

## Seconda conferenza

### Il corso di religione confessionale in uno spazio interreligioso

#### Il caso del Belgio francofono

Le statistiche religiose a proposito del Belgio mostrano che il cambiamento delle appartenenze è un fenomeno costante. Il «barometro del religioso 2008» forniva le seguenti cifre: il 46,9% degli intervistati si dicono cristiani, il 16,6% atei, il 12% musulmani, lo 0,6% ebraici. Tra le persone che si sono dichiarate cristiane, il 91,6% sono cattolici, il 5,2% protestanti, l'1,3% ortodossi e lo 0,6% evangelici o pentecostali.<sup>1</sup>

Il corso di religione cattolica nelle scuole secondarie, su tutti i livelli, subisce l'influenza di questa crescente diversità religiosa: ha evidenti implicazioni sul profilo degli insegnanti, sulle classi e le loro reazioni. Ha soprattutto un'importanza crescente sul modo in cui l'opinione pubblica e i decisori politici vedono l'insegnamento religioso, i suoi obiettivi e il suo posto nel contesto di un'educazione multiculturale e civica. La riflessione della sociologa del Quebec Micheline Milot creerebbe un facile consenso nel Belgio francofono: «la globalizzazione esige che l'educazione risponda alle sfide inerenti alla crescita della diversità culturale e religiosa in modo da formare dei cittadini che siano capaci di vivere insieme pacificamente».<sup>2</sup>

La gestione di una pluralità religiosa all'interno di un corso di religione sta per diventare uno dei principali punti di convergenza di tutti gli interrogativi e di tutti i dibattiti intorno alla missione educativa della scuola.

---

<sup>1</sup> «Barometro del religioso 2008». Inchiesta sulle attitudini nei confronti della religione, della spiritualità e della trasmissione della spiritualità nella comunità francese del Belgio; consultabile sul sito

[www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/barometre.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/barometre.pdf) (consultazione effettuata in data 8/9/2009).

<sup>2</sup> M. MILOT, «The religious Dimension in intercultural Education», in J. KEAST (a cura di), *Religious Diversity and intercultural Education: a Reference Book for Schools*, Strasbourg, Council of Europe Publications, 2007, p. 19.

Essa solleva, infatti, un'infinità di interrogativi di cui si comprenderà subito la posta in gioco dal punto di vista filosofico e politico e in merito alle quali si dovrà diffidare dei semplicismi e delle false evidenze del «politicamente corretto». Le questioni sollevate possono essere classificate di primo acchito in tre sezioni.

Abbiamo anzitutto le questioni concernenti la gestione differenziata di questa diversità religiosa secondo la logica dell'insegnamento ufficiale (corsi di religione e di morale non confessionale proposti parallelamente e separatamente rispetto alla scelta dei genitori) e quella della rete libera cattolica sovvenzionata (un corso di religione cattolica per tutti gli alunni, negli istituti nei quali la pluralità di convinzioni degli alunni, dei genitori e degli insegnanti risulta non solo conosciuta, ma parzialmente integrata). Ci sono poi le sfide legate alla missione educativa della scuola al servizio di una cittadinanza responsabile.<sup>3</sup> L'insegnamento confessionale di una religione fomenterà il particolarismo e un ripiegamento "comunitarista"? O favorirà, al contrario, una tendenza ad affrontare le sfide societarie integrandovi in modo competente le componenti esplicitamente religiose? Lo Stato ha, in questo caso, il medesimo obbligo di organizzare questi insegnamenti per tutte le religioni esistenti sul territorio belga, ivi comprese le opinioni, le credenze, le tradizioni religiose ultra-minoritarie? C'è infine l'assunzione dell'immensa sfida epistemologica e pedagogica che rappresenta un approccio scolastico della diversità religiosa: con la migliore buona volontà del mondo, un insegnante potrà fare un discorso oggettivo al momento di presentare un panorama attualizzato della diversità religiosa e delle sue molteplici componenti?

A questo punto, è opportuno fare un accenno all'intervista a Jean-Pierre Vernant: interrogato dalla rivista « Science et vie », affermava: «Contrariamente a coloro che pensano che occorra avere delle convinzioni per insegnare le origini del cristianesimo, io mi dedico a scrivere sulla religione greca senza per questo

---

<sup>3</sup> Cf. COMMUNAUTE FRANÇAISE - MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Questo testo viene abitualmente designato come il "Decreto-Missioni".

credere in Zeus e senza necessariamente dividerne i dogmi e l'ispirazione».<sup>4</sup> Si ammetterà che sono cose completamente diverse parlare di una religione antica non praticata da secoli e parlare di una religione alla quale fanno tuttora riferimento più di un miliardo di persone.

Questa delicata questione sarà trattata in cinque fasi. Cominceremo leggendo il programma del corso di religione cattolica belga francofono per dare una collocazione al suo approccio nei confronti della pluralità religiosa. Faremo poi una breve deviazione che ci permetterà di affrontare alcune sfide semantiche: che cosa si debba intendere per «dialogo», per «pluralismo», per «pluralità». Esamineremo quindi le diverse impostazioni teoriche recenti: parecchi ricercatori lavorano attualmente su questa questione in altri contesti; anche se non condividiamo le loro logiche, cercheremo di riassumere i loro approcci e confrontarli con la realtà belga. La nostra quarta tappa identificherà due nodi teologici toccati dalle questioni dell'insegnamento scolastico: quello dello statuto della verità cristiana e quello della confessionalità. Potremo infine avanzare alcune ipotesi di azioni pedagogiche: che cosa fare in una classe di religione cattolica per dare spazio alla pluralità religiosa? La nostra breve conclusione identificherà i cantieri futuri da visitare e da abitare intorno a queste questioni educative e portatrici di senso.

## 1. Il programma del corso di religione e la diversità delle religioni

---

<sup>4</sup> J.-P. VERNANT, « Enseigner le « fait religieux », oui ... mais par qui ? », in *Science et Vie*, n° 1033, octobre 2003, p. 45.

Il *programma del corso di religione cattolica* del 2003<sup>5</sup> destinato agli istituti dell'insegnamento secondario del Belgio francofono è il riferimento ufficiale, promulgato dai vescovi belgi, attualmente applicato. È utilizzato nelle diverse reti d'insegnamento. Un'analisi di questo documento denso e tecnico ci obbligherà a praticare una duplice lettura. Si tratterà come prima cosa di comprendere come la prima parte di questo testo («finalità e riferimento di competenze») concepisca il legame tra un corso di religione chiaramente identificato come « confessionale » e un approccio alle altre religioni e convinzioni filosofiche. Vedremo poi secondo quali principi la seconda parte del documento (intitolata semplicemente « il programma ») offra degli orientamenti per una pratica didattica su queste materie.

Nella prima parte, il Programma di religione concentra tutta la sua attenzione sulla ricerca e la costruzione di senso da parte degli alunni.<sup>6</sup> Il corso di religione può essere presentato come un luogo (leggi: un gioco) di costruzione in cui il senso si produce quando c'è un incontro tra un'impostazione tracciata e nuove scoperte. «La sfida consiste nell'introdurre l'alunno a un approccio critico che onora la sua intelligenza e, al tempo stesso, valorizza la materia studiata. (...) Conviene sviluppare la capacità di analizzare, discernere, argomentare e dibattere nella libertà»<sup>7</sup>. Ricercare un senso significa affrontare di petto il nocciolo delle questioni essenziali, considerarle importanti perché sono al tempo stesso eterne ed attuali, perché possono

---

<sup>5</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Programme d'études du cours de religion catholique. Enseignement secondaire de plein exercice*, Bruxelles, AGERS (Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique), 2003 ; référence 236/2003/240. Esiste anche un'altra edizione dello stesso testo: *Programme de religion catholique. Enseignement secondaire. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, Licap 2003, rif.to editoriale D/2003/0279/087, 170 pp. Noi seguiamo questa riedizione del 2003 in tutto il nostro testo. Una seconda edizione, apparsa nel 2008 con rif.to editoriale D/2008/0279/006, organizza il piano dello stesso testo in maniera differente.

<sup>6</sup> Per uno studio più completo di questo testo, cf. H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique. Comprendre le « Programme » du secondaire*, Louvain-la-Neuve - Bruxelles, De Boeck - Lumen Vitae, 2009.

