

Régis Debray, L'insegnamento del fatto religioso in Francia

Per una laicità di intelligenza

Prefazione

Una scuola autenticamente e serenamente laica deve permettere a ogni studente di comprendere il mondo. Perciò è sempre stato possibile nella scuola della Repubblica fare riferimento alle religioni, in quanto elementi di civiltà. Contrariamente a un tenace pregiudizio, i nostri programmi lo attestano e già da molto tempo.

Nel rispetto della laicità, principio di concordia, i professori riservano alla conoscenza delle religioni il giusto posto nell'insegnamento della loro materia. Storia, filosofia, lettere, educazione artistica, musica... qui gli studi umanistici sono giustamente interpellati e coinvolti.

Senza privilegiare, ovviamente, questa o quella opzione spirituale, scartando deliberatamente ogni *insegnamento religioso*, i professori affrontano le religioni come elementi significativi e, in larga misura, strutturanti la storia dell'umanità, a volte fattori di pace e di modernità, a volte fautori di discordia, di sanguinosi conflitti e di regresso.

È quindi giustamente nel quadro delle materie esistenti – non in quello di un'ipotetica nuova materia scolastica – che deve essere presentato il fatto religioso. Ma questo esercizio risulta difficile per molti insegnanti. È quindi necessaria una migliore formazione dell'insieme dei professori per una serena trattazione del fatto religioso.

È in questo spirito che ho affidato a Régis Debray, autore di una recente e brillante opera, *Dieu, un itinéraire*, il compito di riflettere e presentare proposte concrete sull'*insegnamento del fatto religioso nella scuola laica*.

A tale scopo, Régis Debray ha ampiamente consultato i professori delle scuole, dei collegi, dei licei, professori universitari, ispettori generali del Ministero, associazioni e sindacati.

Voglio ringraziarlo per la qualità e le densità del suo rapporto e anche per la rapidità con cui lo ha realizzato. Al di là delle decisioni che mi ha suggerito, non dubito che noi trarremo collettivamente e lungamente profitto dalle riflessioni contenute nel suo rapporto.

È la ragione per cui ne ho desiderato un'ampia diffusione. Ringrazio Odile Jacob per averne permesso così prontamente e generosamente la realizzazione

JACK LANG, *ministro dell'Educazione nazionale*

I. QUALI MOTIVAZIONI?

Apparente consenso. La maggioranza dell'opinione pubblica francese approva l'idea di incrementare lo studio del fatto religioso nella scuola pubblica. E non solo a causa dell'attualità traumatizzante o della moda intellettuale. A partire dagli anni 1980-1990 sono state presentate ripetutamente e da varie prospettive le ragioni di fondo – sfociate nel rapporto del rettore Joutard del 1989 – che militano, in profondità, a favore di un approccio ragionato alle religioni come elementi di civiltà.

Argomentazioni note. È la minaccia sempre più percettibile di una mancanza di eredità collettiva, di una rottura degli anelli della memoria nazionale ed europea, nella quale l'anello mancante dell'informazione religiosa rende assolutamente incomprensibili, quindi privi d'interesse, i timpani della cattedrale di Chartres, *La crocifissione* del Tintoretto, il *Don Giovanni* di Mozart, il *Booz endormi* di Victor Hugo e *La settimana santa* di Aragon. È l'appiattimento, la perdita di sapore del quotidiano che ci circonda quando la Trinità non è più che una stazione della metropolitana, i giorni festivi, le vacanze di Pentecoste e l'anno sabbatico una mera combinazione del calendario. È l'angoscia di uno smembramento comunitario delle solidarietà civiche, cui contribuisce non poco la nostra ignoranza del passato e delle credenze altrui, saturazione di luoghi comuni e pregiudizi. È la ricerca, attraverso l'universalità del sacro, con i suoi divieti e i suoi permessi, di un fondo di valori federativi, per sostituire a monte l'educazione civica e temperare la disgregazione dei punti di riferimento come la diversità, senza precedenti per noi, delle appartenenze religiose in un paese di immigrazione fortunatamente aperto su vasti orizzonti.

Pericoli patrimoniale, sociale, morale? Aumento delle opacità, degli smarrimenti e delle intolleranze, del malessere e delle peregrinazioni? A queste inquietudini provate da molti – non è questa la sede per valutarne la pertinenza o la portata – aggiungiamo una ragione più propriamente pedagogica. Il crollo o l'erosione degli antichi vettori della trasmissione rappresentati dalle Chiese, dalle famiglie, dagli usi e costumi riversano sul servizio pubblico dell'insegnamento i compiti fondamentali dell'orientamento nello spazio-tempo che la società civile non è più in grado di assicurare. Questo trasferimento di compiti, questo

cambiamento di portata dalla sfera privata verso la scuola pubblica sono avvenuti una trentina di anni fa, quando gli studi umanistici classici e le filiere letterarie hanno cominciato a essere disertati e la preponderanza del visuale, la nuova demografia delle classi, nonché un certo tecnicismo formalistico nello studio scolastico dei testi e delle opere, hanno emarginato più o meno le vecchie discipline del senso (letteratura, filosofia, storia, arte). Sfortunata coincidenza che non facilitava in nulla.

La «mancanza di cultura religiosa», di cui tanto si parla (davanti a una Madonna di Botticelli: «chi è questa?»), non costituisce un soggetto a sé. Essa è parte ed effetto, a valle, di una «mancanza di cultura» a monte, di una perdita dei codici di riconoscimento che colpisce uniformemente le conoscenze, il saper vivere e i discernimenti, di cui il Ministero, e non senza motivo, si è accorto da molto tempo, per il fatto di essere in prima linea e doverne tamponare, giorno dopo giorno, i buchi. Non si tratta quindi di riservare al fatto religioso una sorte a parte, dotandolo di un privilegio superlativo, ma di dotarsi di tutti gli strumenti che permettano a studenti delle scuole secondarie e del liceo, d'altronde formati per e dal tandem consumo-comunicazione, di restare pienamente civilizzati, assicurando il loro diritto al libero esercizio del giudizio. Lo scopo non è quello di rimettere «Dio nella scuola», ma di prolungare l'itinerario umano a più voci, per quanto la *continuità cumulativa*, che si chiama anche *cultura*, distingue la nostra specie animale dalle altre, meno fortunate. Le tradizioni religiose e l'avvenire degli studi umanistici sono imbarcati sulla stessa nave. Non si incrementerà lo studio del fatto religioso senza incrementare lo studio in quanto tale.

