

Para un estudio integrado de las tres religiones abrahámicas en la escuela italiana: la hipótesis y el proyecto

Flavio Pajer

Resumen

La hipótesis en cuestión contempla el posible perfil futuro de una nueva asignatura de cultura religiosa para las escuelas italianas. Pero el problema es hoy cada vez más urgente para todos los sistemas educativos europeos. La intuición básica es la de sustituir (pero no anular) la tradicional enseñanza optativa monoconfesional por una enseñanza obligatoria integrada de las tres tradiciones monoteístas que son la raíz cultural de la historia y los valores del hombre occidental (y no sólo). El proyecto articula las etapas de un currículo disciplinar que puede proponerse desde los 6 hasta los 18 años de escolarización, y sugiere un posible proceso de interlocución entre las autoridades religiosas implicadas y los poderes político y académico para llegar a un entendimiento multilateral compartido y practicable.

Palabras clave

Currículo integrado - Cultura europea/mediterránea - enfoque comparado - monoteísmos abrahámicos - didáctica interreligiosa.

1. Introducción

La presente exposición pretende descubrir la posibilidad de establecer en la escuela pública italiana una “nueva” disciplina curricular que asuma como proyecto de enseñanza/aprendizaje una primera iniciación al estudio integrado de las tres religiones monoteístas en cuanto reconocidas universalmente como las tradiciones culturales fundadoras – originarias y complementarias en su irreducible distinción – de tantas partes del común patrimonio de valores ético-simbólicos presentes en la cultura occidental y, específicamente, en la mediterránea e italiana.

Llamo “estudio integrado” a un enfoque transversal y comparado de los grandes contenidos esenciales (que sean de naturaleza histórica, fenomenológica, simbólica, ritual, filosófica, ética, escriturística, doctrinal...) de las tradiciones abrahámicas, sin cerrarse a oportunos momentos de profundización didáctica tanto sobre una o sobre otra de las creencias, y con una obvia atención pedagógica ya sea a las peculiaridades didácticas de los diferentes ciclos del programa escolar de los 6 a los 18 años, o bien sobre todo al cuadro normativo e inderogable de las finalidades culturales y educativas asignadas a la escuela pública.

La oportunidad – o más bien la urgencia - de explorar las condiciones de factibilidad de semejante hipótesis político-educativa viene dada no sólo por el permanente estado de conflictualidad israelo-palestina con sus terribles reincidencias en la geo-política planetaria, sino también, y sobre todo por el ya difuso e irreversible fenómeno de la diversidad cultural y religiosa en la sociedad italiana, diversidad que obliga a la escuela a estructurar el saber religioso ya no, o no sólo, secundando las simples afiliaciones de los alumnos creyentes (por otro lado en evidente y constante disminución), y tampoco privilegiando el sólo principio de una iglesia en mayoría sociológica (la confesión cristiano-católica en el caso italiano), pernalizando por ello mismo las siempre más amplias pero olvidadas minorías religiosas y a-religiosas, sino descubriendo aquella singular “historia de los efectos” que desde hace siglos continúa manteniendo juntas – incluso en la aflicción de los nunca

aplacados conflictos pero también de las fecundas confrontaciones – las tres creencias comunmente llamadas abrahámicas: hebraísmo, cristianismo, islam.

Hasta las crónicas más recientes documentan a mansalva¹ hasta qué punto es todavía contraproducente el ancestral analfabetismo en materia religiosa de gran parte de la opinión pública (especialmente juvenil, pero no sólo), y cuánto deba implicarse la escuela en lo referente a un básico conocimiento orgánico – aunque sea mínimo, pero progresivo y epistemológicamente fundamentado – sobre la identidad, la historia, la ética, la espiritualidad de cada uno de los tres monoteísmos que han configurado el mundo, especialmente occidental, y continúan configurándolo hasta ahora con dinámicas emparentadas, aunque diversas y a veces divisorias².