<sup>7</sup> A. FOSSION, « Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux », in A. JOIN-LAMBERT (a cura di), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (coll. *Haubans*, 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 27.

influenzare le scelte di milioni di individui, a cominciare da me stesso. Ecco perché una ricerca di senso non potrà fare a meno di mettersi, umilmente, alla scuola delle saggezze, all'ascolto delle tradizioni, a deciptare le filosofie, le creazioni, le teorie che, ciascuna per la propria parte, hanno alimentato un dibattito di vari contributi specifici e stimolanti. Questa impostazione documentale non ha l'ambizione di essere una forma di "tuttologia" (dire tutto su tutto), ma servirà a incoraggiare la ricerca individuale. Non si tratterà dunque semplicemente di leggere un senso che vi sia già presente e di adottarlo come se ciò che era stato scritto bastasse a concludere l'iniziativa. Gli autori del Programma del 2003 propongono che questo procedere verso un senso venga fatto confrontandosi con le differenti vie possibili e, particolarmente, con quella proposta da Cristo. Si tratta di una gestione «obbligatoria e sotto controllo» della pluralità: obbligatoria, nel senso che gli insegnanti non potranno presentare solo le verità cristiane agli alunni, dovranno necessariamente fare ricorso ad apporti provenienti da altre tradizioni e filosofie. Si tratta, però, di una pluralità sotto controllo: si fa ricorso a pareri divergenti, ma si presenta «particolarmente» la risposta cristiana. Le parole prese in considerazione dagli autori del Programma del 2003 operano una netta distinzione tra il cristianesimo, che ha diritto a un'«attenzione privilegiata» (p. 10) e le «altre religioni» (p. 14) che sono collocate nella sezione dedicata all'allargamento culturale.<sup>8</sup>

Nella descrizione delle competenze disciplinari da mettere in atto presso gli alunni e nelle tematiche da affrontare nei vari corsi, la questione della diversità religiosa è molto presente. La nona competenza disciplinare è interamente dedicata a questa prospettiva: «praticare il dialogo ecumenico, interreligioso e fra persone di convinzioni diverse»<sup>9</sup>. La spirale delle dieci tematiche risulta anche in linea con l'argomento. Così, la sesta tematica, «vivere in relazione», affronta esplicitamente l'argomento: «osare le relazioni

---

<sup>8</sup> H. DERROITTE, « La prise en compte du pluralisme religieux au cours de religion catholique en Belgique francophone », in A. JOIN-LAMBERT (a cura di), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (coll. *Haubans*, 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 63-84.

<sup>9</sup> *Programme de religion catholique*, p. 28-29.

multiculturali», con suggerimenti del tipo: preghiere e celebrazioni interreligiose o chiarimento dei concetti di islam e islamismo.<sup>10</sup>

L'apertura nei confronti della pluralità religiosa appare dunque, al tempo stesso, come una volontà di avviare e di integrare una riflessione e come un modo di dare una collocazione al corso come «un laboratorio di cittadinanza».<sup>11</sup> La sfida pedagogica di questo approccio dovrà essere valutata con attenzione: notiamo come prima cosa che incontra la logica di Habermas quando assegna ai credenti delle condizioni imposte all'espressione delle loro convinzioni nello spazio pubblico. Tra queste: la richiesta ai credenti di smettere di rintanarsi nell'orizzonte chiuso della loro comunità religiosa, di non isolarsi ermeticamente gli uni dagli altri; «la tolleranza» per mezzo della quale credenti e non credenti «si assegnano reciprocamente delle convinzioni, delle pratiche e delle forme di vita che rifiutano per loro conto»<sup>12</sup>. Il contenuto implicito del *Programma* corrisponde all'idea di promuovere una pluralità ragionevole e, dunque, legittima. Quando il Programma spiega che l'alunno imparerà a «costruirsi un'identità personale sul piano filosofico e religioso nell'apertura generosa e nella comprensione di altri modi di pensare e di vivere»<sup>13</sup>, colloca il posto di questa apertura nel quadro del pensiero «plurale» nel tempo stesso della costruzione dell'io del giovane. Non è la stessa logica che viene sviluppata in un altro testo dedicato alla scuola e pubblicato nello stesso anno, il documento dell'ottobre 2003 della Conferenza Episcopale del Belgio, intitolato: «La scuola cattolica all'inizio del XXI secolo».<sup>14</sup> In quelle pagine, i responsabili propongono, per il corso di religione cattolica, un approccio cronologico al binomio

---

<sup>10</sup> *Programme de religion catholique*, p. 98.

<sup>11</sup> *Programme de religion catholique*, p. 29.

<sup>12</sup> J. HABERMAS, « [Qu'est-ce qu'une société ' post-séculière ' ?](#) », in *Le Débat*, n° 152, novembre-décembre 2008, p. 4-15, qui a p. 10.

<sup>13</sup> *Programme de religion catholique*, p. 28.

<sup>14</sup> CONFÉRENCE ÉPISCOPALE DE BELGIQUE, *L'école catholique au début du XXIe siècle* (coll. *Déclarations des évêques de Belgique - Nouvelle série*, 31), Bruxelles, Licap, 2003.

testimonianza-apertura: «Il dialogo e il confronto presuppongono delle conoscenze serie della fede cristiana»<sup>15</sup>. Terminiamo con questa constatazione: gli autori del Programma prevedono un insegnamento a proposito delle religioni, parlano di avere degli «sguardi plurali che onorino la ricchezza delle differenze».<sup>16</sup> Lo scopo è di incontrare «l'altro nella verità, senza giudizi né pregiudizi»<sup>17</sup>. A questo scopo, l'insegnante è invitato a portare avanti, distinguendoli, due percorsi: quello che consiste nel comprendere e di rendere conto di una tradizione, di un pensiero, di una fede e, dall'altra parte, quello che consiste nell'entrare in dialogo.

## **2. Sguardi plurali e dialogo, pluralità e pluralismo**

Alcune ricerche condotte in altri paesi hanno arricchito considerevolmente i modi di trattare la differenza religiosa, in particolare in connessione con il mondo scolastico. Per affrontare con precisione queste materie caratterizzate da sfide umane e sociali considerevoli, è raccomandato un grande rigore semantico. Parlare di «dialogo» e di «pluralismo» come ha fatto il Programma belga equivale a una scelta tanto politica quanto teologica. Per misurarne la portata, occorre precisare prima il senso delle parole prese in esame.

Trattandosi in prima istanza del dialogo, la questione sarà di sapere se questo termine è adeguato per descrivere una competenza del corso di religione cattolica nel Belgio francofono. Il dibattito non verterà più su dove voglia arrivare il Programma quando impone di «praticare il dialogo»<sup>18</sup>, ma sulle strutture inerenti al dialogo nella riflessione contemporanea. In altre parole, formuleremo l'ipotesi che è più esatto dire che il corso di religione belga francofono, così com'è organizzato oggi, offre delle reali aperture, favorendo degli

---

<sup>15</sup> *L'école catholique*, n° 4.b.

<sup>16</sup> *Programme de religion catholique*, p. 29.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Neuvième compétence disciplinaire, in *Programme de religion catholique*, p. 28 ; cf. anche p. 29.

«sguardi plurali»<sup>19</sup>, ma che non è esattamente corretto sostenere che consenta sempre una pratica di dialogo. Tre motivi conducono a questa constatazione.

Definito dalla Chiesa cattolica nel 1991 in *Dialogo e annuncio*, il dialogo interreligioso viene descritto sotto quattro forme: il dialogo della vita, quello delle opere, quello degli scambi teologici e quello dell'esperienza religiosa. Deve essere portato avanti unendo due qualità: la fedeltà a se stessi e il rispetto dell'altro<sup>20</sup>. La maggior parte degli autori precisano che si tratterà di rispettare l'alterità dell'altro nella sua identità propria. Si tratterà di manifestare un reale interesse per le convinzioni dell'altro superando i propri pregiudizi. Bisognerà evitare di cercare di individuare nell'altro degli aspetti conosciuti che sarebbero valutati sulla base della loro similitudine con le nostre convinzioni. Un teologo francese aggiunge: «Se sotto il pretesto dell'apertura e dell'universalità, non mi schiero da nessuna parte, non ci sarà dialogo. Soprattutto nel contesto attuale caratterizzato dall'indifferentismo e dal relativismo, si rischia di conseguire dei consensi che sono solamente illusioni. (...) Bisogna dissipare l'illusione secondo la quale sarebbe necessario mettere la propria fede tra parentesi o in sospenso per raggiungere meglio l'altro»<sup>21</sup>. J.-Cl. Basset, un teologo protestante, lo definisce così: «uno scambio di parole e un ascolto reciproco che impegnano due o più persone, al tempo stesso differenti e uguali»<sup>22</sup>. Se si adottano le precisazioni di questi ricercatori, è giocoforza constatare che l'insegnamento religioso scolastico non soddisfa le condizioni necessarie per un vero dialogo: gli alunni non necessariamente riescono a chiarire per conto proprio le loro scelte filosofiche e religiose. Affinché ci sia dialogo interreligioso, occorre che i credenti si esprimano a partire dalla loro

---

<sup>19</sup> *Programme de religion catholique*, p. 29.