Ed è qui che la storia delle religioni può assumere tutta la sua pertinenza educativa, come mezzo per collegare il breve al lungo termine, ritrovando le connessioni, i tempi lunghi del generare propri della condizione umana, che tende a cancellare la sfera audiovisiva, apoteosi ripetitiva dell'istante. Infatti, quella che noi chiamiamo, certamente a torto, mancanza di cultura nelle giovani generazioni è un'altra cultura, che può essere definita *cultura dell'estensione*. Essa accorda la priorità allo spazio sul tempo, all'immediato sulla durata, sfruttando così al meglio le nuove offerte tecnologiche (campionatura e *zapping*, culto del diretto e dell'immediato, montaggio istantaneo e viaggi ultrarapidi). Allargamento vertiginoso degli orizzonti e drastico restringimento delle cronologie. Contrazione planetaria e polverizzazione del calendario. Ci si de-localizza con la stessa rapidità con cui ci si «destoricizza». Un antidoto efficace contro questo squilibrio fra lo spazio e il tempo, i due ancoraggi fondamentali di ogni stato di civilizzazione, non ri-

siede forse nell'evidenziazione delle genealogie e dei sostegni dell'attualità più scottante? Come comprendere l'11 settembre 2001 senza risalire al wahabismo, alle diverse filiazioni coraniche e alle metamorfosi del monoteismo? Come comprendere le lacerazioni iugoslave senza risalire allo scisma del *Filioque* e alle antiche ripartizioni confessionali nella zona balcanica? Come comprendere il jazz e il pastore Luther King senza parlare del protestantesimo e della Bibbia? La storia delle religioni non è la raccolta dei ricordi d'infanzia dell'umanità; né un catalogo di piacevoli o funeste bizzarrie. Attestando che l'avvenimento (diciamo, le *Twin Towers*) acquista il suo rilievo, e il suo significato, solo nella profondità del tempo, essa può contribuire a relativizzare negli studenti il fascino conformista dell'immagine, la vertigine pubblicitaria, l'ansimare informativo, offrendo loro strumenti supplementari per sfuggire alla prigione del presente, per fare ritorno, *ma con conoscenza di causa, al mondo odierno*. Eccoci già ben lontani da un progetto raffazzonato di «riarmo morale», di un minimo spirituale garantito o da una nostalgia untuosa ed esclusivamente patrimoniale.

Troviamo al primo posto dello sforzo da intraprendere, e sullo stesso piano: i professori di lettere e di lingue, poiché sono quelli che possono più facilmente far comprendere le diverse modalità e strategie del discorso, i diversi linguaggi utilizzati dall'essere umano, a seconda che professi la sua fede, descriva dei fatti o faccia delle ipotesi, e che non si può valutare con gli stessi criteri questo o quel tipo di informazione tramandata; i professori di filosofia, che sono stimolati dal programma attuale e dalla loro propria riflessione a esplicitare la differenza fra una relazione magica, razionale o religiosa con il mondo; le discipline artistiche, poiché lo studio delle forme, dei simboli e delle rappresentazioni le pongono necessariamente in contatto con le culture religiose; i professori di storia e di geografia, poiché la cartina del mondo contemporaneo è incomprensibile senza riferimento alle strutturazioni religiose delle aree culturali.

II. QUALI RESISTENZE?

Notevoli passi avanti sono stati fatti, soprattutto a partire dal 1996, con i nuovi ed eccellenti orientamenti dei programmi di storia e di francese (6^a, 5^a, 2^a e 1^a). Oggi non si può affermare seriamente che l'Islam, ad esempio, è assente dagli insegnamenti scolastici. Sarebbe una falsità. Ciò detto, quando si vuole approfondire la questione, il consenso viene meno. Infatti, sono e restano vivaci gli scontri riguardo alle vie e ai mezzi per giungere a un migliore inserimento

delle questioni religiose in un insegnamento senza alcuna obbedienza religiosa. Il passaggio dai pii desideri alle decisioni pratiche risveglia immediatamente inveterati sospetti. Diffidenze simmetriche, che secondo la logica dovrebbero annullarsi a vicenda, ma che, secondo la psicologia, raddoppiano l'inibizione.

Da parte laica, capita che si denunci con parole più o meno esplicite il cavallo di Troia di un clericalismo mascherato, l'ultima astuzia di un proselitismo d'altronde in rotta, quando non è lo strumento cieco di una *Reconquista* papista dell'Europa, addirittura dell'antiscienza e del ritorno dei maghi. Il lupo nell'ovile. Senza contare la paura, giustificata, di risvegliare nel cuore della scuola transcomunitaria i demoni comunitaristici, attraverso questioni che irritano gli atei non meno degli altri. Di qui questa comprensibile reazione: «Non siamo qui per fare il catechismo».

Da parte ecclesiastica o credente, capita che si denunci un altro cavallo di Troia, quello della confusione e di un relativismo denigratori che, giustapponendo dati inerti e privi di colore, cancellerebbero la linea di demarcazione fra l'ineffabile e le volgare, la «vera religione» e quelle «false». Come separare l'essame dei fatti dalle interpretazioni che danno loro senso? Si può ridurre a una rapsodia di osservazioni esteriori e fredde un impegno vissuto dall'interno che fa tutt'uno con la persona? Sarebbe come ridurre la musica a una successione di note su una carta rigata o chiedere a un cieco di parlare dei colori...

Queste obiezioni hanno la loro validità. Ma sono alimentate in parte da vari malintesi o miscugli artificiali, che sarebbe bene dissipare subito, prima di affrontare gli esercizi pratici. Il primo *qui pro quo*: l'insegnamento *del* fatto religioso *non* è un insegnamento religioso.

