

## “Educare per la libertà religiosa”

Dominique Santelli. Colegio Chevreul-Champavier, Marseille (France)

Mi è stato chiesto di rispondere alla domanda: « Come la storia che si insegna partecipa a un'educazione alla libertà religiosa »?

Cercherò di farlo dal mio punto di vista, cioè quello di un'insegnante formatrice della Scuola Cattolica, cercando come ridare un senso a delle lezioni di storia che i testi scolastici e le pratiche educative hanno reso forzosamente sterili

Mi sembra che questa domanda abbia bisogno di una premessa, ricordare come storicamente è stata posta la questione della cultura e della mancanza di cultura religiosa nell'insegnamento in Francia, e in cosa i programmi scolastici francesi evidenziano questo dibattito.

Contrariamente a quello che potrebbero far pensare certi dibattiti recenti, le religioni hanno sempre avuto il loro posto nei programmi scolastici.

« La storia santa » è insegnata nelle scuole medie fin dal regno di Luigi XIV. Il giudaismo e il cristianesimo figurano nei programmi della classe 6<sup>a</sup> (11 anni) almeno da dopo l'inizio del XX secolo. Lo scontro tra l'islam e il cristianesimo nel XII secolo è trattato nella scuola primaria attraverso le crociate, almeno dal 1827.

Tuttavia dai programmi alle classi, i meandri sono stati numerosi...

In effetti col pretesto della neutralità, la scuola ha per molto tempo ignorato la dimensione religiosa della cultura.

All'inizio del XX° secolo, la legge della separazione tra Stato e Chiesa sembra regolare in modo definitivo i rapporti tra religione e società escludendo, nel nome della tolleranza, ogni approccio religioso dell'insegnamento. Relegata alla sfera privata, la religione scompare dall'ambito scolastico e questo per lungo tempo, fino all'inizio degli anni 1980.

Nel 1982, l'Assemblea generale della Lega francese dell'Insegnamento di Montpellier prende posizione per l'introduzione d'un insegnamento delle religioni nella scuola pubblica. In seguito, nel novembre del 1986, un dossier del Mondo dell'Educazione lancia il segnale d'allarme. Jean-Pierre Garrigue, decano degli ispettori di storia-geografia vi scrive un articolo intitolato : « *Il cristianesimo fa parte della nostra storia ?* Lo stesso dossier, attacca con violenza i programmi che, secondo quanto dice, non permettono di rimediare a una mancanza di cultura religiosa preoccupante : « *la laicità, dopo un secolo, ha cancellato dai programmi tutto quello che era confessionale : pervasa così dal vuoto, la Repubblica ha reso incomprensibile per delle generazioni di giovani una parte della loro storia.* »

Delle iniziative allora si moltiplicano.

Si vedono sviluppare negli istituti corsi di cultura religiosa. Le conoscenze religiose vengono presentate come una disciplina scolastica, in modo ordinato e progressivo, considerate indipendenti da un compromesso di fede.

Questo corso di cultura religiosa offriva dei vantaggi : le conoscenze erano sintetizzate e organizzate. La valutazione di quanto appreso era facile. Ma presentava anche degli inconvenienti : tra gli alunni c'era spesso confusione con la catechesi.

E' servito anche, in certi casi, a mettere a posto la coscienza di quell'istituzione che la sostituiva a una catechesi giudicata troppo difficile.

Ma il rischio principale era altrove, giacché quando nell'istituto nessun'altra pratica religiosa accompagnava il corso, poteva contribuire a cosificare il fatto religioso. Distaccandolo dal resto della cultura, il rischio era paradossalmente di privarlo di senso.

All'inizio degli anni 1990, un ciclo di conferenze sui fatti religiosi viene realizzato nel liceo Buffon a Parigi, in seguito all'aneddoto di un alunno di seconda che, davanti a un quadro del Mantegna, aveva preso San Sebastiano, trafitto dalle frecce, per una vittima degli Indiani del west americano.

Il fatto è chiaro: « i giovani non hanno più alcuna cultura religiosa » e dunque bisogna di nuovo insegnare questa cultura religiosa.