<sup>20</sup> Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso e Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli, *Dialogo e annuncio. Riflessioni e orientamenti concernenti il dialogo interreligioso e l'annuncio del Vangelo*, 1991.

<sup>21</sup> Cl. GEFFRÉ, « La singularité du christianisme à l'âge du pluralisme religieux », in *Penser la foi - Mélanges offerts à J. MOINGT*, Paris, Assas-Cerf, 1993, p. 358.

<sup>22</sup> J.C BASSET, *Le dialogue inter-religieux - Histoire et avenir* (coll. *Cogitatio fidei*, 197), Paris, Cerf, 1996, p. 25.



identità spirituale propria. Si potrebbe estendere questa condizione al dialogo fra persone di diverse convinzioni: soggetti che hanno compiuto scelte differenti desiderano incontrarsi senza rinnegare se stessi.

Il saggista Régis Debray diffida, per quanto lo riguarda, dell'ipertrofia di espressioni quali « dialogo delle civiltà» o «dialogo delle culture»: ne parla come di una formula di devozione, dell' «ultimo dogma di un mondo senza dogma», rievoca la «teologia civile del dialogo».<sup>23</sup> Egli s'interroga sui non-detti del dialogo obbligatorio. Dialogare, ma occorre veramente farlo dovunque e con tutti? Ci sono delle persone, dei luoghi, delle ideologie con cui non si dialoga? Dialogare consiste in dare e ricevere. Che cosa abbiamo da dare se siamo delle persone deculturate, «senza colonna vertebrale, benché animate da buoni sentimenti», ma «inabili all'esercizio»?<sup>24</sup> E cosa avremo l'umiltà di ricevere? Qui Debray cita Paul Tillich: «il dialogo con l'altro è allo stesso tempo un dialogo con se stessi»<sup>25</sup>. Dialogare, è sentirsi corresponsabile, solidale, è comprendere che «gli elementi che sono nell'altro sono anche, potrebbero o avrebbero potuto essere presenti anche in noi»<sup>26</sup>.

Un terzo avvertimento proviene dai filosofi dell'educazione e dai pedagogisti contemporanei. Hanno spinto lo studio del concetto di dialogo, applicato al mondo scolastico, fino ad aggiungervi delle sfide sulle quali un consenso sarà molto difficile da trovare. Così Carl Sterkens, le cui ricerche nei Paesi Bassi sull'apprendimento interreligioso godono di molta autorità, mette in evidenza le vere sfide di una ripresa scolastica dei temi del dialogo. Definendo il corso di religione come un luogo che suscita un dialogo stimolante tra differenti voci religiose, in modo da stabilire un'identità religiosa concepita come una posizione religiosa «polifonica», vuole far sì che si tenga conto congiuntamente della continuazione della trasmissione delle idee religiose ereditate attraverso le famiglie degli alunni e dell'apertura ai costanti

---

<sup>23</sup> R. DEBRAY, *Un mythe contemporain : le dialogue des civilisations*, Paris, CNRS éditions, 2007, p. 13, 22.

<sup>24</sup> R. DEBRAY, *Un mythe contemporain*, p. 39.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

cambiamenti.<sup>27</sup> Il dialogo qui non è più inteso come un lavoro di confronto tra corpi di dottrina religiosa consolidati bensì come una dinamica aperta alla pluralità tra le religioni e alla pluralità interna alle tradizioni religiose. Si potranno studiare anche i lavori dell'inglese Julia Ipgrave, che ha lavorato nelle scuole a maggioranza musulmana nella città di Leicester.<sup>28</sup> La Ipgrave ha sviluppato un progetto di ricerca caratterizzato da un triplice approccio al dialogo. Un primo livello è quello della semplice accettazione della diversità nella differenza: riconoscere che le persone hanno punti di vista differenti. Il secondo livello è quello di un'attività positiva, a favore di tutti; si tratta di portare differenti punti di vista su uno stesso argomento, di imparare ad esprimere la propria posizione e di apprendere da quella degli altri. Il terzo livello presuppone delle strategie e una metodologia particolare. Esige il dibattito, lo scambio; parlando propriamente, il dialogo non esiste realmente se non a questo livello. Si interrogheranno gli alunni sui motivi che li portano a pensare o agire in un certo modo, sull'impatto del pensiero degli altri sulla loro opinione. Come si può vedere, queste ricerche - costruite su solide basi empiriche - dimostrano il carattere polifonico delle interpretazioni del termine «dialogo interreligioso nella scuola». Inoltre, ci mettono in allerta ponendo, anche in modo ripetitivo, questioni di questo tipo: il dialogo raccomandato deve arrivare fino al punto di tollerare di essere rimesso in causa, o addirittura collocato in concorrenza con il punto di vista cristiano a vantaggio di altre opinioni o sistemi di pensiero? Si deve, infine, ammettere che si finisca per creare una separazione degli alunni tra corsi di religione e corsi di morale separati per denominazione per permettere un autentico dialogo tra alunni in un corso unico delle religioni e delle filosofie?

La stessa prudenza dovrebbe essere applicata a proposito dell'uso della parola «pluralismo». Potremo basarci, per questo argomento, sugli studi di un ricercatore norvegese, Geir Skeie. Le sue precisazioni sulla distinzione tra pluralità e pluralismo e sulle implicazioni di queste sfumature per l'insegnamento religioso sono diventate dei classici. G. Skeie ritiene che il termine «pluralità» sia un concetto essenzialmente

---

<sup>27</sup> C. STERKENS, *Interreligious Learning: the Problem of interreligious Dialogue in primary Education*, Leiden, Brill, 2001.

<sup>28</sup> J. IPGRAVE, «Dialogue, citizenship and religious education», in R. JACKSON, *International perspectives on - citizenship, education and religious diversity*, Londra, Routledge Falmer, 2003, p. 147-168.

descrittivo: può essere quindi descritto in modo imparziale. Il termine «pluralismo» è, secondo lui, principalmente normativo: chiama in causa diverse istanze ideologiche. Se la pluralità si riferisce a uno «stato di cose», il pluralismo contiene una «valutazione» di quest'ultima.<sup>29</sup> Gli usi moderni del termine pluralità applicato al campo religioso hanno inoltre colorito questo concetto: alimentano la discussione includendovi non solo la diversità tra le religioni, ma anche la diversità interna a queste ultime e le difficili questioni intorno alla trasmissione.<sup>30</sup>

L'esitazione nel riconoscere l'uso del termine pluralismo in materia religiosa è palese nel pensiero cattolico contemporaneo. È qui necessario ricordare la recente *Nota dottrinale* della Congregazione per la Dottrina della Fede su «Il diritto e il dovere di evangelizzare» (2007). Il pensiero comune su questo argomento si fonda frequentemente sull'enciclica *Fides et ratio*, un testo in cui Giovanni Paolo II esprime la propria preoccupazione per le differenti forme di agnosticismo e di relativismo presenti nel pensiero contemporaneo. Egli giudica che «La legittima pluralità di posizioni ha ceduto il posto ad un indifferenziato pluralismo, fondato sull'assunto che tutte le posizioni si equivalgono: è questo uno dei sintomi più diffusi della sfiducia nella verità che è dato verificare nel contesto contemporaneo».<sup>31</sup> Privilegiare il termine «pluralità» presenta il vantaggio e il limite di limitarsi a un approccio fenomenologico; questo termine si colloca, come prima cosa, al di fuori delle sfide teologiche, lasciando il posto - per un certo tempo -

---

<sup>29</sup> G. SKEIE, «The Concept of Plurality and its Meaning for religious Education», in *British Journal of Religious education*, t. 25, 2002, p. 47-59, qui a p. 48.

<sup>30</sup> G. SKEIE, «Plurality and Pluralism : a Challenge for religious Education», in *British Journal of Religious education*, t. 17, 1995/2, p. 84-91; ID, «The Concept of Plurality and its Meaning for religious Education», in *British Journal of Religious education*, t. 25, 2002, p. 47-59; ID, «Plurality and Pluralism in religious Education», in M. de SOUZA et al., [\*International Handbook of the Religious, moral and spiritual Dimensions in Education\*](#), vol. 1, Dordrecht, Springer, 2006, p. 307-319.