Pero sigue persistiendo una especie de bloqueo mental que impide a muchos (especialmente en Italia) pensar como practicable, sino también como obvio, una enseñanza integrada de las tres religiones, enseñanza que – hay que recordarlo para evitar equívocos – en el

- 1 El caso de la escuela de Pioltello suscitó polémicas de tonos fuertemente propagandísticos e islamofóbicos. Tempestad sobre el caso de la profesora de Treviso que exonera alumnos musulmanes del estudio de Dante: síntoma de una concepción confusa de las tareas institucionales de la escuela y del respeto debido a las convicciones religiosas personales. Frecuentes actos vandálicos en cementerios hebreos, esvásticas sobre los muros de las ciudades y discursos de odio en los medios de comunicación alimentan menosprecio antisemítico además de ofender el sentido común cívico. Sin embargo, conquistó la primera página de los diarios la foto de dos jóvenes Maos y Asiz – un hebreo y un palestino – que en Verona se abrazaron en presencia del Papa Francisco, mientras en Gaza arreciaba la más cruel de las guerras interétnicas. Y, no menor estupor despierta en Italia la noticia de que justamente en Israel funciona una escuela primaria bilingüe y binacional, donde estudian juntos niños hebreos y niños palestinos. En la universidad de Trieste, desde el año pasado, un rabino, un sacerdote y un imán se turnan como docentes cotitulares de un único curso académico sobre los tres monoteísmos. Son sólo episodios de una crónica mínima, entre miles de otras que se podrían citar, pero indicativas de la urgencia de “alfabetizar” al ciudadano italiano a partir de la escuela, sobre las desconocidas raíces milenarias que son (deberían constituir) la base común ético-valorativa de un sano con-vivir democrático.
- 2 Cf. Felix Körner, *Religione e Politica. Come cristianesimo e islam configurano il mondo*, Queriniana, Brescia 2023.

contexto del laicismo democrático de la escuela pública, no puede significar ni irenismo convencional, ni un retroceso al sincretismo y mucho menos proselitismo. Semejante bloqueo mental ha sido alimentado durante siglos por lo que el historiador islamólogo de la Sorbona, Mohammed Arkoun (1928-2010), llamaba “ignorancia institucionalizada” de cada una de las comunidades respecto a las otras dos. Una ignorancia favorecida por una transmisión celosamente autoreferencial del propio credo, alimentada por la sospecha y con frecuencia por la hostilidad hacia las otras dos creencias, muy diversas para dejarse confundir en un único sistema, pero demasiado semejantes para poder ignorarse mutuamente. Ha sido a través de los canales de la predicación, de las enseñanzas escolares, de las fórmulas rituales como se han ido forjando a lo largo de los siglos las mentalidades de recíproca exclusión.

Ahora, para escapar de prejuicios dogmáticos, de resistencias emotivas, de tantos estereotipos que insultan la dignidad de quien es el portador al igual que de quien es la víctima, no sirve recurrir a fórmulas de cortesía ni a previsibles llamamientos moralistas a la tolerancia. En cambio, sirve saber enseñar y aprender, pública y objetivamente, aquello que aúna la originalidad de las tres creencias, además de saber dar cuenta, con análogo irreprochable rigor, sobre lo que las diferencia, y al mismo tiempo sobre aquello que nos diferencia como personas afiliadas a una u otra tradición, o a ninguna de ellas.

Para contemplar este ambicioso objetivo de cambio cultural, que parece tener algo de prometeico y quizás de impertinente (en Italia, pero no en Europa), el canal de la escuela no es el único y ni siquiera está exento de toparse con barreras jurídicas y complejidades organizativas aparentemente insuperables y prohibitivas (como señalaremos a continuación), pero se presenta hoy como el canal menos precario, el menos episódico, el más orgánico, y, por eso el más exigente. En fin, una especie de apuesta, un antídoto educativo para tomar en seria y democrática consideración, a costa de incomodar - ¿por qué no? - algunas comas del ordinamiento concordatario y de revisar la actual configuración de las disciplinas de estudio referentes al área humanística de la cultura cívico-ético-religiosa. Quizás - ¡así lo esperamos! - pueda ser ésta una carta ganadora para hacer

crecer en el futuro las nuevas generaciones en una más digna sociedad plural, transitada hoy por inadmisibles y ridículos fenómenos de antisemitismo y de islamofobia.

La propuesta que pretendo formular no es del todo inédita, pero inédita es la coyuntura que está viviendo el mundo de la escuela en Italia, especialmente en el campo de la alfabetización religiosa. Muchas veces, años atrás, y a menudo con encomiables razones, se intentaron varias vías para introducir en la organización disciplinar enseñanzas integradoras o alternativas de diversas denominaciones (Cultura religiosa³, Historia de las religiones⁴, Introducción a las religiones⁵, Hora católica de religiones⁶...), pero hasta ahora los éxitos concretos, lamentablemente, no han correspondido a las expectativas (también porque, quizás, la utilización de un lema académico tan genérico y evasivo como “religiones”, proveniente de la koiné universitaria, resulta semánticamente infinito y en consecuencia también epistemológicamente menos convincente para la enseñanza primaria y secundaria).