I vigili difensori del libero pensiero e della «scuola emancipatrice» conoscono bene il distinguo che seguono, ma è sempre meglio dire anche ciò che, essendo ovvio, non occorrerebbe dire.

a) Nessuno può confondere catechesi e informazione, proposta di fede e offerta di sapere, testimonianze e resoconti. Così come nessuno confonde l'epistemologia della Rivelazione con quella della ragione. La relazione sacramentale con la memoria mira ad accrescere e ad affinare la credenza, la relazione analitica ad accrescere e ad affinare la conoscenza. Il primo tipo di insegnamento, per quanto argomentato e dialettizzato, presuppone l'autorità di una parola rivelata non comparabile con nessun'altra, dono soprannaturale regolato in ultima istanza dall'istituzione. Il secondo procede a un approccio descrittivo, fattuale e informativo alle religioni esistenti, nella loro pluralità, dall'Estremo Oriente all'Occidente, e senza cercare di privilegiare questa o quella. La Repubblica non è chiamata ad arbitrare fra le credenze, e l'ugua-

glianza di principio fra credenti, atei e agnostici vale *a fortiori* per le confessioni.

b) La ricerca di senso è una realtà sociale che l'Educazione nazionale non può trascurare, ma non si può, per rispondere alla domanda e per comodità, riconoscere alle «religioni» (termine del resto tardivo, multivoco e spesso improprio per le realtà che indica) un qualsiasi monopolio del senso. Per quanto riguarda le ansie metafisiche dell'essere umano –dove si tratta di ciò che collega l'individuo con il tempo, il cosmo e i suoi simili– le religioni istituite non possiedono né esclusività né superiorità *a priori*. Anche i saperi, le filosofie, i sistemi di pensiero e la stessa arte esplorano da tre millenni le relazioni che si possono stabilire fra i nostri punti cardinali, senza fare necessariamente eco all'«appello dell'altra sponda». Queste risposte profane agli interrogativi che ci vengono posti dalla morte, dall'origine e dalla finalità dell'universo contribuiscono pienamente alla formazione del senso. Il richiamo di quest'evidenza non impedisce di prendere atto del fatto che oggi come ieri e probabilmente domani (se si ammette che le successive epoche della storia delle mentalità non si scacciano a vicenda, ma costituiscono dei livelli strutturali nella psiche umana) gli uomini vivono e si uccidono fra loro per dei simboli e in nome di simboli. Come si dilanano in primo luogo per degli slogan, dei manifesti e delle immagini. Culture, lingue, religioni, identità, patrimoni fanno scendere in strada, oggi ancor più di ieri, milioni di manifestanti (lo si è visto a Parigi con la scuola, nei due sensi). Ed è l'universo simbolico in quanto tale, nel quale possono rientrare anche e a diverso titolo il diritto, la morale, la storia dell'arte e il mito, che la scuola, soprattutto attraverso l'insegnamento filosofico, deve contribuire a far conoscere attraverso l'intelligenza riflessiva e critica. Come ricostruire l'avventura irreversibile delle civiltà senza tener conto del solco lasciato dalle grandi religioni?¹ Occorre fare questo sforzo, tanto più che oggi il paradigma dell'economia, delle nuove tecnologie e dei riferimenti all'impresa e all'amministrazione s'impongono o si propongono agli studenti –è l'ambiente che l'impone– come il solo e ultimo orizzonte.

c) Relegare il fatto religioso fuori dai recinti della trasmissione razionale e pubblicamente controllata delle conoscenze favorisce la patologia del terreno

¹ Lo stoicismo come il buddismo, il platonismo come lo spinozismo, collegano l'io al tutto e al tempo. Semplicemente, gli stoici non hanno costruito campanili, né ritmato il nostro anno solare. Esiste per noi occidentali un pensiero stoico ed è una fortuna, ma esistono anche le cattedrali o il calendario, una realtà giudeo-cristiana con- divisa da credenti e non credenti che non si può voler cancellare dal nostro campo pratico senza abbandonare il terreno delle realtà.

invece di risanarlo. Il mercato delle credulità, la stampa e l'editoria ingrossano essi stessi l'ondata esoterica e irrazionale.

La scuola repubblicana non deve forse fare da contrappeso all'indice di ascolto, ai ciarlatani e alle passioni settarie? Astenersi non è guarire. Il *Pensatore* di Rodin che (in una caricatura) manda lontano la Bibbia con un calcio distratto dimentica che non per questo il sacro Libro scompare dalla natura o viene dimenticato da tutti. Ne verranno fatte altrove (senza regole) delle letture fondamentalistiche, tanto più perniciose per il fatto che i giovani indottrinati non avranno ricevuto alcuna illuminazione qualificata su questo testo di riferimento. È stato dimostrato che una conoscenza oggettiva e circostanziata dei testi sacri, nonché delle loro specifiche tradizioni, induce molti giovani integristi a scuotersi di dosso la tutela di autorità inclini al fanatismo, spesso ignare o incompetenti.

I rappresentanti istruiti delle confessioni lo sanno bene, ma non è inutile, per completare il quadro, ripetere chiaramente per i credenti reticenti altre evidenze come contrappunto alle precedenti.

d) Come lo studioso e il testimone non si annullano a vicenda, così l'approccio *oggettivante* e l'approccio *confessante* non si fanno concorrenza, a patto che i due approcci possano esistere e prosperare simultaneamente (cosa resa possibile dalla libertà di coscienza e soprattutto dalle diverse facoltà di teologia, alcune delle quali sono facoltà di stato, come in Alsazia-Mosella). Ne è prova il fatto che i due approcci possono coesistere in certe persone (un esegeta può essere critico e ministro ordinato). L'ottica della fede e l'ottica della conoscenza non sono un gioco a somma zero. Quest'ultima comincia a distinguere, preliminarmente, fra il fatto religioso come *oggetto di cultura* (che rientra fra i compiti dell'istruzione pubblica, la quale deve esaminare l'apporto delle diverse religioni all'istituzione dei simboli dell'umanità) e il fatto religioso come *oggetto di culto* (che esige un'adesione volontaria personale, nel quadro di associazioni private). La chimica dei colori non squalifica la storia della pittura, così come la formula H₂O non toglie alle stazioni termali il monopolio della loro immagine, né dequalifica le risonanze immemorabili dei riti d'acqua. La laicità si occupa solo di ciò che è comune a tutti, cioè delle impronte visibili e tangibili delle diverse fedi collettive sul mondo che gli esseri umani condividono, senza intromettersi, per prudenza e per pudore, in ciò che è comune solo a molti, cioè le esperienze intime.