<sup>31</sup> GIOVANNI PAOLO II, Enciclica *Fides et Ratio* (14 set. 1998), n° 5, trad. fr. in *La Documentation catholique*, t. 95, 1998, p. 903.

all'esigenza deontologica e pedagogica di un approccio rigoroso e neutro ai fenomeni religiosi, e non prende una parte attiva nel dibattito tra diversità delle credenze e unicità della verità.

### **3. Le ricerche in altri contesti occidentali**

È una regola di base nella scuola evitare di trasporre abusivamente regolamenti, raccomandazioni, opzioni pedagogiche da un paese all'altro : le tradizioni scolastiche hanno la pelle dura, i contesti politico-religiosi restano diversi da regione a regione, da paese a paese. Per esempio, nel rapporto scuola-Chiesa-Stato c'è una grande differenza tra la Germania e la Francia, tra il Canada anglofono e la Svezia, tra l'Italia e i Paesi-Bassi.

Ciononostante è vero che alcune analisi « straniere » fanno pensare che vi siano velleità, per lo meno a livello europeo, di unificare le politiche scolastiche riguardanti il modo di trattare i fatti religiosi. Ciò traspare nel grosso lavoro dell'OSCE che ha portato ai *Toledo guiding Principles on teaching about Religions and Beliefs in public Schools*<sup>32</sup> o al progetto internazionale « REDCo » (**R**eligion in **E**ducation. A contribution to **D**ialogue or a factor of **C**onflict in transforming societies of European Countries), finanziato dalla Commissione europea e conclusosi nel marzo 2009 con un documento-sintesi intitolato *Il ruolo della religione nell'insegnamento. Le raccomandazioni in materia di politiche pubbliche del progetto di ricerca REDCo*<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> OSCE - [Office for Democratic Institutions and Human Rights](#), *Toledo guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public Schools*, 27/11/2007, Varsavia, OSCE, 2007.

<sup>33</sup> REDCo, *Le rôle de la religion dans l'enseignement. Les recommandations en matière de politiques publiques du projet de recherche REDCo*, da consultare sul sito <http://www.redco.uni-hamburg.de> (consultazione effettuata il 7 settembre 2009). Per una presentazione critica di questa ricerca, vedere J.A. MERCER e B. ROEBBEN, «Europe : Just do it ! Recent Developments in European Religious Education Research», in *Religious Education*, vol. 102, 2007, p. 438-450.

Presentiamo qui brevemente i contributi di quattro ricercatori che si sono preoccupati di attualizzare l'insegnamento della diversità religiosa nelle scuole. Sebbene essi difendano opinioni diverse dalle nostre, suggerisco di cercare di capire le logiche da loro sviluppate.

### **3.1 Ziebertz e la dimensione interreligiosa**

L'opera di Hans-Georg Ziebertz, responsabile della cattedra di educazione religiosa nell'istituto di teologia pratica dell'università di Würzburg è diventata in pochi anni un punto di partenza fondamentale.<sup>34</sup> In Germania, dalla riunificazione del paese, il paesaggio religioso è cambiato. L'80% dei Tedeschi dell'Est non si preoccupa minimamente del legame con le questioni religiose e i giovani Tedeschi dell'Ovest hanno sempre meno esperienze religiose. Si impongono con forza richieste di aprire l'insegnamento ad una logica « interdenominazionale » o addirittura « interreligiosa ». Ziebertz cerca innanzitutto di ben soppesare tali richieste a cui associa immediatamente una serie di difficili domande teologiche: come porsi di fronte alla pretesa delle religioni di proclamare tutta la verità ? Che posto bisognerebbe lasciare al cristianesimo, religione « storica » in Germania, quando viene messo in parallelo con altre religioni ? Un approccio oggettivo delle religioni non conduce forse ad una sua neutralizzazione? Non apre forse ad ogni forma di sincretismo? Proseguendo i lavori dell'olandese J. van der Ven<sup>35</sup>, Ziebertz identifica tre tipi di approccio della diversità dell'insegnamento religioso.

Si può raccomandare con argomenti solidi un approccio monoreligioso : un insegnamento confessionale aperto, desideroso di trasmettere la « verità religiosa » senza difendere necessariamente l'unicità di questa

---

<sup>34</sup> H.-G. ZIEBERTZ, «Religious Pluralism and Religious Education», in *Journal of Empirical Theology*, vol. 6, 1993, p. 82-99; ID, «Religious education in a multicultural society», in *International Journal of Education and Religion*, vol. 1, 2000, pp. 178-197; ID, *Religious Education in a plural Western Society. Problems and Challenges*, Münster, LIT, 2003.

<sup>35</sup> Vedere J. van der VEN, «Religious Values in the Interreligious Dialogue», in *Religion and Theology*, vol. 1, 1994, p. 244-260 per un primo approccio del lavoro di questo autore.

verità. Tale modello non è di per sé né proselitista, né timoroso: promuove un atteggiamento positivo rispetto ad altre religioni e ai loro adepti. Il modo di affrontare le religioni diverse è qui ridotto ad una presentazione fatta dal punto di vista della maggioranza: è il professore di religione cattolica, per esempio, che espone ciò che pensano gli ebrei o i buddisti sul tema trattato nel suo insegnamento. Rispetto ad altre religioni, la lezione di religione cattolica sarà dunque prudente: si deve iniziare a consolidare le conoscenze cristiane prima di trattare altre credenze. Insomma, qui si insegna « nella » religione.

Un'altra opzione consiste nel passare ad un'educazione multireligiosa, in cui si insegna, dice Ziebertz, « a proposito » delle religioni. In tal caso si cercherà una presentazione quanto più obiettiva possibile dei contenuti e delle forme di espressione delle religioni. Questo approccio è fondato sulle comparazioni, senza nessuna prospettiva di gerarchizzare le religioni e le credenze. Come riassume in modo molto chiaro una lettrice di Ziebertz, in questo secondo approccio « l'alunno riceve informazioni culturali sulle esperienze religiose, le pratiche dei credenti di diverse religioni, per capire meglio le motivazioni delle persone religiose rispetto alle quali non prova necessariamente un'attrazione particolare »<sup>36</sup>. Ci si attiene qui ad una posizione di esteriorità.

Ziebertz presenta infine un terzo modello, quello interreligioso. Il principio qui posto è che un essere umano che vive nella società pluralista occidentale non costruisce un'identità credente basandosi solo sull'apprendere la propria religione, ma si basa anche sulla religione (e sulle convinzioni) di altre persone che entrano in relazione con lui. Questo approccio integra costitutivamente la comprensione reciproca, la tolleranza e il rispetto, ma anche una riflessione sulla propria identità e una possibile autocritica. Questa volta si insegna « partendo » dalle religioni. Questa costruzione attraverso il dialogo non si limita però allo scambio tra religioni, integra anche le posizioni non-religiose. L'attenzione è qui concentrata sull'aspetto personale e soggettivo dell'educazione degli alunni.

Secondo l'autore, che qui riassumiamo, il vantaggio di questa 'modellizzazione' sta nelle sua semplicità associata all'esemplarità. Non deve essere intesa come un percorso storico e cronologico. Non può servire

---

<sup>36</sup> Solange LEFEBVRE, *Éduquer à la religion: connaissance, reconnaissance et dialogue*, in F. OUELLET (a cura di), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 72

a rifiutare un termine perché obsoleto o sincretistico. Si sente in Ziebertz una propensione a valorizzare contemporaneamente il monoreligioso e l'interreligioso, per mantenere uniti due obiettivi : riconoscere l'importanza di presentare il cristianesimo tenendo conto della sua centralità nella cultura tedesca e aprirsi ad altre religioni per arricchirsi grazie ad esse.

Questo approccio tipologico è servito come griglia di analisi a diversi studi empirici già pubblicati: una ricerca empirica tedesca ha così dimostrato che la maggior parte degli insegnanti di religione apprezzano tutti e tre i modelli, con una leggera preferenza per l'approccio monoreligioso<sup>37</sup>. Un altro studio, sudafricano ha cercato di stabilire i legami con la costruzione di un'identità personale nel giovane e la base epistemologica di ognuno dei tre modelli<sup>38</sup>.

