali verso una

² E. BALDUCCI, La paideia europea nei prossimi anni, in "Testimonianze", 33, n. 12, dicembre 1990, p. 26; la tesi è abbondantemente sviluppata nel libro *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della pace, Fiesole, 1990.

condizione di *cittadinanza plurale*³, o di *cittadinanza societaria*⁴, 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 nuove)⁵.

Non meraviglia quindi che da oltre un decennio a questa parte, più o meno in tutti i sistemi educativi europei, si faccia sempre più evidente l'urgenza di una *educazione interculturale*, scolastica e postscolastica⁶, 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. Al contrario, abbiamo bisogno di una educazione in cui il «religioso» sia riconosciuto ed elaborato come una dimensione storicamente inestirpabile delle culture o, più precisamente, come una delle chiavi interpretative maggiori della storia umana.

Difendere la legittimità, ed anche la necessità, di una cultura religiosa critica nell'insegnamento pubblico non è più oggi un dovere che

³ 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.

⁴ 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.

⁵ 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 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).

⁶ 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.

spetterebbe solo alle organizzazioni religiose o ai gruppi di credenti; è una domanda frequente da parte degli organismi civili nazionali e internazionali preposti alla gestione dei beni culturali e alle politiche educative comuni.

Per illustrare ciò gli esempi non mancano. Ne citerò tre, tra i più recenti.

E' stata la 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'imperativo *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»⁷.

Da parte sua, il colloquio internazionale «Costruire una comune identità europea», organizzato dalla Fondazione Agnelli (Torino 28-29 febbraio 2000), 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».

Largamente conosciuto e favorevolmente accolto in Francia, il Rapporto Debray (aprile 2002) motiva *l'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica*, da una parte con "l'angoscia di uno smembramento comunitario delle solidarietà civiche, a cui contribuisce non poco l'ignoranza in cui siamo del passato e delle credenze dell'altro, gonfia di clichés e di pregiudizi", e dall'altra, "la ricerca, attraverso l'universalità del sacro con le sue proibizioni e i suoi permessi, di *un fondo di valori unificanti*, per riannodare a monte l'educazione civica e temperare l'esplosione di riferimenti come la diversità, senza precedenti per noi, delle appartenenze religiose in un paese di immigrazione felicemente aperto in senso largo" (p. 14).

E' evidente che una sfida culturale di questa portata non si può addossare unicamente agli attuali curricoli di istruzione religiosa, molti dei quali restano ancorati alla matrice confessionale, se si eccettuano i casi del sistema inglese e di quelli scandinavi, che da tempo hanno scelto un approccio religioso transconfessionale. Nonostante i continui lodevoli aggiustamenti di contenuto e di dispositivi didattici, l'ottica di tanti corsi

⁷ J.DELORS et al., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, p. 86.

religiosi scolastici sembra attardarsi ancora sul presupposto di una società europea considerata, di diritto e di fatto, come cristiana.

Ora invece, in un'Europa divenuta di fatto post-cristiana e multi-religiosa, è ineludibile che scuola e università (quando prepara futuri insegnanti scolastici) valorizzino ormai la lettura e l'interpretazione del fenomeno religioso - e del corrispettivo fenomeno della secolarizzazione - con l'obiettivo di formare i giovani a saper leggere prima di tutto la permanenza del religioso nello spessore delle culture umane, ad aprirsi con ciò ai problemi fondamentali del senso e della trascendenza; ad imparare anche ad assumere una *identità* personale e civile aperta all'*alterità*, cioè capace di dialogare con le identità diverse, ma di uguale dignità e legittimità.

2. La trasmissione religiosa interrotta

Si rivelano 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' (paesi scandinavi, inglesi, ortodossi, in rapporto con le loro confessioni storiche rispettive). Sul piano istituzionale, la costruzione dell'Europa tuttora in corso non potrà comportare una innaturale omogeneizzazione dei rapporti fra stati e religioni⁸; ma appare legittimo che la futura Costituzione europea riconosca e rispetti lo status giuridico che finora le Chiese e i culti avevano acquisito nelle rispettive legislazioni nazionali. L'adozione di future leggi sulla libertà religiosa, personale e istituzionale, impegnerà sempre più gli stati democratici e laici a riconoscere la personalità giuridica e l'importanza sociale a minoranze religiose e a nuovi culti.