e) La deontologia dell'insegnamento, che si applica all'esposizione delle dottrine, in filosofia, come a quella dei sistemi sociali, in storia, stabilisce la messa fra parentesi delle convinzioni personali. Una cosa è

fare conoscere una realtà o una dottrina e altra cosa è promuovere una norma o un ideale. I professori sono formati, al di là del semplice dovere di riserva, nell'arte di ridurre senza appiattare, spiegare senza svalutare, far sentire senza farsi avanti. La famiglia delle cosiddette discipline letterarie li allena già da molto tempo a equilibrare prossimità comprensiva e distanza critica, empatia e presa di distanza, riguardo a testi, civiltà o persone. Una didattica delle scienze delle religioni, che resta senza dubbio da creare o migliorare, saprà fare il resto, con l'ausilio della sperimentazione pedagogica. Le religioni hanno una storia, ma non sono solo una storia e tanto meno una statistica. Certo, descrivere il contesto storico senza la spiritualità che lo anima, corre il rischio di devitalizzare. In senso inverso, descrivere la saggezza senza il contesto sociale che l'ha prodotta corre il rischio di mistificare. La prima astrazione è propria dell'entomologo, del museo Grevin. La seconda è propria del guru, del Tempio solare. Qui si scommette su una terza via, ma che non ha nulla di nuovo nella nostra migliore tradizione scolastica da oltre un secolo a questa parte: informare sui fatti per elaborarne i significati.

f) La mancanza di cultura religiosa, secondo molti indizi, si riscontra sia nelle scuole private a profilo confessionale sia nella scuola pubblica. Vari indizi dimostrano che l'ignoranza in questo campo è correlata, su grande scala, al livello di studi e non all'origine religiosa degli studenti o alla loro appartenenza familiare. Dal momento che le «scuole dei preti» non sono più le «fortezze della fede» di un tempo, l'appello tradizionalista all'«ognuno a casa sua» sembra mancare di realismo. A parte la selezione sociale, che non è un piccolo vantaggio, in definitiva il privato e il pubblico si trovano davanti alla stessa amnesia, alle stesse carenze.

III. QUALI ESIGENZE?

La prudenza laica al pari della saturazione del sistema educativo inducono a ratificare le scelte già fatte, cioè a scartare l'ipotesi, a volte espressa, di una «materia» in più e a pieno titolo nel primo e secondo ciclo.

La storia delle religioni, come la storia delle arti e quella delle scienze e delle tecniche, può certamente costituire una disciplina specifica nell'insegnamento superiore e nella ricerca, come ramo autonomo di un tronco di discipline preliminari (storia, filosofia, sociologia, scienze delle comunicazioni). Ma, come le sue consorelle, essa non può pretendere, al liceo e alla scuola secondaria, di occupare un posto a parte. Il compito spetta agli insegnanti già in cattedra attraverso

so le discipline riconosciute. Ma occorre che questi insegnanti siano accompagnati e sostenuti nei loro sforzi.

La scuola non può farsi carico da sola di tutti i problemi non risolti dalla società. Nella crisi di crescita che essa attraversa –livellamento dei licei, sovraccarico di attività, intasamento degli orari, moltiplicazione dei programmi– quando si parla, forse troppo, di alleggerire e ridurre, non sarebbe ragionevole aggiungere una nuova casella a una griglia già molto intasata, di cui molti insegnanti lamentano già la pesantezza e la difficoltà a «farla passare» in classi fortemente eterogenee. Promuovere la storia delle religioni, nell'insegnamento secondario, come materia a sé sarebbe renderle il peggior servizio, poiché essa, in un calendario pieno come un uovo, potrebbe occupare solo un posto decorativo e un orario marginale, quello del corso di musica.

Sul più lungo termine si può temere, in mancanza di regolari concorsi (abilitazione e immissione in ruolo) e di un'istanza autonoma di certificazione delle conoscenze (Consiglio nazionale delle università), una sostituzione dell'insegnante laico con un ministro ordinato. Prima o poi verrebbero proposti degli esterni per sostituire gli insegnanti e non persone qualunque, bensì diplomati delle facoltà di teologia e rappresentanti ufficiali delle varie confessioni, che potrebbero far valere reali qualifiche e una secolare esperienza al riguardo. Certamente Jules Ferry (due volte primo ministro in Francia, 1880-81 e 1883-85, specialmente ricordato per la sua politica anticlericale nell'educazione, e per il suo successo nell'allargamento dell'impero coloniale francese; *ndt*) non vi riconoscerebbe più i suoi.

Conviene quindi mirare ai contenuti dell'insegnamento, attraverso una convergenza più ragionata fra le discipline esistenti, e soprattutto alla preparazione degli insegnanti. Occorre stimolare, assicurare e disinibire questi ultimi e, per farlo, bisogna equipaggiarli meglio intellettualmente e professionalmente per metterli in grado di affrontare una questione sempre delicata, poiché tocca l'identità più profonda degli studenti e delle famiglie. Una maggiore competenza su un tema giudicato non senza ragione spinoso o complesso (socialmente molto più «caldo», di fatto, della storia delle scienze e dell'arte) dovrebbe permettere di ridurre la tensione, sdrammatizzare e anche, osiamo dirlo, banalizzarlo il tema, senza toglierli, al contrario, la sua dignità intrinseca.

La formazione dei formatori esige un avvicinamento delle due lame troppo divaricate dello stesso paio di forbici: la lama scolastica e la lama universitaria. Infatti, si è verificato, in modo particolare in questo campo, uno scollamento fra la ricerca specializzata e l'insegnamento generale. Fra l'evoluzione in-

terna delle conoscenze e la pratica ordinaria della loro trasmissione. Fra una «cultura alta», riservata a un'élite sociale o colta, e un «livello medio» esposto al risucchio delle correnti mediatiche della semplificazione. Con, fra le altre conseguenze, incroci buffi o penosi. Non si trovano forse in certi manuali scolastici, in nome della laicità, formulazioni degne della storia sacra del XIX secolo («Abramo, il padre del popolo ebraico» o «Gesù, il fondatore del cristianesimo») –semplificazioni da cui lo specialista credente del XXI secolo, da parte sua, si guarderà bene? Sembra necessario opporsi a una segregazione ben poco democratica, dannosa per i compiti degli uni e degli altri.

Organizzare in rete l'arcipelago nazionale delle «scienze delle religioni»; togliere dall'isolamento la ricerca per permetterle di sciamare al di fuori; aprire il mondo degli insegnanti a una formazione professionale di qualità: questi tre momenti ne costituiscono uno solo, poiché si condizionano a vicenda.