Tale approccio può dar luogo all'attuazione di diverse applicazioni. Nel Quebec, la 'modellizzazione' di Ziebertz suscita un dibattito interessante sulla complementarità delle tre opinioni: l'educazione multireligiosa potrebbe svolgersi durante l'ora di storia, di geografia o di cultura religiosa; l'opzione interreligiosa condurrebbe ad una lezione deconfessionalizzata di cittadinanza e di integrazione sociale; il modello monoreligioso verrebbe collocato in un ambito non scolastico : un'equipe di catechesi, un gruppo di revisione di vita, ecc.

Anche Bert Roebben, ricercatore neerlandofono belga che insegna a Dortmund, ha ripreso questa tipologia e l'ha presentata in una tabella sintetica (che modifichiamo leggermente)<sup>39</sup> :

---

<sup>37</sup> H.-G. ZIEBERTZ, *Religious Pluralism and Religious Education*, in *Journal of Empirical Theology*, vol. 6, 1993, p. 82-99; vedere anche B. ROEBBEN, *Learning Difference: Inter-religious Learning in the Secondary School*, in P. KIERAN e A. HESSION, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin, Veritas Publ., 2008, p. 124-140.

<sup>38</sup> J. DREYER, H. PIETERSE e J. van der VEN, *Interreligious Orientations among South African Youth: Expressions of Religious Identity*, in *International Journal of Education and Religion*, vol. 3, 2002, p. 158-178.

<sup>39</sup> B. ROEBBEN, «Learning Difference: Inter-religious Learning in the Secondary School», in P. KIERAN e A. HESSION, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin, Veritas Publ., 2008, p.

<b>Tipo mono-religioso</b>	<b>Tipo multi-religioso</b>	<b>Tipo inter-religioso</b>
Imparare <i>nella</i> religione	Imparare <i>a proposito</i> delle religioni	Imparare <i>partendo dalle</i> religioni
Conoscere e rispettare se stessi	Conoscere gli altri	Rispettare gli altri
Competenza esistenziale	Competenza euristica	Competenza sociale
Incontro attraverso il confronto (differenziazione)	Informazione tramite la documentazione	Informazione tramite la comunicazione

### 3.2. Roebben e le due competenze

I lavori di B. Roebben si situano al crocevia di diverse influenze: unisce i contributi di Ziebertz e dell'approccio interreligioso a quelli del modello ermeneutico-comunicativo sviluppato a Lovanio intorno a D. Pollefeyt e A. Dillen<sup>40</sup>. Il suo principale sforzo consiste nell'individuare lo scopo esatto di un insegnamento religioso scolastico. Non è catechesi, non si limita ad essere un corso di educazione sociale o morale. Secondo Roebben, lo scopo fondamentale di questo corso è il seguente : « un'educazione religiosa risponde alla religione soggettiva (modernizzata) dei giovani stabilendo un processo di apprendimento. In tale contesto, possono essere introdotte risorse obiettive per aiutare a spiegare la propria osservazione del fenomeno religioso. Gli individui sono così capaci di formare un'identità resiliente e critica in una realtà moderna complessa (e piena di rischi)»<sup>41</sup>.

Espresso in termini di competenze, lo scopo del corso di religione sarà duplice : «formazione dell'identità » e «comunicazione religiosa ». Per realizzare un lavoro su questa seconda finalità, Roebben identifica due compiti : l'accompagnamento biografico e l'educazione al pluralismo<sup>42</sup>. Questi due aspetti sono intimamente legati tra loro. L'accompagnamento sarà del tipo narrativo ed ermeneutico. Il giovane cresce attualmente in una società in cui si intersecano molte idee in competizione tra loro. Questa grande

---

<sup>40</sup> Per una prima scoperta, cf. D. POLLEFEYT, « Fonder la vie entre source et horizon. Une conception herméneutico-comcommunicative de l'éducation religieuse », in A. JOIN-LAMBERT (a cura di), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (coll. *Haubans*, n° 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 33-62.

<sup>41</sup> B. ROEBBEN, « L'éducation religieuse en temps de crise. Réflexions sur l'avenir d'une matière scolaire vulnérable », in *Lumen Vitae*, t. 57, 2002, p. 439-465, ici p.452.

<sup>42</sup> *Ibidem*.



diversità non è legata solo ai rapporti sociali, è anche interna ad ogni persona. L'identità del giovane si costruisce oggi in una pluralità radicale. Il corso di religione può contribuire ad una chiarificazione identitaria offrendo un luogo in cui il giovane riceve un parere sul senso della vita, in cui impara a trattare questioni ed esperienze confuse. La società attuale è talvolta minacciosa e confusa. Nella sua evoluzione interculturale, il corso di religione è uno dei luoghi di educazione ai valori, alla cittadinanza, un luogo di educazione sociale, personale, morale e spirituale. Vi è un'urgenza ermeneutica in questo corso : i giovani devono imparare ad « analizzare coscienziosamente le molteplici voci che risuonano nella loro identità narrativa »<sup>43</sup>. Contemporaneamente il giovane impara ad esprimersi, a farlo in relazione con altri. Il corso di religione svolge un ruolo importante insegnando al giovane a giustificare un punto di vista su questioni esistenziali che lo riguardano personalmente. Per Bert Roebben, è qui il giusto collocamento della dimensione interreligiosa. Per giungere ad un pieno coinvolgimento in questo dialogo, l'alunno dovrà avere la possibilità di appoggiarsi, anche solo minimamente, su una posizione personale. « Senza una prima descrizione sufficientemente profonda della propria posizione, o senza un'idea della teologia vissuta dalla tradizione particolare alla quale si ricollega, l'alunno non può trovare una motivazione sufficiente per impegnarsi personalmente in uno scambio sulle idee e pratiche caratterizzato dalla tolleranza »<sup>44</sup>. È quanto viene richiesto qui, ossia « ri-definire » la propria appartenenza spirituale e « restituirle la sua dignità »<sup>45</sup>, cioè « ri-conoscere » la propria esperienza religiosa in un ambito provvisorio, non come una certezza incontestabile già prima dell'incontro, ma come una realtà da mettere a dura prova durante l'incontro.

---

<sup>43</sup> B. ROEBBEN, «Learning Difference: Inter-religious Learning in the Secondary School», in P. KIERAN e A. HESSON, *Exploring Religious Education. Catholic Religious Education in an Intercultural Europe*, Dublin, Veritas Publ., 2008, p. 129

<sup>44</sup> B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux ' narthical ' », in *Lumen Vitae*, t. 63, 2008, p. 51-70, ici p. 53.

<sup>45</sup> A. HALSALL et B. ROEBBEN, «Intercultural and Interfaith Dialogue Through Education : Review of a Learning Process in the Russian Federation», in *Religious Education*, t. 101, 2006, p. 443-452.

« lo difendo, scrive, un'educazione religiosa che sia esplorativa e istruttiva, che insegni a ritrovare le tradizioni congelate nei « racconti-chiave » (*dimensione pedagogica* : ermeneutico-comunicativa) e che inoltre e soprattutto insegni a « scongelare » o a « liquefare » queste tradizioni<sup>46</sup>, in modo che « l'esperienza-chiave » originale e la « domanda-chiave » latente possa riemergere, elementi-chiave che incantano l'anima (*dimensione teologica* : mistagogico-comunicativa). C'è un interesse nuovo per l'esperienza religiosa nel campo sia della prassi che della teoria dell'educazione religiosa »<sup>47</sup>.

### **3.3. Bouchard e la grammatica del religioso**

Nancy Bouchard , professoressa nel dipartimento di scienza della religioni all'UQUAM (Università del Quebec a Montreal), accompagna da diversi anni la ricerca sulle transizioni verso un corso comune di « etica e cultura religiosa » per gli istituti scolastici del Quebec. È una specialista in educazione etica e morale.

Il suo approccio della diversità religiosa è associato alla definizione che ella dà alla missione della scuola. Contrariamente a noi, la Bouchard rifiuta di integrare una dimensione confessionale nell'insegnamento religioso scolastico. Secondo lei, affrontare le religioni a scuola suppone il superamento di tre livelli di insufficienza. Accontentarsi di dare alla scuola la missione di fornire le conoscenze sulle religioni è fuori questione. Occorre dimostrare agli alunni che la dimensione religiosa è presente in tutta l'eredità culturale dell'umanità. Senza un insegnamento sulla religione, una società condanna se stessa a non capire più intere parti del nostro mondo. Ma non è sufficiente poiché una sovrapposizione delle diverse visioni del mondo non permette di cogliere le relazioni e a volte le contraddizioni che esistono tra le religioni. Infine tale

---

<sup>46</sup> B. ROEBBEN, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Louvain, Acco, 2007, p. 121-140 e 169-173.