La tendenza oggi prevalente è la seguente: la *scuola pubblica* dei paesi europei, almeno in quelli occidentali a dominante cattolica e protestante, è sempre meno disponibile ad ospitare nei suoi programmi curricolari attività educative monoconfessionali, preferendo lasciarle o restituirle alle cure pastorali delle rispettive comunità religiose. In questa difficile distinzione di ruoli e competenze capita spesso che la scuola pubblica abdichi

⁸ H.MENDRAS, *L'Europa degli europei*, Il Mulino, Bologna 1999, p.74.

abusivamente a un suo compito indelegabile di elaborazione pedagogica di quell'ingente settore della cultura universale che è il patrimonio religioso.

Il compito della scuola pubblica consiste nell'attrezzare ogni cittadino-alunno di conoscenze obbiettive e competenze critiche sul fatto religioso; cose che gli possono permettere di integrarsi e di interagire costruttivamente con l'ethos tipico di una società multiculturale. Evidentemente, per questo, la scuola pubblica deve fare astrazione dalle attuali o future opzioni religiose dell'alunno. Questo compito educativo non è delegabile *tout court* alle organizzazioni religiose; rimane compito specifico della scuola pubblica, soprattutto in una congiuntura storica e in uno spazio culturale come quello dell'Europa attuale, dove le ragioni del convivere civile rischiano di dissolversi nella generale «amnesia» delle radici religiose ed etiche.

Una società pluralistica è democratica se, con la *libertà di credere*, assicura anche il *diritto di conoscere* il fatto religioso. A tutti i cittadini va garantito l'uno e l'altro diritto: il primo per la pubblica libertà di azione delle istituzioni ecclesiali o dei culti riconosciuti, il secondo per un approccio sistematico al fatto religioso nel curriculum scolastico pubblico. Se ciò non avviene, si assiste ancora a una vistosa discrepanza tra dispositivi giuridici che garantiscono la libertà di religione e l'esiguità degli strumenti messi a disposizione della società civile per soddisfare il diritto di una *conoscenza laica del fatto religioso*.

3. Religione: memoria culturale e ragione laica

Quella dell'Europa occidentale - ricorda il sociologo americano Peter L. 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 istituzionale⁹. Il cristianesimo non costituisce più il collante sociale delle identità nazionali. Ciò significa che se l'identità nazionale di ieri ha potuto attingere a piene mani dai valori veicolati prevalentemente dalla tradizione giudaico-cristiana, l'identità nazionale di oggi, sospinta

⁹ P.BERGER, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 31 ss.

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, che 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 giudaico-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 fatto culturale cristiano, un'amnesia che non è solo ignoranza del testo biblico come «codice della cultura occidentale» (N.Frye), ma che 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»¹⁰.

Come ricorda Johann Baptist Metz, il teologo del «cristianesimo come memoria sovversiva», lo spirito europeo ha generato due tipi di razionalità

¹⁰ Ch. DUQUOC, *Fede cristiana e amnesia culturale*, in «Concilium» 1/1999, p. 158. L'amnesia, precisa lo stesso autore, non è pervertitrice 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.

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; ma, nel contempo, lo spirito europeo ha saputo sviluppare un altro tipo di razionalità: quella dell'universalismo dei diritti umani, «quella razionalità che fonda una nuova cultura politica, che mira alla libertà soggettiva e alla dignità di tutti gli esseri umani»¹¹. La prima razionalità è *euro-centrica*, è la logica del potere da cui sono nati i colonialismi, le utopie sociali del XIX secolo, le stesse derive dello scientismo e del laicismo borghese e marxista... L'altra razionalità è *anti-eurocentrica*; al suo 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 che dall'illuminismo (Voltaire) e dal positivismo (Comte) arrivano a lambire più o meno tutto il continente fino a tutta la prima metà del secolo XX. Ma è anche vero che il rifiuto della religione del XVIII secolo si è evoluto 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

¹¹ 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).

sollecitare 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”¹². Oggi, «contrariamente a certi luoghi comuni - ricorda il sociologo 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»¹³.