De todos modos, cabe señalar la meritoria iniciativa del Ministerio de Educación con la publicación de las *Linee guida sul contrasto all'antisemitismo nella scuola*⁷, a las cuales le siguieron las *16 schede per conoscere l'Ebraismo*, fruto de una larga colaboración entre las Oficinas de la

3 Cf. Gruppo di Vallombrosa, *Appello per una cultura religiosa nella scuola pubblica*, 2005; CEM-Mondialità, *Perché le religioni a scuola* (“Carta di Brescia”), 2011; Associazione internazionale per lo Studio del Fenomeno Religioso (ASFER) e International Summer School on Religions, *Carta di San Gimignano*, 2016.

4 Cf. M. Giorda - A. Saggiaro, *La materia invisibile: Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, Emi, Bologna 2011; *Proposte per l'insegnamento della storia delle religioni nelle scuole italiane*, a c. di G. Arrigoni, C. Consonni, A. Però, Sestante, 2014.

5 La propuesta de ley, por iniciativa de la diputada Giovanna Melandri, presentada en la Cámara de los diputados el 16 de septiembre de 2010 y representada en 2013, llevaba como título: Institución de la enseñanza de la “Introducción a las religiones” en la escuela secundaria de primer y segundo grado. No tuvo mejor acogida la incauta hipótesis del ministro Francesco Profumo, 212 de septiembre del 2012, que planteaba una integración o una alternancia de un curso histórico sobre las religiones con la enseñanza católica concordataria.

6 M. Ventura, *Verso il nuovo insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana*, *Credere oggi* 42 (5/2022) n. 251, 37-57, spec. 47-51.

7 Documento de noviembre 2021, 27, a cura di M. Santerini, in: “ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6740601/Linee+guida+antisemitismo.pdf>.”

CEI y la Unión de las comunidades ebráicas italianas⁸. Además, en el pasado reciente, se han multiplicado eventos culturales y académicos de serio contenido, con sus relativas publicaciones, para sensibilizar a la opinión pública sobre el núcleo de las tres religiones cada vez más apremiante⁹. Pero desgraciadamente, ha sido necesario constatar, por una parte, una inamovible inercia estatal – mejor sería llamarla contumacia administrativa – que bloquea al nacer toda hipótesis que intente superar operativamente los difíciles *impases* de naturaleza política, jurídica, administrativa, económica y, por la otra, en la vertiente religiosa, una cómplice paralela inercia de las autoridades constituidas.

La misma Iglesia Católica, en efecto, parece satisfecha hasta ahora con los datos estadísticos de aquella mayoría de población escolar que continúa participando en el curso mono-confesional concordatario¹⁰, pero no se atreve a lanzar al estado alguna señal, al menos interlocutoria, para poner remedio al insulto pedagógico de una es-

8 Documento del 2023, 92, in: “<https://www2.edu.lascuola.it/edizioni-digitali/Spazio-IRC/NORMATIVA/16-Schede-per-conoscere-l-Ebraismo.pdf>”.

9 Entre los acontecimientos italianos más significativos, sólo a partir del 2000, señalo al menos los siguientes: el Congreso organizado por la Fundación Cini *Le tre religioni di Abramo. Quale Dio per quale umanità* (Venezia 23–29 mayo 2000); la XI sesión del Fórum Europeo de la enseñanza religiosa sobre el tema *Monoteismi mediterranei e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea* (Carini/Palermo, 14–18 abril 2004); el Coloquio interuniversitario sobre *Società multiculturale scuola italiana e cultura religiosa* en la Facoltà Valdese (Roma, 23 mayo 2003); la primera presentación oficial en Italia de los *Toledo Guiding Principles* (Universidad de Perugia, diciembre 2008); el congreso del ADEC sobre *Insegnamenti e insegnanti di religione nella scuola pubblica italiana* (Universidad de Catanzaro, 25–27 octubre 2012) y, siempre del ADEC, el congreso *Democrazia e religioni: libertà religiosa, diversità e convivenza nell'Europa del 21° secolo* (Trento, 22–23 octubre 2015); el *Informe sobre el analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino 2014, a cargo de A. Melloni; el discurso del Papa Francisco al congreso *La teologia nel contesto del Mediterraneo* (Facultad teológica de Napoli, 21 junio 2019). V. nota bibliográfica complessiva in “Credere oggi”, 2022, n. 5, 141–148.