Tuttavia ben presto delle voci si levano, sia nell'insegnamento pubblico sia nell'insegnamento cattolico, per situare i limiti e la portata di questo approccio.

Paul Lamotte, allora segretario generale aggiunto dell'insegnamento cattolico scrive nella sua Guida pastorale dell'Insegnamento Cattolico: *"In effetti, specializzare degli insegnanti nelle conoscenze religiose è spingere ancora la specializzazione e la divisione tra le diverse discipline e il religioso è "profanizzare" ancora di più le discipline profane, togliere agli insegnanti ogni cura dello spirituale e del religioso, tagliare la vita e il progetto umano in "fettine di salame": da una parte la vita, dall'altra la scienza, da una parte i piaceri, dall'altra il religioso...non solo la cultura è frammentata, ma anche l'uomo, il giovane è spezzettato, frammentato, destrutturato. ».*

*Presenta un'istanza perché venga presa in considerazione la dimensione spirituale, religiosa nell'insegnamento delle discipline profane".*

Lo stesso anno, nel mese di dicembre, la rivista Télérama intitola: *"La Trinità non è solo una stazione della metro"*. L'inchiesta che riguarda la mancanza di cultura religiosa tra i giovani, è accompagnata da un sondaggio che conferma che l'opinione pubblica è favorevole all'introduzione d'un insegnamento della storia delle religioni nella scuola.

Nel 1989, un rapporto, redatto su richiesta di Lionet Jospin, ministro dell'Educazione Nazionale, propone di accordare alla storia delle religioni un posto più importante nei programmi del primo e del secondo grado. Il suo redattore Philippe Joutard, incaricato di presiedere la commissione per la riforma dei programmi di storia-geografia vi nota: *« E' un pezzo intero della nostra memoria collettiva che è minacciato. L'ignoranza del fatto religioso rischia di impedire agli spiriti contemporanei, specialmente quelli che non appartengono a nessuna comunità religiosa, di accedere alle opere maggiori del nostro patrimonio artistico, letterario e filosofico, fino ad almeno il XIX° secolo... Questa ignoranza non permette nemmeno di comprendere nomi di realtà contemporanee delle quali si misura sempre più l'importanza (il Medio-Oriente, ma anche gli Stati Uniti). Infine, una diversità religiosa più grande in Francia con lo sviluppo di una importante comunità mussulmana, rende ancora più urgente un'ampia informazione. »* Sempre d'attualità!

Nel novembre 1991, un colloquio è organizzato dal CRDP di Besançon, su iniziativa del rettore Joutard, al quale è associato l'Insegnamento Cattolico nella persona di France Rollin e di René Nouailhat, sul tema *« Insegnare la storia delle religioni in un modo di procedere laico »*.

Il discorso d'apertura di Philippe Joutard s'appoggia sui dibattiti precedenti: *« Non vale la pena di ritornare sulla mancanza di cultura religiosa... Restarsene a piagnucolare non fa molto avanzare la soluzione dei problemi. (...) Tutti sono d'accordo su ben distinguere tra storia delle religioni e catechesi"». Si augura che all'uscita da questo colloquio siano state fatte "delle proposte realistiche".*

Viene ascoltato giacché nel suo discorso di chiusura dice:

*« Non è necessario creare una disciplina speciale"». Ma si tratta piuttosto di « mettere in evidenza con più forza nei diversi programmi, in grassetto, i fenomeni religiosi"» e che "se questa storia delle religioni o delle credenze è così importante oggi, è che ci introduce in un dominio fondamentale per l'uomo, il dominio dell'immaginario e del simbolico"».*

Questo Colloquio è in qualche modo un acceleratore nella storia dell'insegnamento del fatto religioso: università, strumenti a disposizione degli insegnanti, nuovi programmi (particolarmente quelli dell'istruzione secondaria del 1996 di francese e di storia) ne sono la conseguenza.