IV. QUALE LAICITÀ?

Il principio di laicità pone la libertà di coscienza (avere o meno una religione) a monte e al di sopra di quella che viene detta in certi paesi «libertà religiosa» (poter scegliere una religione, purché se ne abbia una). In questo senso, la laicità non è una scelta spirituale fra altre, ma è ciò che rende possibile la loro coesistenza, poiché ciò che è comune di diritto a tutti gli uomini deve prevalere su ciò che li separa di fatto. La facoltà di accedere alla globalità dell'esperienza umana, inerente a tutti gli individui dotati di ragione, implica, strada facendo, la lotta contro l'analfabetismo religioso e lo studio dei sistemi di credenze esistenti. Perciò non si può separare principio di laicità e studio del fatto religioso (di qui il titolo del modulo suggerito più avanti). Meglio, occorre *cominciare* da una prima lezione sui fondamenti e obblighi di un principio tutto sommato poco banale, che si avrebbe torto di pensare già entrato nei costumi, e la cui pertinenza continua a crescere alla luce dei furori che ci circondano. Lungi dal potervi vedere una deroga, una concessione a certe lobby o l'effetto di un'inesorabile corrosione, il condurre a buon fine i progetti qui sviluppati richiede che la scuola pubblica si dimostri non un po' meno laica, ma ancora più laica, basandosi fin dall'inizio su un ordine di valori chiaramente assunti, non meno vincolanti di quelli delle persone religiose e contrapponibili all'occorrenza ad alcuni di essi. (Ciascuno il suo credo. Noi rispettiamo il vostro. Voi rispettate il nostro...). Pur facendo attenzione a comprendere per quanto possibile il senso simbolico

ed esistenziale per i credenti dei riti e dei dogmi, la strada che qui viene proposta deve riconoscere immediatamente e apertamente i suoi limiti. Essa non può, né deve, pretendere di mirare al cuore battente della fede vissuta, e tanto meno sostituirsi a coloro che hanno quella vocazione. L'adesione personale non è di sua competenza, come non lo è il suo rifiuto. All'interno, e in funzione, di questa autolimitazione, qui lo spirito di laicità non dovrebbe avere nulla da temere. E questo per tre motivi.

a) Estendere il discorso razionale nel campo dell'immaginazione e del simbolismo, senza fuggire davanti alle difficoltà, è continuare la «battaglia per la scienza», che libera dalle paure e dai pregiudizi. Una laicità che evita si amputa. Aprire le giovani menti all'intera gamma dei comportamenti e delle culture per aiutarle a scoprire il mondo in cui vivono e i patrimoni collettivi di cui sono responsabili deve portare a far luce su ciò che è oscuro. A costo di oltrepassare un certo scientismo ingenuo, malattia infantile della scienza in cammino, così come un certo laicismo ombroso ha potuto essere la malattia infantile del libero esame. La rimozione del fatto religioso come buco nero della Ragione al di fuori del campo del divulgabile, a rischio di sostenere l'ermetismo, era probabilmente indice di una laicità ancora complessata dalle sue condizioni di nascita, di una «laicità cattolica» o contro la religione di stato, segnata dalle battaglie che ha dovuto sostenere, vento in poppa, contro la cattolicità del *Sillabo* e dell'ordine morale.

A distanza di due secoli, ognuno respira meglio; il paesaggio storico non è più lo stesso.

b) Solo una solida deontologia laica può evitare la confusione dei magisteri grazie alla sua esigenza di imparzialità e neutralità nei maestri, rifiuto di tutto ciò che può somigliare al «conflitto fra le due France» (poiché il principio di laicità si è smarcato, fin dalle sue origini, dall'anticlericalismo militante). Insegnare in questo modo è ritrovare il «periodo alto» delle leggi laiche e repubblicane, sfociato giustamente nella creazione di una sezione autonoma della Scuola pratica di alti studi, nel 1886, destinata a studiare, in modo non teologico, i fenomeni religiosi.

c) Se la laicità è inseparabile da una concezione democratica della verità, oltrepassare i pregiudizi, porre in primo piano valori di scoperta (l'India, il Tibet, l'America), aprire la morsa identitaria, in seno a una società esposta più che in passato allo spezzettamento delle personalità collettive, è contribuire a disinnescare i vari integrismi, che hanno in comune questa dissuasione intellettuale: bisogna appartenere a una cultura per poterne parlare. È precisamente in questo senso, e senza escludere altre confessioni di fede, che si può avanzare: la laicità è una risorsa per

l'islam in Francia e l'islam in Francia è una risorsa per la laicità.

Al riguardo non si parlerebbe di aggiornamento, ma di ritorno alle fonti. Né di una laicità plurale, aperta o pentita, ma piuttosto rifondata, rivitalizzata, riassicurata di se stessa e dei suoi valori. Lo zoccolo duro dei suoi postulati filosofici non impedisce, fortunatamente, alla sua traduzione in pratica di essere evolutiva e innovatrice. Le circostanze movimentate e tese della nascita della Repubblica hanno consigliato al riguardo un'astensione deliberata e motivata, a tutto onore dei maestri, per cui essa ha saputo sia rispettare le credenze intime sia tener conto delle divisioni che esse potevano provocare negli studenti. L'astensione metodologica è stata interpretata, a volte e a torto, come una negazione dell'oggetto in quanto tale. Ora sembra essere maturo il tempo del passaggio da una *laicità di incompetenza* (il religioso, per sua stessa natura, non ci riguarda) a una *laicità di intelligenza* (è nostro dovere comprenderlo). Tanto è vero che non esiste tabù né zona vietata agli occhi di un laico. L'analisi calma e metodica del fattore religioso, rifiutando ogni allineamento confessionale, non sarebbe in ultima analisi, per questa ascesi intellettuale, la pietra di paragone e la prova della verità?