10 Un factor largamente ignorado hasta ahora en tantos análisis de la elevada tasa de participación en la IRC es el desfase estadístico de la escuela concertada católica en Italia (menos del 5%) respecto a los datos medios mucho más elevados de muchos estados europeos: el 60% de escuelas libres públicas en Bélgica y Holanda, el 25% en España, el 18% en la laica Francia, el 10% en la anglicana Inglaterra... A falta de una real libertad de educación pública, la tradicional solicitud de enseñanza religiosa de muchas familias italianas no puede más que concentrarse sobre el único curso de religión ofrecido por la escuela pública.

cuela que cada año deja salir de las aulas un millón de alumnos privados de una información mínimamente orgánica sobre el hecho religioso, porque la llamada “hora alternativa”, de gestión exclusivamente estatal según el Acuerdo MPI-CEI suscrito hace 40 años, no funciona más que en esporádicos y afortunados casos debidos en su mayor parte al emprendimiento de voluntariosos profesores que se autocandidatan a este servicio público suplementario.

Urgentemente, por lo menos, debería figurar en la agenda de los entes estatales competentes la superación de “estado de no obligación” para los alumnos que no acuden a la IRC, como sostiene también un experto jurista:

“[...] La disciplina de la enseñanza religiosa en la escuela pública podría exigir, teniendo en cuenta la ya consistente componente inmigrante de los usuarios del servicio escolar, una integración en el sentido de una mayor apertura hacia las otras tradiciones religiosas dentro de los programas escolares o con una ampliación de la misma oferta formativa mediante la eventual superación del “estado de no obligación” para los estudiantes que no participan en la hora de religión católica, que de hecho permite la activación de enseñanzas alternativas también sobre temáticas religiosas, a ser configuradas teniendo siempre en cuenta el respeto del principio de laicidad del estado, o sea con finalidad histórico-cultural y con carácter facultativo”¹¹.

La hipótesis que estoy por presentar pretendería subsanar, al menos en un primer tiempo experimental, el actual vacío cultural de la llamada hora alternativa (que, por el momento interesa a no menos del 20% de la población escolar desde la primaria a la superior), pero con una mayor visión de futuro y si las condiciones políticas lo consienten, la hipótesis podría abrir el camino a la anhelada constitución de una *autónoma disciplina curricular* destinada mañana a la totalidad de la población escolar comprendida entre 6 y 18 años, sin por ello perjudicar el subsistente derecho de familias y estudiantes de poder hacer uso eventualmente también de un curso facultativo de contenido monoconfesional, que fuese postulado, organizado y

11 P. Cavana, *Le minoranze religiose in Italia tra sistema pattizio e diritto comune*, in: “Stato, Chiese e pluralismo confessionale”, fascicolo n. 12 del 2024, p. 40 (<https://www.statoechiese.it>)

financiado por una o más de las iglesias cristianas o por otras entidades religiosas oficialmente reconocidas por el estado italiano¹².

2. La hipótesis

Miembros de una milenaria civilización que se inspira sustancialmente en una triple tradición monoteísta, nos sorprende cada vez más el pensamiento que – como Hebreos, Cristianos y Musulmanes – no sólo provenimos de una práctica educativa que ha limitado el enfoque a un solo texto sagrado, el de la propia comunidad de pertenencia, dejándonos así en la ignorancia más o menos completa de los textos sagrados contiguos y de la historia de sus efectos, pero sorprende aún más que esta praxis educativa unilateral, especialmente en Italia, continúe prácticamente sin variaciones hasta nuestros días, e incluso en aquellas estructuras educativas obligatorias (las escuelas públicas) que ponen como base programática de su pedagogía objetivos ambiciosos – destinados a menudo, desgraciadamente, a seguir siendo declamaciones retóricas – como la educación intercultural e inclusiva, la educación para la nueva ciudadanía democrática europea, la pedagogía de la diferencia, el respeto de la legítima diversidad religiosa, la cultura de una nueva laicidad, la inteligencia y no ya la ignorancia del hecho religioso, y así sucesivamente.