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* (che può riguardare sia il credente che l’ateo) - è il postulato per valorizzare il fatto religioso come una delle componenti culturali da integrare nella memoria di una società europea in cerca di identità. Per dare un inizio di risposta a queste domande, in questi ultimi anni molti responsabili ed educatori si sono chiesti: perché, in questa Europa che si unisce, riusciamo a unificare il mercato e non riusciamo a unificare anche la memoria?¹⁴

¹² 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. Cfr. l’ultimo rapporto di R. DEBRAY, *L’enseignement du fait religieux dans l’école laïque*, O.Jacob, Paris 2002 (tr.it. “Il Regno-doc.” 2002, n.15, 514-520). Il *Rapporto Philippe Joutard*, 1989. p. 79-115. F. PAJER, *Laicità, educazione morale, cultura religiosa in Francia*, in “Pedagogia e vita”, Ed. Università Cattolica di Milano, 1999, n. 2, pp. 79-115.

¹³ É. POULAT, *La solution laïque et ses problèmes*, Berg International, Paris 1997, pp. 7-11.

¹⁴ 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). A Malta, l’università di Valletta ha organizzato recentemente 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

4. Educare all'identità in contesto di alterità

Il concetto ellenistico-cristiano di persona ha permesso di elaborare altri concetti: quelli di tolleranza, di libertà di coscienza, di responsabilità individuale inalienabile, e quindi di forgiare le regole sociali del convivere democratico basato sull'uguaglianza e la giustizia. Queste restano tra le conquiste più alte e irreversibili dello spirito europeo. 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 tappa delle barriere linguistiche, della retorica patriottica, dei recinti confessionali, dei sistemi educativi etnocentrici.

Oggi, di fronte all'impatto inedito con una alterità multiforme, le nuove generazioni hanno bisogno di fare un passo in più. I giovani devono imparare a coabitare con l'altro dentro uno spazio sociale che non ha più frontiere e gerarchie di alcun tipo; di fronte a questo stato di fatto, alcuni sono tentati di innalzare "muri" 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.

Le scuole europee si vanno popolando di anno in anno di alunni di altra cultura, che hanno il diritto al pieno rispetto della loro diversa identità. Ma i sistemi educativi sono nati per integrare i giovani nella propria cultura territoriale, una cultura locale, scambiata spesso per *la* cultura universale. Questi sistemi si trovano ora a gestire una clientela in misura crescente straniera 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 diverse (è la pedagogia del confronto: superamento di stereotipi e pregiudizi, conoscenza reciproca, autocritica), ma impone poi anche di trovare una tavola di valori comuni e condivisi per poter vivere insieme, riuscendo a dare un senso nuovo a questo vivere (è la pedagogia della mediazione o della ricerca di convergenze su punti importanti, condivisione di progetti comuni per una

nuove legislazioni scolastiche prescrivono sempre più decisamente una apertura delle discipline alla dimensione continentale.

comune causa)¹⁵. Tali passi non possono avvenire senza la dura fatica di mediazioni culturali di ogni tipo. Tra di esse, la *mediazione religiosa* è quella che certamente è alla base di una pedagogia 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 quando è condotto in sede di formazione di giovani e giovanissimi, se non viene presa oggettivamente nel dovuto 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 dei popoli europei – gran parte dei conflitti religiosi non nascono dalla natura delle singole religioni e dal loro credo oggettivo, ma derivano piuttosto da difetti soggettivi di educazione religiosa degli uomini religiosi e dalla funesta 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 negativo o discriminante, cioè «esclusivo», se fosse imposto come il solo linguaggio legittimo per parlare di religione in un contesto di educazione pubblica. 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 mon confessionale¹⁶:

¹⁵ 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.

¹⁶ Per più ampie informazioni mi permetto rinviare a precedenti miei saggi: F. PAJER, *Gli insegnamenti di religione nei sistemi scolastici europei*, in «Aggiornamenti sociali» 43 (1992) 4, 253-271; ID., *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

avevano potuto funzionare nelle scuole pubbliche finché la società era una società 'sociologicamente' cristiana.