Ma il progetto non è di facile realizzazione giacché 10 anni più tardi, Régis Debray consegna a Jack Lang, ministro dell'Educazione Nazionale, un rapporto sull'insegnamento del fatto religioso nella scuola laica che riprende in gran parte le conclusioni del colloquio. L'autore vi sottolinea la necessità di colmare delle lacune che rendono incomprensibili agli alunni opere della cultura e realtà del mondo contemporaneo in cui le religioni giocano un gran ruolo.

Egli propone di passare da una *laicità d'incompetenza* (il fatto religioso per principio non ci riguarda) a una *laicità d'intelligenza* (è nostro dovere comprenderlo).

Si sente bene qui lo spostamento che si effettua e l'ingiunzione fatta alla Scuola. Così, dopo aver ignorato le religioni, si cerca oggi non solo di conoscerle ma anche di comprenderle attraverso una ricerca di senso.

Si può leggere questo nuovo paradigma nei programmi di storia dal 3° ciclo all'ultimo anno e passa nella pratica dell'insegnamento in classe?

Con l'avvio dei nuovi programmi di storia, lo studio del fatto religioso è più fortemente affermato.

Dal 3° ciclo è previsto come punto forte del programma il passaggio da molti dei ad un solo Dio: la cristianizzazione del mondo gallo-romano; L'Europa delle Abbazie e delle cattedrali; nel Mediterraneo una civilizzazione fondata intorno ad una nuova religione l'Islam... .

Nella classe del 6° è prevista una iniziazione alle grandi religioni dell'Antichità con lo studio dei politeismi egiziani, greci e romani e la nascita di due monoteismi; il Giudaismo e il Cristianesimo. Lo sviluppo del Cristianesimo nell'Occidente medioevale, l'apparizione dell'Islam e i loro rapporti più o meno conflittuali sono il cuore del programma di storia del 6°, così come lo studio delle crisi che conducono alle grandi divisioni dell'Ortodossia e della riforma protestante.

Al liceo e particolarmente nella classe seconda dei nuovi temi appaiono sul ruolo del Giudaismo, del Cristianesimo e dell'Islam.

Nel liceo professionale è introdotto lo studio dei monoteismi e della religione in Francia dopo il 1850.

Si scopre la volontà del Consiglio Nazionale dei Programmi di dare un posto più importante al fatto religioso e non ci si può che rallegrare che con questi nuovi programmi il fatto religioso sia diventato oggetto di studio..

Tuttavia, l'analisi dei manuali (e si sa quanto i manuali inducano delle pratiche nell'insegnamento) fa temere un insegnamento mutilato del fatto religioso.

Nella classe del 6° si studia l'Egitto suddividendo tradizionalmente la sequenza in 3 lezioni (una per uno studio geografico con le piene del Nilo e l'economia agricola, poi un'altra sul potere del faraone e infine una sul mito di Osiride, le piramidi e i templi). Ora nell'antico Egitto, tutto era vissuto religiosamente cosa di cui questo taglio non rende conto ma che si potrebbe far percepire agli alunni centrando tutta la sequenza sul mito di Osiride.

Ugualmente nella classe del 5° lo studio del Medio Evo propone delle lezioni sulle crociate ed altre sui monasteri. Queste lezioni sono per la maggior parte del tempo descrittive e si dedica a far conoscere agli alunni le differenti parti delle costruzioni con l'aiuto di una mappa o i diversi itinerari seguiti dai crociati con l'aiuto di carte.

Da questo, come l'alunno percepisce che le motivazioni per partire in guerra a Gerusalemme erano prima di tutto spirituali?

Come può cogliere la carica spirituale di quei luoghi?

D'altra parte, a volte è applicato a queste lezioni un approccio in apparenza scientifico agli avvenimenti del passato, che si rivela in realtà "confessionale". Basta aprire i manuali per convincersene.

Un esempio tra altri <sup>1</sup>?

Prendiamo la sequenza intitolata nei programmi di 6° "gli Ebrei, il popolo della Bibbia". In numerosi testi comincia con lo studio di una cartina in cui sono tracciati gli spostamenti degli Ebrei nella Mezzaluna Fertile.