<sup>47</sup> B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux ' narthical ' », in *Lumen Vitae*, vol. 63, 2008, p. 51-70, qui p. 62-63

approccio non è sufficiente perché è deresponsabilizzante. Occorre dunque individuare bene le sfide educative di un insegnamento religioso : si tratta necessariamente di un approccio ragionante, ma anche di un processo che partecipa allo sviluppo dell'individuo, educandolo alla sua umanità, insegnandogli a comprendere, a convivere : « se la religione può essere riconosciuta come orizzonte di senso, essa è anche, nelle società pluraliste, una sfida in termini di convivenza : la conoscenza dei riferimenti religiosi nella società pluralista fatta di meticcio culturale diventa un'esigenza etica, o anche un'esigenza cittadina »<sup>48</sup>.

Nell'approvare la riforma governativa che istituisce un corso di « etica e di cultura religiosa » nel Quebec, rimandando così l'approccio confessionale della religione al di fuori dall'ambito scolastico, la Bouchard rifiuta che l'insegnamento della cultura religiosa si limiti ad una filza d'informazioni sulle credenze e gli usi religiosi. In questa logica arriveremo solo ad una sovrapposizione di differenze, che resteranno insuperabili, la quale darà a buon mercato l'illusione della tolleranza e dell'intelligenza educativa.

N. Bouchard è dunque favorevole ad un polo integratore che definisce una « grammatica della dimensione religiosa »<sup>49</sup> : la sfida dell'insegnamento non è solo di consentire il riconoscimento delle specificità religiose, ma anche di articularle tra loro e collocarle in un insieme più ampio. La sua grammatica sarebbe dunque, sul piano intellettuale, l'apprendimento di una lingua comune che permette « la traducibilità dei suoi linguaggi gli uni *negli* altri. Concretamente, bisognerà far ammettere ad ogni tradizione che la sua lingua non è l'unica, che deve aprirsi ad altri schemi di riferimento. La metodologia da adottare invita ad usare categorie che, in scienza delle religioni, permettono di cogliere i fenomeni religiosi : riti, miti, tabù, rituali... è questa forma di comprensione della religione che la scuola deve fornire per capire, scrive la Bouchard, « che le tradizioni religiose sono cose umane »<sup>50</sup>. La ricercatrice prevede che questo tipo di approccio relativizzerà le credenze religiose, ma che non le invaliderà. Non è perché un viaggiatore scopre che un altro popolo parla una lingua diversa dalla sua che egli ha un complesso rispetto alla sua lingua madre e l'abbandona. Smette invece di pensare che il mondo intero parla la sua stessa lingua.

---

<sup>48</sup> N. BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 12.

<sup>49</sup> N. BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 21.

<sup>50</sup> N. BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 22.

### 3.4. Jackson e l'approccio interpretativo

Concludiamo questo panorama con lo studio delle posizioni di uno noto ricercatore, Robert Jackson. Responsabile della « Warwick Religions and Education Research Unit » presso l'Università di Warwick (Coventry), egli è membro attivo di diversi reti europee e americane in collegamento con il futuro dell'insegnamento religioso. Dirige il « British Journal of Religious Education » ed è autore di una decina di libri sui temi dell'insegnamento religioso nelle società moderne.

L'opzione di base di R. Jackson è legata all'evidenza della pluralità religiosa: i giovani si ritrovano di fronte ad una diversità, una complessità e una difficoltà ad apprendere le tradizioni religiose. È dunque necessario sviluppare ciò che egli definisce un « approccio interpretativo » delle religioni<sup>51</sup>. L'obiettivo generale è ambizioso: viene richiesto all'insegnante di favorire e di condurre un apprendimento attraverso il dialogo<sup>52</sup>, e, per fare ciò, dovrà integrare una serie di cinque parametri. Sarà necessario non solo portare informazioni sulle religioni, ma anche aiutare gli alunni ad apprenderle bene: il materiale proposto e i metodi imparati permetteranno un approccio corretto e onesto delle religioni. L'insegnante dovrà poi dimostrare quale contributo possono dare le religioni nella costruzione di un'identità personale e sociale. Le religioni non dovranno essere presentate come sistemi di credenze chiusi o resti di tempi passati. Terza esigenza: l'insegnante dovrà aiutare gli alunni a riutilizzare i concetti e le esperienze ricevuti nella propria tradizione quando studiano gli argomenti portati da altri alunni appartenenti a tradizioni diverse<sup>53</sup>. Ciò che i diversi

---

<sup>51</sup> R. JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, Abdington, Routledge Falmer, 2006<sup>3</sup>.

<sup>52</sup> R. JACKSON, «Contextual Religious Education and the Interpretive Approach», in *British Journal of Religious Education*, t. 30, 2008 , p.13-24.

<sup>53</sup> R. JACKSON, « L'approche interprétative en enseignement religieux : une pédagogie de la compréhension interculturelle », in F. OUELLET (a cura di), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 119-143.

alunni portano in classe farà allora parte della « materia ». L'insegnante si preoccuperà di aggiornare gli stereotipi che gli alunni possono avere quando affrontano la religione « degli altri ». Occorrerà dunque stimolare gli alunni a coltivare due qualità : quella dell'atteggiamento all'autocritica e quella della flessibilità nel descrivere gli adepti di una religione. Infine, l'insegnante sarà invitato a non reificare le credenze : nelle società moderne, gli individui costruiscono spesso la loro identità sulla base di elementi di origini diverse. Lo stesso vale per le credenze religiose personali<sup>54</sup>.

Che cosa diventa allora la lezione di religione ? Un forum di discussione in cui gli alunni sono incoraggiati ad impegnarsi in modo critico e sensibile nei dibattiti sulla religione e sulla cultura, con lo scopo ultimo di chiarire la propria identità ed illuminare la propria ricerca di senso<sup>55</sup>. Si tiene effettivamente conto delle tradizioni e credenze degli alunni: è sulla base di queste che i professori potranno proporre situazioni che permettono di favorire la comunicazione tra gli alunni provenienti da diversi contesti.

#### **4. Problematica teologica**

L'applicazione al campo dell'insegnamento religioso scolastico di una problematica teologica non è frequente. È vero che le sfide sollevate dipendono dall'incrociarsi di diverse discipline e fanno nascere immediatamente conflitti interpretativi. Verificare la possibilità di una parola su Dio a scuola significa contemporaneamente chiedersi qual è il posto della dimensione religiosa al di fuori della sua privatizzazione nelle società moderne ? Interrogarsi sulla possibilità di trasmettere una tradizione in una

---

<sup>54</sup> R. JACKSON (a cura di), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Londra, Routledge Falmer, 2003.

<sup>55</sup> R. JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, Abingdon, Routledge Falmer, 2006<sup>3</sup>, p. 105.

scuola pubblica aperta alla diversità dei punti di vista, è chiedere alla dimensione politica di « legittimare la dimensione religiosa, in un'ampia accettazione, rispetto alla propria ricerca di legittimità »<sup>56</sup> .

#### 4.1. Dello statuto della verità

Che ne è della verità cristiana in una società plurale? La verità è per natura intollerante? È una trascendenza che si impone a noi oppure non ha altro titolo che essere « una funzione strumentale in una realizzazione personale »<sup>57</sup> ? Questa domanda è cruciale per tutte le religioni, e lo è in particolare per il cristianesimo che, fondato sull'Incarnazione del Figlio stesso di Dio, mantiene un rapporto particolare con la verità. Come ricorda utilmente l'enciclica *Fides et ratio*, « da quando, nel Mistero pasquale, ha ricevuto in dono la verità ultima sulla vita dell'uomo, essa [la Chiesa] s'è fatta pellegrina per le strade del mondo per annunciare che Gesù Cristo è « la Via, la Verità e la Vita » (Gv 14, 6). Tra i diversi servizi che deve offrire all'umanità, uno ve n'è che la vede responsabile in modo peculiare: è la diaconia alla verità »<sup>58</sup> .

Questo richiamo pontificio della dottrina classica si scontra brutalmente con ciò che i sociologi hanno definito la « soggettivazione del credere » (solo 6 % dei Francesi approvano la seguente dichiarazione: « tutte le religioni sono rispettabili, ma la mia è l'unica vera »<sup>59</sup>) . Si sa quanto la teologia cristiana delle religioni si scontri con questa questione decisiva.