Iscritto nella Costituzione, più esigente di una separazione giuridica fra le Chiese e lo stato e più ambizioso di una semplice «secolarizzazione» (che deconfessionalizza i valori religiosi per meglio diffonderli nella società civile), il nostro approccio nazionale a un principio di diritto universale, la cui applicazione in Francia, per quanto imperfetta, è più avanzata che altrove, costituisce un caso unico in Europa. Altri casi sono stati, o sono, il Messico e la Turchia. Questa originalità ci viene a volte imputata a torto e si levano voci che tendono a voler ricondurre nell'alveo della nonna europea quello che sarebbe un anacronismo o una malformazione, esortando la pecora nera ad allinearsi sul «modello comunitario». Ciò significa dimenticare due cose: la prima è che non esiste in materia di insegnamento delle religioni un solo modello, ma tante situazioni quanti sono i paesi. In Irlanda, dove la Costituzione rende omaggio alla santa Trinità, e in Grecia, dove la Chiesa ortodossa autocefala è Chiesa di stato, questo insegnamento è di tipo confessionale e obbligatorio. In Spagna, dove si tratta in realtà di una catechesi, dispensata da insegnanti indubbiamente scelti dall'amministrazione pubblica ma in una lista di candidati presentati dalla diocesi, esso è diventato facoltativo. In Portogallo, nonostante le dichiarazioni a favore del principio di neutralità, esso è stato finora assicurato nelle scuole pubbliche dalla Chiesa cattolica. In Danimarca, dove la Chiesa luterana è Chiesa nazionale, non c'è catechesi, ma esiste in tutti i livelli della «scuola del po-

polo» un corso non obbligatorio di «conoscenza del cristianesimo». In Germania, dove l'istruzione varia a seconda dei *Länder*, l'insegnamento religioso cristiano fa parte dei programmi ufficiali, spesso sotto il controllo delle Chiese, e i voti ottenuti in religione contano per il passaggio alla classe superiore. In Belgio, le scuole statali permettono la scelta fra corso di religione e corso di morale non confessionale. In breve, non esiste alcuna norma europea in questo campo; ogni mentalità collettiva gestisce alla meno peggio la propria eredità storica e i propri rapporti fra forze simboliche.

La seconda cosa è che questo cosiddetto insegnamento «europeo» è spesso in crisi, causando le proteste dei «senza religione» e la diserzione degli altri. Notiamo che in Alsazia-Mosella, dotata di uno statuto scolastico «alla tedesca», dove questo insegnamento è obbligatorio e di tipo confessionale, le domande di dispensa, al liceo, raggiungono ormai i quattro quinti degli effettivi (ma un terzo nella scuola primaria). Si sbaglierebbe a credere che la domanda di «cultura religiosa» sia una domanda di religione, nel senso istituzionale del termine. Confonderle in modo troppo sistematico nel mondo così com'è sarebbe nuocere all'impresa.

Perciò si può legittimamente pensare che un percorso più equilibrato o più distaccato potrebbe essere considerato con interesse dai nostri vicini e amici europei. Lungi dall'essere in questa materia il fanalino di coda, la nostra scuola repubblicana si troverebbe a essere, alla vigilia del centenario della separazione fra la Chiesa e lo stato, la locomotiva del futuro. Dei «ritardatari» all'avanguardia? Sono cose che capitano.

V. QUALI RACCOMANDAZIONI?

Queste considerazioni ci portano a sottoporre al ministro dodici proposte concrete, di ineguale apertura e ineguale portata, ma la cui somma può imprimere il nuovo slancio auspicato.

1) Chiedere subito, nel quadro del loro programma di lavoro, ai corpi di ispezione generale interessati – essenzialmente storia-geografia e lettere – un *rapporto di valutazione* in merito alle modifiche apportate ai programmi nel 1996, basandosi sui corpi di ispezione territoriali. Questo primo bilancio, al termine di un processo accelerato, farebbe risalire alla Desco (Direzione dell'insegnamento scolastico) l'esperienza acquisita sul campo: difficoltà incontrate con gli studenti; reticenze o imbarazzi provati dagli insegnanti; scelte effettuate all'interno dei programmi. In tal modo istruzioni e orientamenti si potrebbero adattare meglio alle condizioni reali...

2) Si trarrebbe un notevole vantaggio dal ristabilimento della coerenza soprattutto nei programmi di storia di seconda, i cui sei temi si rinviano a vicenda². In passato, l'insegnante è stato invitato ad alleggerire il programma rendendo opzionale lo studio di certi capitoli, dimenticando che il tutto si iscrive in una continuità culturale che perde molto del suo senso se viene spezzettata. Questo punto riguarda più di una materia. Come insegnare la letteratura francese del XVI secolo se non si conosce la storia del Rinascimento? Come comprendere lo stato di natura in Rousseau o l'odissea hegeliana se non si è mai sentito parlare di Adamo ed Eva?

3) I nuovi orientamenti sulla *scuola secondaria* e soprattutto gli *itinerari di scoperta* dovrebbero facilitare l'evocazione, nel ciclo centrale (5^a e 4^a), delle questioni religiose sotto una forma concreta e personalizzata, in relazione con i programmi già modificati di francese e storia. Nei quattro campi proposti, «arti e umanità» e «lingue e civiltà», vi sono occasioni favorevoli per studiare, ad esempio, le pratiche del pellegrinaggio, i riti di purificazione o le varie architetture religiose. Un nuovo documento di accompagnamento potrebbe stimolare le *équipes* pedagogiche e precisare queste aperture.

4) Al liceo, accanto agli sforzi disciplinari che restano il compito essenziale, le *ricerche personali inquadrate* potrebbero favorire approcci sensibili, trasversali e interdisciplinari ai fenomeni religiosi. Non sarebbe inutile, tenendo conto dei desideri degli studenti e delle risorse regionali (musei, chiese, moschee, sinagoghe, feste religiose ecc.) far studiare, ad esempio, in termini comparativi, i digiuni (*Ramadan*, *Kippur* e Quaresima), lo statuto sociale delle donne, la rappresentazione del divino nel monoteismo e nel politeismo ecc. Qui *le discipline artistiche* potrebbero giocare, insieme alla storia e alla filosofia, un ruolo nevralgico per affrontare questi problemi attraverso le maggiori opere del patrimonio religioso, nonché attraverso il cinema, la fotografia, la danza, l'educazione musicale o gli spettacoli dal vivo.