Il « *periplo degli Ebrei* » appare fedelmente tracciato su questa carta. E' chiesto agli alunni, leggendo le didascalie della carta di rispondere alle seguenti domande: "Di quale regione il popolo ebreo è originario? Traccia l'itinerario degli Ebrei nella Mezzaluna Fertile. Da chi sono condotti fuori dall'Egitto? In quale regione finiscono per installarsi?"

Gli alunni non possono allora che produrre una risposta dello stile "Gli Ebrei lasciano la Mesopotamia condotti da Abramo nel paese di Canaan. Gli Ebrei raggiungono l'Egitto. Infine Mosè riconduce gli Ebrei nella Terra Promessa (Canaan)" Non hanno fatto che copiare le didascalie del testo.

Questo esercizio scolastico cartografico fa correr il rischio di trasformare il racconto biblico in una realtà storica improvvisamente indubbia. Ciò che racconta la Bibbia lo sarà? Il modo di trattarlo lo fa creder qui convalidando una visione eroica della Storia, quando le migrazioni dei popoli ubbidiscono a circostanze complesse che gli storici hanno giustamente la missione di stabilire. La preoccupazione di eseguire l'esercizio porta a perdere di vista la necessaria critica delle sorgenti sulle quali si poggia.

Si corre ugualmente il rischio di una sostituzione dell'oggetto di studio abbandonando il fatto religioso per fare della cartografia.

---

<sup>1</sup> Histoire Géographie 6°, Paris, Belin, 2000, page 45

Più grave ancora , la leggenda di queste carte assimila tutto un popolo (che non era allora che delle tribù disperse) alla sua sola dimensione religiosa e fa credere che il monoteismo si sarebbe imposto tutto d'un blocco.

Prendendo la Bibbia alla lettera, i testi danno una visione falsa e riduttiva del giudaismo.

La carta presenta i patriarchi (con Abramo in testa) come dei personaggi storici di carne e sangue e convalida la loro cronologia. Ora la loro esistenza non è stata mai verificata.

Infine, il fatto storico a carattere religioso ne risulta sminuito e la Storia tutta intera discredita.

Come rompere con questi costumi editoriali e pedagogici?

Forse ostinandosi a non tracciarne più i percorsi, a situare gli avvenimenti ma cercando soprattutto il senso di questa Storia.

Il fatto di collegare l'essenziale dello studio delle religioni a l'insegnamento della Storia è certo legittimo nella misura in cui il fenomeno religioso è senza dubbio così vecchio come lo stesso uomo e si iscrive in una storicità. Ma bisogna tuttavia sottolineare la particolarità di questa prospettiva: viene insegnato secondo la logica propria di questa disciplina.

Ora bisogna talvolta osare di allontanarsi da un modo di procedere puramente disciplinare e non arrestarsi ad un lavoro sulle sorgenti

Se riprendiamo l'esempio della famosa carta dello spostamento degli ebrei si deve certamente sottomettere questo documento ad un procedimento storico rigoroso ma anche dargli un senso.

Come? Come portare gli alunni a cogliere i fondamenti di questa religione?

Le gesta dei patriarchi devono essere considerate come un racconto il cui fine è allo stesso tempo teologico e politico. Un mito destinato ad affermare il culto di Yahvé, ma anche a rinforzare l'unificazione di quello che la Bibbia chiama "il regno di Giuda", a legittimare la società israelita tale come esiste a partire dal IX secolo prima della nostra era.

Insomma dare senso contestualizzando il contenuto, cosa che si fa da tanto tempo nell'esegesi e nella ricerca scientifica.

Bisogna far entrare gli alunni nella comprensione dei significati di questi spostamenti e della loro narrazione, cercare di capire con loro la portata simbolica e religiosa di quei testi, la storia della loro redazione e della loro trasmissione.

Altri oggetti di studi (Maometto, Gesù...) hanno bisogno della stessa vigilanza, si tratta di guardare strettamente i fatti, senza contestarli, per estrarne il senso.

Così, nella classe sesta, bisogna insistere ad insegnare il Gesù della storia o la storia di Gesù?