Il corso affronterà forse la verità, in forma deduttiva o con la modalità della testimonianza, « dell'avvenire permanente abbandonato al rischio della storia e della libertà interpretativa della Chiesa nel movimento dello Spirito »<sup>60</sup> .

---

<sup>56</sup> M. GAUCHET, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité* (coll. *Le débat*), Paris, Gallimard, 1998, p. 99.

<sup>57</sup> F. OUELLET, « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », in F. OUELLET (a cura di), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 145-194, ici p. 163.

<sup>58</sup> GIOVANNI PAOLO II, Enciclica *Fides et Ratio* (14 settembre 1998), n° 2 in *La Documentation catholique*, vol. 95, 1998, p. 901.

<sup>59</sup> D. HERVIEU-LÉGER, *La religion en miettes ou la question des sectes*, Paris, Calmann-Lévy, 2001, p. 71.

<sup>60</sup> Cl. GEFFRÉ, *Le christianisme au risque de l'interprétation* (coll. *Cogitatio Fidei*, 120), Paris, Cerf, 1983, p. 87.

Tale questione teologica è ovviamente legata a sfide pedagogiche. Basti ricordare dell'osservazione pertinente della Congregazione per l'educazione cattolica del 1997, preoccupata per una logica solamente strumentale e, di conseguenza, troppo poco attenta a ricevere una causalità profonda : « Alla pretesa neutralità scolastica corrisponde, molto spesso, l'allontanamento pratico del riferimento religioso dal campo della cultura e dell'educazione. Una visione pedagogica adeguata è chiamata a muoversi sul terreno più decisivo dei fini, a preoccuparsi non solo del « come », ma anche del « perché », a superare il disprezzo di un'educazione asettica<sup>61</sup> ».

## 4.2. Confessionalità del corso

Per quanto riguarda la questione della pluralità religiosa, essa interroga subito il carattere confessionale del corso di religione così come è organizzato nel Belgio francofono. Interpella la teologia quanto la pedagogia. Ma quale posizione adottare di fronte alla pluralità delle credenze e delle convinzioni ? Bisogna forse credere alla virtù dell'isolamento e iniziare a lasciare i giovani scoprire una visione del mondo particolare, quella della religione o della filosofia dei loro genitori ignorando per un periodo le voci diverse ? Affrontare le posizioni delle diverse credenze e convinzioni, non vuol forse dire lasciare gli alunni scegliere da soli, condurli a selezionare delle credenze come si sceglierebbe la frutta o un sapone al supermercato ? Affrontare con equità tutte le posizioni atee e religiose, presentarle con imparzialità, non è forse condurre al relativismo o al sincretismo? Lavorando così, un corso di religione non porterà forse al risultato sorprendente di aver dimostrato implicitamente la legittimità di tutte le posizioni (esclusi i fondamentalismi e gli estremismi), avrà così lasciato pensare che le religioni e convinzioni sono equivalentemente vere.

---

<sup>61</sup> Testo in *La Documentation catholique*, n° 2184, 21/6/1998, p. 559-564.

Queste domande presenti nei dibattiti dei diversi paesi occidentali sono affrontate in Belgio in un ambito politico e religioso particolare, quello di un corso di religione di tipo confessionale. Che si tratti di scuole della rete dell'insegnamento ufficiale o di quelle legate alla rete libera e cattolica, i professori sono pregati di applicare uno stesso ed unico programma confessionale. Secondo un'accezione classica, l'insegnamento confessionale è quello che si effettua in legame con la Chiesa, sotto la dipendenza di un'autorità religiosa e secondo la norma di una confessione di fede<sup>62</sup>. Il professore di religione cattolica riceve anche mandato dal Vescovo « che lo chiama a cooperare con lui nell'esercizio del ministero della parola »<sup>63</sup>. Compie una missione di Chiesa, con un mandato ecclesiale : « riceve dall'autorità ecclesiastica il mandato di insegnare le scienze sacre »<sup>64</sup>.

Questo approccio è attestato esplicitamente dal programma di religione belga francofono<sup>65</sup> : il corso si riferisce alla fede cristiana nella tradizione cattolica. Aggiungiamo che tale documento tratta nello stesso paragrafo il legame tra confessionalità e pluralità: « Sebbene tratti con priorità la comprensione e la pertinenza cristiane, questo corso apre anche alla comprensione di altre tradizioni morali, filosofiche o religiose. Questa apertura alla pluralità e all'alterità filosofiche e religiose permette non solo di incontrare l'altro diverso, ma anche di ampliare e capire meglio un'identità e una tradizione particolari »<sup>66</sup>.

Per rivisitare la questione della confessionalità, è necessario creare spazi in cui possa avvenire un dibattito contraddittorio. Per questo è considerevole ed essenziale lo sforzo teologico preliminare. Per quanto mi riguarda, sono favorevole alla promozione e alla giustificazione di un corso confessionale.

Riguarda innanzitutto il tipo di presenza della Chiesa nelle società ultramoderne e pluraliste : la parola evangelica non ha come unica missione quella di accompagnare la coscienza privata dei credenti, deve

---

<sup>62</sup> Con insegnamento confessionale si intende un insegnamento « basato su una delle religioni riprese nell'articolo 8 e dato con l'accordo dell'autorità competente del culto in questione. » (*Legge del 29/05/59*, art. 4, §2)

<sup>63</sup> *Codice di Diritto canonico*, canone 759

<sup>64</sup> *Codice di diritto canonico*, canone 229

<sup>65</sup> *Programme de religion catholique*, cap. 1, 3, p. 14

<sup>66</sup> *Ibidem*.



anche testimoniare una visione dell'uomo, offrire risorse di socializzazione ed invitare ad un impegno critico al servizio dell'umanizzazione<sup>67</sup>.

C'è inoltre la questione della chiarificazione di un legame possibile tra appartenenza religiosa e cittadinanza. Di fronte a coloro che dichiarano tranquillamente che « la cancellazione della religione è una condizione della dimensione politica »<sup>68</sup>, si deve esaminare serenamente la pertinenza della formula opposta. Ciò che potrà aiutare maggiormente gli individui a diventare di cittadini non ne è forse appunto aiutarli ad collocarsi o ricollocarsi nelle appartenenze e identificazioni, e i gruppi condizionali in una società pluralista non sono forse « una fortuna per la democrazia, una fortuna e non una minaccia »<sup>69</sup>?

Un documento recente della Congregazione romana per l'educazione cattolica, la « Lettera circolare » del 5 maggio 2009 considera che l'insegnamento confessionale rispetta pienamente gli alunni. Delle formule di insegnamento comparatistico o neutro delle religioni conducono, secondo il suddetto testo, alla confusione, al relativismo, all'indifferentismo. Per rispetto degli alunni, delle opzioni educative dei loro genitori, è dunque legittimo affidare alla Chiesa la cura di « definire il contenuto specifico dell'insegnamento religioso a scuola »<sup>70</sup>.

Con argomenti diversi, anche André Fossion dimostra il vantaggio dell'optare per il principio confessionale. Dal punto di vista dell'alunno e dei genitori, un corso di religione confessionale, scrive, « offre pedagogicamente condizioni più sane e più trasparenti di comunicazione, rispetto ad uno spazio che

---

<sup>67</sup> Cf. Cl. GEFFRÉ, « L'avenir du christianisme face au défi du pluralisme culturel et religieux », in *AETC/Bfr – Nouvelles*, n° 13, juin 2009, p. 7-22.

<sup>68</sup> Formula citata e commentata da D. HERVIEU-LÉGER, « Conclusion. Croire en modernité. Au-delà de la problématique des champs religieux et politique », in P. MICHEL (a cura di), *Religion et démocratie. Nouveaux enjeux, nouvelles approches*, Parigi, Albin Michel, 1997, p. 364-365.

<sup>69</sup> J.-P. WILLAIME, « Individus, communauté, société » in Semaines sociales de France, *Les religions, menace ou espoir pour nos sociétés ? Atti della 83<sup>esima</sup> sessione. Lione – centro congressi – 21-23 novembre 2008*, Parigi, Bayard, 2009, p. 116-133.

<sup>70</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Lettera circolare n. 520/2009 ai presidenti delle conferenze episcopali sull'insegnamento della religione a scuola*, 5 maggio 2009, da consultare sul sito <http://www.vatican.va>.

vorrebbe essere neutro. Questo spazio neutro, su questioni religiose così sensibili, potrebbe diventare molto facilmente un luogo di manipolazione ideologica quando, sotto l'apparenza della neutralità, viene subdolamente diffusa in realtà un'ideologia particolare o persino una visione molto singolare del professore. (...) Libertà religiosa, democrazia avanzata e corso di religione confessionale possono realmente andare di pari passo »<sup>71</sup>.