5) Per gli insegnanti *informazione iniziale*: la creazione di un modulo negli Istituti universitari per la formazione degli insegnanti (gli eredi delle vecchie Scuole normali). Sono molteplici gli apporti culturali possibili per la formazione generale degli insegnanti in tirocinio, e qua e là si moltiplicano, a volte in modo eccessivo, i moduli sui temi più diversi. Ma, a differenza della storia dell'arte e anche della storia delle scienze, il tema «laicità e religioni» sembra direttamente collegato al principio fondatore del mestiere di

² Cittadinanza ateniese, nascita del cristianesimo, il Mediterraneo nel XII secolo, Umanesimo e Rinascimento, la Rivoluzione e le esperienze politiche in Francia fino al 1851, l'Europa che cambia nella prima metà del XIX secolo.

insegnante. Perciò, se si prevedesse un inquadramento nazionale dei percorsi di formazione e vi si riconoscessero certe priorità, questo modulo avrebbe un qualche titolo per figurarvi. *Attraverso* il testo dell'inquadramento nazionale degli Istituti universitari per la formazione degli insegnanti, un *modulo obbligatorio* «filosofia della laicità e insegnamento del fatto religioso» verrebbe affidato ai professori di filosofia, di lettere e di storia dell'accademia interessata, nonché a persone-risorse universitarie specializzate formate a tale scopo (cf. più avanti). Degli interventi interdisciplinari sarebbero sistematizzati in base alle condizioni locali. Questo modulo (di oltre dieci ore all'anno) interverrebbe solo nel secondo anno, dopo i concorsi, ma verrebbe proposto ai futuri insegnanti sia della scuola primaria sia della scuola secondaria (generale, tecnica e professionale). Dovrebbe essere possibile affrontare i temi nelle ricerche e tesi professionali, in mancanza della richiesta di una convalida formale del modulo. I trenta Istituti universitari per la formazione degli insegnanti, all'intersezione fra il «superiore» e lo «scolastico» (per posizione, non per statuto) sembrano fatti apposta per servire da punto d'irrigazione e di collegamento fra i laboratori di ricerca e le scuole. Avendo riconosciuto (Comitato nazionale di valutazione, 2001) che «la cultura è il parente povero degli Istituti universitari per la formazione degli insegnanti», più portati verso l'utilizzo dei documenti che verso le problematiche, l'introduzione di un tale modulo, che apre sia sui problemi più scottanti sia sulle realtà del vasto mondo (comprese le sue forme per noi più esotiche o disorientanti: buddismo, induismo, shintoismo) contribuirebbe all'allargamento degli orizzonti.

6) Per la formazione permanente, uno *stage nazionale multidisciplinare*, incontro annuale da inserire nel calendario, riunirebbe per tre giorni, a partire dalla prossima riapertura delle scuole, da un lato un gruppo di ricercatori stimati raccolti attorno alla quinta sezione della Scuola pratica di alti studi e dall'altro un gruppo composto da un ispettore pedagogico regionale per accademia, fondamentalmente in storia-geografia, filosofia, lettere, lingue moderne e insegnamenti artistici, accompagnato da un professore-formatore di sua scelta per disciplina in ogni accademia.³

Perché procedere in questo modo per tappe e staffette? Perché esistono, da un lato, circa quarantamila

professori di storia-geografia (abilitati, aggregati, professori d'insegnamento generale della secondaria, professori dei licei professionali area storico-letteraria ecc.), sessantamila professori di lettere, seimila di filosofia, senza contare le migliaia di professori di lingue moderne, insegnamenti artistici, ecc., e, dall'altro, appena un centinaio di formatori virtuali di alto livello. Queste cifre e la loro dissimetria costringono a procedere per tappe e staffette se si vuole che i professori dei licei e dei ginnasi possano contare su solidi riferimenti.

Il programma delle tre giornate di questo seminario di studi superiori, che deve coprire la gamma delle grandi religioni presenti in Francia (più il problema delle sette) e la cui elaborazione dovrebbe essere affidata alla sezione delle Scienze religiose della Scuola pratica di alti studi, sezione resa illustre da studiosi come Sylvain Levi, Marcel Mauss, Etienne Gilson, Alexandre Koyre, Louis Massignon, Alexandre Kojève, Georges Dumézil, Claude Levi-Strauss e altri, verrebbe ripartito fra conferenze magistrali e laboratori-gruppi di studio. Le conferenze verrebbero registrate e le cassette messe a disposizione dei Centri di documentazione e informazione delle scuole *attraverso* il Centro nazionale di documentazione pedagogica. Il sito Internet dell'istituzione ne assicurerebbe il processo.

Questo *stage* potrebbe tenersi alla Scuola normale superiore de la rue d'Ulm, più precisamente al numero 29, nell'antica cinemateca, sala Jules Ferry. La Scuola normale superiore fornirebbe sul piano intellettuale i suoi ricercatori e, sul piano materiale, le risorse economiche. Nello spirito della missione che gli aveva affidato il suo lirico fondatore, Lakanal: offrire ai Lumi un serbatoio, che comanda a valle vari canali di diffusione.⁴

7) Per assicurare una formazione veramente permanente, il tema laicità/storia delle religioni verrebbe iscritto nel Programma nazionale di pilotaggio indirizzato ai rettorati che potrebbero inserirlo nella loro agenda e sollecitare in seguito le università. In tal modo nel *Piano accademico della formazione* sarebbero previste attività animate dai partecipanti al seminario nazionale, in collegamento con le università,

³ La Scuola pratica di alti studi, grande istituzione dell'insegnamento superiore, presieduta da Jean Baubérot, è suddivisa in tre sezioni: scienze della vita e della terra (III sezione); scienze storiche e filosofiche (IV sezione); scienze religiose (V sezione). Nel 2001, quest'ultima, presieduta da Claude Langlois, contava 52 direttori di studi e 8 maestri di conferenze.

⁴ Ricordiamo il pittoresco decreto del 9 brumaio dell'anno III del Comitato di istruzione pubblica della Convenzione nazionale: «Non appena saranno terminati a Parigi questi corsi sull'arte di insegnare le conoscenze umane, i giovani colti e filosofi, che avranno ricevuto queste grandi lezioni, le ripeteranno a loro volta in tutte le parti della Repubblica, donde saranno stati chiamati; essi apriranno ovunque delle scuole normali. Questa fonte di luce così pura, così abbondante, poiché partirà dai primi uomini della Repubblica, in ogni genere, versata di serbatoio in serbatoio, si spanderà di luogo in luogo in tutta la Francia, senza nulla perdere della sua purezza durante il suo percorso».

su una base interdisciplinare. In seguito, a seconda delle richieste, le università estive potrebbero assicurare il cambio.