Che dice il programma?

« Si presenta Gesù nel suo ambiente storico e spirituale, ed i Vangeli come la sorgente essenziale delle credenze cristiane. Delle carte permettono di mostrare la diffusione del cristianesimo che, dapprima perseguitato, diventa la religione ufficiale dell'Impero romano. »

Il tema è nozionistico, esporre le credenze cristiane, evolutivo, descrivere la diffusione del cristianesimo e biografico, presentare la vita di Gesù.

Si vedono dall'inizio gli scogli da evitare.

Fare una agiografia di Gesù, cadere nel racconto della sua vita o, al contrario, negare la sua esistenza.

Presentare la religione cristiana come un fenomeno isolato, nuovo, senza metterlo in relazione con la religione ebraica e il contesto palestinese.

Esporre la costruzione della Chiesa cristiana dalle origini a Costantino senza evocare le esitazioni, le resistenze ma anche all'appropriazione che finisce col farne lo Stato romano.

Rifiutare di trattare i documenti di riferimento (il Nuovo Testamento) come delle sorgenti storiche classiche.

Io tenterò qui di darvi qualche pista di riflessione

*Che sappiamo noi di Gesù ?*

La domanda è posta dopo 2000 anni. Gesù per primo aveva provato i suoi discepoli sul cammino di Cesarea domandando loro: "Chi dice la gente che io sia?".

Non è la mancanza di fonti sulla vita di Gesù che fa problema, ma il modo di trattarle

Questo lavoro è iniziato nel Rinascimento con gli umanisti che per primi misero in evidenza le differenze tra i testi greci e le copie dei manoscritti del Medio Evo. Le certezze che c'erano

state fino ad allora sono profondamente scosse e si sa bene che da allora la vita di Gesù non può essere ricavata dalle fonti senza la mediazione di un lavoro critico.

Non voglio mettermi qui in una storia della critica evangelica<sup>2</sup> ma piuttosto domandarmi : *Cos'è che il professore di storia può dire di Gesù ai suoi alunni?*<sup>3</sup>

La posizione degli storici che si interessano attualmente del fatto religioso si può riassumere così:

né dogmatica (riportare una verità legata agli avvenimenti come derivante dalle scritture) né positivista (ricercare i puri fatti) ma piuttosto ermeneutica (comprendere il racconto nel contesto nel quale è stato scritto, cioè quello del giudaismo palestinese del 1° secolo).

Quello che sappiamo – o crediamo di sapere, come lo sappiamo?

Da fonti essenzialmente letterarie e cristiane che sono i quattro Vangeli, gli Atti degli Apostoli e le lettere di Paolo. A questi testi canonici bisogna aggiungere le opere apocriefe come il Vangelo di Tommaso o quello di Pietro. Tra tutti questi testi il punto comune è quello di essere stati scritti al più presto venticinque anni dopo la morte di Gesù, cento per Pietro. Conviene aggiungere a questa lista gli scritti dei Padri Apostolici, opere anteriori agli anni 150.

Per quello che riguarda le fonti non cristiane si possiede la testimonianza di uno storico giudeo del I° secolo, Giuseppe Flavio e tre allusioni di autori pagani latini del I° e II° secolo, Suétone, Tacito e Plinio il Giovane.

Un totale abbastanza impressionante per un solo personaggio ma di qualità disuguale.

La testimonianza portata da Giuseppe Flavio su Gesù, comunemente chiamata *Testimonium flavinum*, fa chiaramente menzione della sua risurrezione e dà di lui un'immagine talmente sorprendente che certi storici vi hanno visto il ritocco di una mano cristiana<sup>4</sup>. Quanto ai tre autori latini, essi non danno su Gesù che delle testimonianze indirette.

Restano, per stabilire la storicità di Gesù, le fonti cristiane che trattate come materiale storico forniscono allo storico degli strumenti abbastanza affidabili per scrivere la storia di Gesù.

Che sappiamo dunque noi incrociando tutte queste fonti?... Non grandi cose.