Da tempo, secondo i contesti, questo modello educativo si rivela largamente impraticabile, per un oggettivo cambio di paradigma che investe tutto il sistema sociale ed educativo:

- è cambiato il profilo socio-religioso della popolazione scolastica e le esperienze religiose effettivamente vissute dai giovani, specialmente quelle di tipo confessionale, si fanno sempre più rare;
- 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 religioso codificato dalla tradizione cristiana-occidentale, per cui il lessico cristiano risulta insufficiente anche solo per descrivere il fenomeno;
- in una «società eticamente neutra», la domanda educativa si sposta dal terreno cognitivo delle “verità catechistiche da imparare” al terreno pragmatico dei “principi morali da inculcare”;
- al di là delle scienze bibliche e teologiche tradizionali, su cui si fondava l'insegnamento religioso confessionale, le scienze umane della religione, autonome nei loro statuti e metodi, possono oggi rendere un servizio complementare e molto utile per fondare la qualità della “cultura religiosa” disciplina accademica elaborata in una sede laica come la scuola pubblica¹⁷;
- l'insieme dei saperi scolastici è dominato, specialmente nella cultura occidentale, dal primato dell'efficacia 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 propriamente umano, 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.

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, 106-146; *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in “Regno-doc.” 2002, n.22, 774-788.

¹⁷ 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.

Questi fattori hanno cambiato il panorama sociale e culturale della scuola. La obbligano così a riconsiderare la 'vocazione' che le era stata assegnata dalla modernità e a verificare se il suo ruolo tradizionale è ancora sostenibile nella postmodernità. Una ragione e un'urgenza in più, per le competenti istituzioni statali, di provvedere a instaurare un quadro normativo *civile e laico*, che, senza discriminazioni nei confronti di qualsivoglia chiesa o organizzazione religiosa, possa gestire una *comune alfabetizzazione* al fatto religioso, a servizio della *differenza culturale* di tutti i suoi alunni, a titolo della loro *comune cittadinanza*.

5. Il potenziale cognitivo e etico della cultura religiosa

Dire che la *religione* possa essere vista (anche) come un prodotto culturale e quindi come oggetto di informazione obiettiva o di analisi storica, è dire una cosa ormai generalmente accettata a livello teorico.

Più problematico è affermare che la religione abbia un *valore* conoscitivo. Pertanto, da una parte si costituisce come un sapere in sé (oggetto di diverse scienze religiose); d'altra parte può fungere da *chiave di lettura* di tante conoscenze sull'uomo, sulle società, sulla storia dei popoli e delle civiltà.

La prima è una conoscenza statica, fattuale, descrittiva ed esplicativa, fine a se stessa; la seconda è una conoscenza dinamica, funzionale, avente come fine la scoperta del senso e del valore dei fatti umani, mediatrice di una certa *comprensione sensata* del mondo e non soltanto di una *spiegazione* (scientifica).

Per sostenere la prima conoscenza basta invocare il principio di intelligibilità del fenomeno religioso in quanto prodotto culturale: è accessibile all'intelligenza e suscettibile di insegnamento quando può essere letto, documentato, decodificato, contestualizzato, comparato... E da questo punto di vista è chiaro che 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. Non ammettere il postulato dell'intelligibilità culturale del fatto religioso, vorrebbe dire che tutto un enorme patrimonio simbolico dell'umanità, che 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 di quei segni propri dell'attività simbolica dell'uomo, chiamata *religione*, il cui senso ultimo trascende i limiti dell'intelligibilità razionale e della investigazione scientifica. Ma siccome questo senso si è iscritto in tante espressioni culturali dell'uomo di ogni tempo e di ogni civiltà, ecco che queste espressioni culturali (miti, modelli di vita, filosofie, arti, letterature, ecc.) non possono essere capite a fondo se si ignora il movimento che le ha ispirate o il messaggio profondo che intendevano tradurre e trasmettere.

«La conoscenza delle religioni serve a conoscere il mondo»: è la 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 metastorica e 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, se si ammette che essa può e deve contribuire alla «costruzione del senso» (R. Campiche), la conoscenza del fattore religioso è sempre di capitale rilevanza, sia che si tratti di analizzare il patrimonio culturale della storia, sia che ci si confronti con i grandi temi filosofici della condizione umana, sia che si impari ad acquisire ed esercitare la competenza etica, sia che ci si educi al vivere democratico in una società pluralistica...

In termini di progressione storica, G. Gusdorf ha tracciato la traiettoria della 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 lunghissimo tempo arcaico 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, della *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*¹⁸.