È interessante notare che nascono attualmente in altri paesi, sebbene abituati al rifiuto della confessionalità, nuovi difensori dei corsi di religione confessionali. Tale fatto è ripreso nelle riviste scientifiche pluraliste. Per esempio basta leggere i lavori di Penny Thompson, un'insegnante associata all'Università di Liverpool, che ripercorre la storia dell'aspirazione nel XX secolo a deconfessionalizzare l'insegnamento religioso. La Thompson dimostra alcuni limiti intellettuali e indica le costrizioni congiunturali, allora considerate come decisive, per interrogarsi poi sulla loro pertinenza attuale<sup>72</sup>. Difende l'idea che i corsi presentati ufficialmente come neutri o non-confessionali sono in realtà confessionali. Batte in breccia l'idea che la confessionalità sia per forza associata ad un processo coercitivo; mostra il vantaggio pedagogico per gli alunni dell'avere un insegnante coinvolto, appassionato e persuasivo, a condizione che annunci chiaramente il suo punto di vista e dimostri spirito critico<sup>73</sup>; chiede che si valuti serenamente l'interesse di una presentazione del cristianesimo come una delle istituzioni che, ieri e oggi, hanno servito e servono la società inglese facendo vivere, e di conseguenza preservando, una base sociale.

---

<sup>71</sup> A. FOSSION, « Liberté religieuse, démocratie et cours de religion », in Groupe Martin V. *Religions, morales et philosophie à l'école : comment penser ensemble ?* Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2004, p. 31-32. Si possono qui ricordare le riflessioni di un altro membro del Gruppo Martin V, Paul Löwenthal, che non crede al progetto di rete d'insegnamento pluralista : « il pluralismo alla belga prometteva di essere solo un guastafeste » (P. LÖWENTHAL, *L'État laïque vu par un catholique* (coll. *Quartier libre*), Bruxelles, Labor, 2004, p. 65).

<sup>72</sup> P. THOMPSON, « Whose Confession? Which Tradition? », in *British Journal of Religious Education*, vol. 26, 2004, p. 61-72, qui p. 67.

<sup>73</sup> Br. WATSON e P. THOMPSON, *The effective Teaching of religious Education*, Edinburgo, Pearson Education, 2007<sup>2</sup>, p. 32-49.

## **5. Azioni pedagogiche nuove**

Il *Programma di religione cattolica* nel Belgio francofono richiede agli insegnanti, in un contesto confessionale, di praticare il dialogo interreligioso e tra diverse convinzioni. Tale obbligo pone molte domande, come abbiamo appena visto. Alcune ricerche svolte in altri paesi hanno sviluppato diversi scenari che dovrebbero permettere, nel leggerli, di considerare diversamente i legami tra corso di religione e pluralità religiosa. Occorre analizzarli con la maggior apertura mentale possibile. Ma occorre altresì permettere una pratica pedagogica coerente nell'attuale contesto istituzionale e costituzionale del mio paese.

Tre ipotesi sono qui sottoposte alla studio e al dibattito con gli insegnanti, professionisti del corso di religione cattolica.

### **5.1. Leggere i testi sacri**

Sarebbe innanzitutto utile considerare con quale metodologia il corso di religione affronterà i testi e le tradizioni di altre filosofie e religioni. Mentre è ormai consuetudine, per esempio per l'insegnamento della storia, far lavorare gli alunni su diverse fonti, insegnar loro a decifrare e ad analizzare i testi originali, è un peccato che tali pratiche siano ancora utilizzate solo raramente nel corso di religione<sup>74</sup>. È indispensabile uno sforzo documentale per mettere a disposizione i testi sacri di altre religioni, per permettere loro di «parlare» agli alunni con griglie di studi e di analisi. Un'altra problematica è di mostrare la complessità delle realtà e i dibattiti interni che alimentano la vita e suscitano la contraddizione nelle stesse istituzioni

---

<sup>74</sup> Vedere i suggerimenti di J. STERN, *Teaching Religious Education. Researchers in Classroom*, Londra, Continuum International Publ., 2007<sup>2</sup>, p. 7-20.

esposte<sup>75</sup>. Troppo raramente questo avviene in religione. La presentazione dell'islam non viene fatta basandosi su fonti attestate e riconosciute dagli stessi musulmani, si tiene poco conto delle particolarità delle comunità sciita o sannita, non si parla delle diverse teologie presenti nell'islam contemporaneo. Le pratiche di apprendimento interattive raccomandate nella logica dell'acquisizione delle competenze devono condurre il professore a mettere gli alunni in situazione attiva durante lo studio delle religioni e non a un susseguirsi di relazioni di volgarizzazione da parte dell'insegnante.

## **5.2. Pratiche descrittive e prescrittive**

Una seconda via consisterebbe nel gemellare ciò che il canadese Scott Daniel Dunbar chiama la pratica descrittiva e la pratica prescrittiva<sup>76</sup>. Non basta, anche se è necessario, dare una descrizione delle religioni e delle filosofie, mentre questa pratica è quella che viene sempre convalidata e riconosciuta dagli insegnanti. Per il professore dell'Università del Saskatchewan, non ci si può contentare di questo primo momento, ed è sbagliato pensare che una simile pratica sia lecita col pretesto che è oggettiva. Per lui è un'illusione : suggerisce dunque di passare anche ad una pratica che definisce «prescrittiva». Si tratta in un secondo momento di introdurre dei dibattiti sulle questioni stesse della pluralità di convinzioni e di credenze, nella linea della ben nota logica delle « situazioni-problemi». Per esempio : il dialogo tra le religioni potrebbe risolvere dei conflitti religiosi ? Il dialogo interreligioso è tale da contrastare i fondamentalismi oppure li rafforza ?

## **5.3. Dalla conoscenza al riconoscimento**

---

<sup>75</sup> Sarebbe utile prendere qui esempio dal Programma del corso di geografia.

<sup>76</sup> S.D. DUNBAR, «The Place of Interreligious Dialogue in the academic Study of Religion», in *Journal of Ecumenical Studies*, vol. 35, 1998, p. 455-470.

Infine una terza pista sarebbe quella di associare altri due termini, quello della conoscenza e del riconoscimento. Certo, è necessaria la conoscenza delle religioni e delle filosofie attualmente riconosciute come portatrici di senso. È un servizio cittadino che il corso di religione rende quando apre l'accesso alla comprensione di tutte queste istituzioni, tutte queste dottrine, tutte queste manifestazioni sociali. Ma, potremmo proporre, con il quebecchese Fernand Ouellet, che questa conoscenza è ancora solo un preliminare, al servizio di un altro obiettivo: quello del riconoscimento. « Si tratta non solo di sapere che l'altro non condivide necessariamente le nostre credenze o valori, ma soprattutto di sviluppare un atteggiamento rispettoso nei suoi confronti che gli permetta di sentirsi accettato, riconosciuto nella sua propria identità »<sup>77</sup>. Di riflesso, questo riconoscimento permetterà al giovane che si ritrova nella tradizione cristiana di sviluppare un'identità positiva, senza dover temere il giudizio altrui. Una delle vie possibili in questa prospettiva è quella di mettere in luce la quinta ed ultima competenza del *Programma* belga, ossia la competenza in materia di comunicazione : aiutare il giovane ad esprimere, esporre ed illustrare concetti, riti e pratiche religiose, ma anche aiutarlo a riconoscere e a formulare in modo coerente e rispettoso convinzioni e interessi profondi.

## **Conclusione**

Siamo consapevoli di aver aperto una riflessione su un argomento vastissimo. Le questioni sollevate, quella dei rapporti Chiesa-Stato nel campo scolastico, quella della verità cristiana in tempi di pluralismo religioso, quella dei legami tra confessionalità e cittadinanza sono tutti luoghi in cui il pensiero teologico è convocato per dibattere con ciò che Habermas chiama « la ragione pubblica » : deve dunque trovare argomenti

---

<sup>77</sup> F. OUELLET, « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », in F. OUELLET (a cura di), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 145-194, qui p. 181-182.

convincenti per fondare le sue posizioni ed offrirle alla logica del dibattito democratico. Ha le risorse per farlo, ed è atteso in questo campo.

B – 1348 *Louvain-la-Neuve*  
Grand-Place 45.

Henri DERROITTE  
*Professore alla Facoltà di teologia*  
*Università cattolica di Lovanio*