Se non che è nato alla fine del regno d'Erode (dunque tra il 6 e il 4 A.C.) con molta certezza in Galilea e che è morto crocifisso, condannato da Pilato (dunque tra il 26 e il 36). Della sua infanzia e della sua gioventù non ne sappiamo niente e non conosciamo veramente della sua vita d'adulto che i tre ultimi anni. Si sa che alla sua morte i suoi fedeli sono un centinaio. La storia del personaggio si arresta lì, in ogni caso quella del Gesù terreno.

Ciò nonostante non possiamo considerare che un'altra storia comincia, quella del Gesù del Vangelo, vecchia di 20 secoli e il cui impatto è considerevole?

Voi la sentite, tutta la complessità di una sequenza sugli inizi del cristianesimo è là: presentare un personaggio allo stesso tempo oggetto di studio permanente da parte dei ricercatori, centro di fede per i Cristiani.

Avrete compreso che quello che bisogna cercare attraverso questa lezione non è tanto di stabilire una biografia di Gesù basandosi sui Vangeli ed altri documenti non cristiani ma piuttosto di far comprendere agli alunni come questo personaggio è diventato un prodotto storico, la problematica potendo essere "*Gesù della storia o storia di Gesù?*".

In un primo tempo, si propone agli alunni di applicare a Gesù lo stesso processo critico che quello applicato a Giulio Cesare quando racconta la sua storia della Guerra della Gallia: *« Cosa può dire uno storico di Gesù? Di quali sorgenti dispone e dove termina la sua competenza? »*

Con l'aiuto dell'insegnante, l'alunno si rende conto della molteplicità delle sorgenti su questo personaggio sottolineando che esse non ci insegnano che poche cose sulla sua esistenza reale ma che dal I° secolo degli uomini si sono appellati a lui.

In un secondo tempo, è possibile mostrare agli alunni che i Vangeli sono la sorgente delle credenze cristiane. Si entra là in un campo più concettuale, con l'ambizione di far accedere gli alunni ad un inizio di pensiero simbolico.

Si tratta qui di farli passare dall'ordine degli avvenimenti a quello del senso.

E' importante condurre gli alunni a comprendere il messaggio e il simbolo di cui questo personaggio è portatore, messaggio a sua volta creatore di storia giacché questo Gesù del Vangelo, certamente non identificabile con il Gesù della storia, ha anche lui una storia dopo

---

<sup>2</sup> Trascrizione di appunti presi in occasione del caffè di storia di d'Aix-en-provence sul tema « Gesù della storia o storia di Gesù ? ». Intervento di Christian Salenson, filosofo e teologo.

<sup>3</sup> Vedere articolo della rivista L'Histoire n° 227 dicembre 1998, di Maurice Sarre *Jésus a-t-il existé ?*

<sup>4</sup> A. Paul, « *Intertestament* », Cahiers Evangile, n°14, p.22-23.

20 secoli che ha avuto un impatto. Tanto che si può considerare che questa è la vera storia di Gesù, più che la sua esistenza terrena.

Insegnare le origini del cristianesimo è una questione delicata, certo, ma come altre (la colonizzazione). Lo storico sa che non ha mai accesso al reale, là forse anche meno del solito!

Raccontare la vita di Gesù, costruire i modellino del Tempio di Gerusalemme o imparare a enunciare i cinque pilastri dell'Islam non dà nessun accesso alle tre religioni monoteiste. Ciò non permette in nessun caso d'aprire alla comprensione d'esperienze religiose e spirituali che hanno dato senso all'edificazione di un tempio o alle prescrizioni d'una religione. Isolate dal loro significato, questi dati non hanno alcun interesse. Il rischio è grande di lasciare che si ricevano questi racconti nel primo grado.

Le riserve che si pongono certi insegnanti con il pretesto dell'oggettività o della laicità li proteggono forse da ogni rischio di proselitismo (anche se...), ma si mantengono per ciò stesso nell'oscurantismo. La scuola viene meno allora alla sua missione d'educazione, di formazione al pensiero e al giudizio personale