6. La formazione degli insegnanti: 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. 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 dell'istruzione, nazionalismi), ma vanno messe in conto anche certe scelte della Chiesa, come 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 la cultura moderna sorta dalla scienza e dalla tecnica - e con essa 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 le scienze teologiche.

¹⁸ 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.

I rapporti tra Stato e Chiesa si sono notevolmente rasserenati col tempo. Anche il dialogo tra università statali ed ecclesiastiche non è più un'eccezione. Oggi esistono condizioni favorevoli e opportunità storiche 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 che permettono ad una facoltà ecclesiastica di attribuire titoli ufficialmente riconosciuti come equipollenti ad analogo titolo in scienze della religione rilasciato da una facoltà statale¹⁹.

Uno dei problemi attuali è quello della formazione scientifica e professionale del docente di religione che opera in ambiente scolastico, figura professionale che non è più da confondere con quella di catechista. La 'catechesi scolastica' di un tempo, si è orientata verso un "insegnamento della religione" (talvolta: delle religioni, dell'etica): disciplina scolastica rivolta a tutti gli alunni, armonizzata con le finalità educative e critiche del progetto globale della scuola²⁰.

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 in atto e i loro risultati sembrano soddisfacenti; altri sono in via di organizzazione o di ristrutturazione²¹.

¹⁹ Cfr. S.FERRARI – I.C.IBÁN, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna 1997, pp.107-133.

²⁰ T.GARCÍA REGIDOR, *De la 'catequesis escolar' a la 'enseñanza religiosa escolar'*, in «Sinite» 40 (1999) 3, n. 122, pp. 417-438.

²¹ 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

In conclusione

Alcune sfide appaiono urgenti. Le indico schematicamente senza potermi dilungare sulle loro condizioni di praticabilità che, d'altra parte, possono variare da un paese all'altro:

1. Fin d'ora, nei paesi che sono regolati da un concordato, 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 artificialmente 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 quasi²².

2. Formare insegnanti che sappiano lavorare con mentalità e strumenti 'europei', nel senso che sappiano e possano educare - attraverso la specificità dell'approccio culturale al 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 che l'insegnamento della o delle religioni: - sia un contributo all'evoluzione dell'identità personale e culturale dell'alunno in formazione; - sia una

(dichiarazione di idoneità, *missio canonica* cattolica, *vocatio* protestante, o simili), né può essere soggetto a revoche 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.

²² 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.PRENNA (ed.), *Assicurata ma facoltativa*, Ave, Roma 1997, pp.153-170; L.PRENNA, *Gli Istituti di scienze religiose nella Chiesa. Una ipotesi di statuto epistemologico*, ivi, pp. 171-177.

preparazione a saper vivere insieme ad altri in una società pluralistica; - promuova la tolleranza reciproca e la capacità di dialogo interculturale tra persone e gruppi etnici; - 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 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 alcuni paesi europei, fatte salve le specificità di contesto storico e culturale di ciascuna regione, dimostrano che non si tratta di ipotesi impraticabili e incoraggiano a sperimentare nuovi percorsi formativi, arrivando a istituire, per esempio, corsi di licenza e dottorato in scienze della religione²³.

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; essi 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 appropriate metodologie di approccio alla dimensione religiosa del patrimonio culturale.

²³ Un esempio di dibattito culturale e di sperimentazioni didattiche condotte nella regione Puglia, nei due 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. Per una panoramica aggiornata dello stato delle scienze religiose in Europa, cf. *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettive italiane ed esperienze straniere*, in «Quaderni di diritto e politica ecclesiastica», 9 (2001), 1, 3-211.

Questionari

1. Nel vostro contesto culturale,

* la scuola pubblica ha un ruolo di apertura alla trascendenza e un ruolo di coesione sociale?

* quali sono il ruolo e il posto:
- delle scuole confessionali?
- delle scuole lasalliane?

2. Secondo il vostro contesto culturale,

* qual è oggi il ruolo della scuola lasalliana in seno alle società multireligiose e multiculturali?

* quali ne sono le conseguenze obbligate sulle nostre impostazioni lasalliane?

3. Questo QUADERNO, letto alla luce della vostra realtà culturale e religiosa,

vi suggerisce nuove convinzioni e nuovi approcci educativi riguardanti:

- la costruzione del senso e dell'identità personale?
- l'apertura alla trascendenza?
- la proposta esplicita della fede cristiana?