8) In questa prospettiva verrebbe presa in considerazione la possibilità per la sezione delle scienze Religiose della Scuola pratica di alti studi di porsi alla testa della rete, collegata con i migliori centri di studi esistenti in Francia (laboratori di ricerche CNRS, università di Parigi e delle regioni), in modo da poter rispondere concordemente alle richieste di formazione iniziale e permanente. Ci si può chiedere se non fosse auspicabile disporre di un *Istituto europeo di scienze delle religioni*, identificabile sulla scena internazionale e di cui la «quinta sezione» sarebbe la punta di diamante⁵, una trasformazione che porrebbe fine alla sua relativa mancanza di visibilità, alla dispersione dei suoi locali ai quattro angoli di Parigi e a una certa sotto-utilizzazione del suo potenziale scientifico. Quest'istituto federativo, nel quadro di un generale rinnovamento della Scuola pratica di alti studi, rafforzerebbe i suoi progetti di ricerca scientifica, ma si vedrebbe anche dotato di mezzi necessari per offrire agli Istituti universitari per la formazione degli insegnanti lo stesso tipo di prestazioni che assicura già, in materia di storia delle scienze, la città delle Scienze e dell'Industria (insegnamenti a distanza, videoconferenze, bibliografie, dossier ecc.).

Una tale promozione permetterebbe di disporre di un centro organizzativo riconosciuto, indipendente dalle iniziative ecclesiali o ideologiche, garante di oggettività, suscettibile al tempo stesso di allargarsi a varie scuole di pensiero e a varie discipline e di convalidare, all'occorrenza, questo o quel contributo esterno. Se i poli di eccellenza scientifica, in questa materia, non rispettano necessariamente la distinzione privato/pubblico o religioso/laico, e se è sbagliato, a nostro umile avviso, privarsi del sostegno di questo o quello, veramente competente (Scuola biblica e archeologica di Gerusalemme; Istituto di formazione per lo studio e l'insegnamento delle religioni di Digione; facoltà di teologia, ecc.), occorre un'istanza propriamente universitaria in grado di qualificare e selezionare questi possibili contributi ai compiti della formazione comune, in base a criteri puramente disciplinari ed eruditi. Questo cambiamento di immagine, di livello e di statuto amministrativo, che indicherebbe l'esistenza di una chiara volontà, non avrebbe senso se non raggruppando in tempi brevi biblioteca, amministrazione e aule dei corsi in uno stesso luogo, al fine di assicurare una presenza unica adeguata a una missione d'interesse nazionale.

⁵ Cf. il rapporto di M. Sartre, luglio 2001: *L'Ecole pratique des hautes études: ses missions et le conditions de leur exercice*, che preconizza la riorganizzazione della Scuola pratica di alti studi su nuove basi.

Come prefigurazione si potrebbe creare una cellula di ricerca «educazione/società/religione» collegata direttamente alla Direzione dell'insegnamento superiore e alla Direzione dell'insegnamento scolastico e formata da insegnanti-ricercatori.

9) L'Istituto avrebbe, fra l'altro, il compito di elaborare gli strumenti pedagogici adeguati (stampe o CD-ROM) e contribuire a una migliore valutazione delle pubblicazioni esistenti sul mercato scolastico. Al riguardo sarebbe un vero peccato che il rapporto di Dominique Borne sul «manuale scolastico» restasse lettera morta. A tale scopo si dovrebbero ascoltare, in base alle necessità, i rappresentanti delle religioni presenti in Francia, nonché di altre famiglie di pensiero.

10) Il ministro, dal canto suo, potrebbe chiedere al Consiglio nazionale dei programmi di riunire un gruppo di esperti appartenenti a varie discipline (storici dell'arte, storici, professori di lettere, filosofia, lingue moderne, arti plastiche, musica) per produrre una serie di dossier e di strumenti pedagogici per gli studenti. Evidentemente dovrebbe essere coinvolta anche l'Ispezione generale. Si tratterebbe di favorire un approccio diretto del fatto religioso attraverso le sue manifestazioni artistiche e culturali.

11) Converrebbe estendere la parte comune delle succitate formazioni al personale di inquadramento e in particolare ai capi di istituto e direttori di scuola che devono affrontare giorno dopo giorno la prova di queste domande di attualità (rifiuto di seguire i corsi di biologia o di educazione civica; l'uso del velo; la promiscuità), poiché sono proprio loro che devono discutere in primo luogo con i gruppi minoritari che invocano presunte conoscenze religiose per ottenere modifiche dei regolamenti interni. «Filosofia della laicità e insegnamento del fatto religioso», a partire da studi di casi adatti, rappresenta un elemento che va inserito anche nei piani di formazione degli ispettori territoriali (sei ore almeno), realizzati sotto l'autorità della Direzione del personale amministrativo, tecnico e di inquadramento. Lo stesso dicasi delle *Équipes accademiche della vita scolastica* incaricate della formazione dei capi di istituto.

12) In occasione dell'elaborazione del nuovo modulo destinato in modo prioritario agli Istituti universitari per la formazione degli insegnanti si potrebbe chiedere il parere del Comitato di riflessione e proposta sulla laicità nella scuola, recentemente istituito dal ministro. Sarebbe opportuno coinvolgerlo anche nella preparazione dello *stage* nazionale annuale da parte dell'Istituto europeo di scienze delle religioni.

Riassumiamo. Queste proposte, volutamente pragmatiche e modeste, valgono unicamente in forza della loro reciproca articolazione. Alcuni le giudiche-

ranno molto limitate. Nonostante le apparenze, facendo ben attenzione, il rifiuto dell'idea di una materia autonoma può costituire un vantaggio intellettuale, poiché il fatto religioso attraversa più di un campo di studi e attività dell'uomo. Ma vi può anche essere al contrario un rischio dal punto di vista pedagogico di dispersione e di eccessiva disinvoltura. Dobbiamo

quindi procedere, nel clima attuale, fra il troppo e il troppo poco. In questa materia, l'adozione simultanea di queste diverse proposte dipende da un'ambizione ponderata: raggiungere, nell'ambiente scolastico e al di là di esso, la «massa critica».

RÉGIS DEBRAY