Precisemos: está fuera de duda que la iniciación propiamente religiosa exige desde siempre un ineludible acercamiento al pa-

12 Se ha dado hasta aquí muy por descontada una referencia a las probadas prácticas didácticas de muchos sistemas educativos europeos que ofrecen, en régimen de legítima *opcionalidad obligatoria*, la elección entre un curso confesional (católico, evangélico, anglicano, ortodoxo, islámico...) de gestión religiosa, y uno o más cursos de cultura religiosa (historia de las religiones, ética, multi religiosidad, las espiritualidades...) de gestión estatal. Pero sin mendigar recetas del exterior, podemos recordar al menos dos casos piloto ya en activo en territorio italiano: en la república de San Marino ha entrado en vigor desde 2019-20 la opción entre la IRC y la asignatura *Ética, cultura y sociedad*, implantada en la primaria y la secundaria; en la provincia de Bolzano, desde marzo del 2024 la Junta Provincial ha aprobado el reglamento de la enseñanza de la *Ética* como alternativa a la Religión Católica.

rimonio simbólico fundante de la propia comunidad de pertenencia. Y, en tal caso, el texto sagrado no es sólo leído y estudiado, sino que es reconocido en su específica reputación, creído en su mensaje, interpretado en sus símbolos, celebrado y orado en ritos litúrgicos, etc. Las modalidades del recurso a estas diversas funciones del texto sagrado varían al interior mismo de cada una de las tradiciones religiosas, también por la concepción misma de revelación, de escritura, de tradición oral-escrita, puede variar sensiblemente de una religión a otra.

Hasta aquí nos encontraríamos, de todos modos, todavía en el ámbito de un tratamiento religioso identitario que cada grupo constituido entiende legítimamente garantizar a los propios miembros; es decir, estaríamos en aquella clásica óptica educativa sustancialmente premodelada por las “sociedades cerradas”, que presuponía el propio grupo religioso como más o menos coextensivo a la sociedad civil y a su ethos monocultural local o nacional. Para el cual era considerada suficiente una sumaria iniciación al propio credo y al propio capital simbólico y de valores, aunque canónicamente interpretado, y era incluso desaconsejada y hasta prohibida, la curiosidad hacia ritos o textos sagrados de otra tradición.

Las cambiadas y cambiantes condiciones multireligiosas en una sociedad globalizada (el tan citado “cambio de época” del Papa Francisco) imponen, o habrían debido imponer ya desde hace tiempo, un doble imperativo:

- primero, que incluso en la iniciación en la fe de la propia comunidad de pertenencia se eduque en una identidad confesional capacitada par abrirse al diálogo con los creyentes de otras tradiciones, en particular precisamente en occidente, con las monoteístas, y sería así mismo deseable, al menos en el ámbito escolar público que, junto a un primer *enfoque cultural* preferencial al propio patrimonio simbólico, se cuidasen también los elementales *enfoques cognoscitivos y comparativos* de los grandes temas paralelos de los textos sagrados próximos y de sus efectos históricos;

- segundo, que en los diversos currículos disciplinarios de enseñanza literaria, histórica, filosófica, jurídica, multirreligiosa, se superen los recurrentes estereotipos reproducidos por una cansina y generalmente anticuada manualística escolar sobre el tema de religión/religiones¹³, y que al menos se introduzcan elementos de corrección de conocimiento objetivo y crítico de las tres culturas abrahámicas en base a las adquisiciones más actualizadas de las investigaciones académicas sobre el particular. Obvio que el diverso estatuto de la relación educativa en los dos casos aludidos obliga a tratar los textos sagrados respetándolos en su identidad tanto religiosa como cultural, y a elaborar en consecuencia una lectura históricamente contextualizada¹⁴.

Pero, antes de estos dos imperativos pedagógicos largamente ignorados, pesa aún más el intolerable déficit muy italiano de una *ley sobre la libertad religiosa*, que aún no ha conseguido llegar a un perfil sancionado por los competentes poderes institucionales. Es la “gran omisión de la política”; inexplicablemente sigue estando “incumplido” el recorrido hacia el derecho de libertad religiosa¹⁵, derecho primario fundamental como pocos otros, pero que con frecuencia se ve desviado a cuestiones de segunda relevancia o reconducido inapropiadamente dentro de la esfera de tan sólo las opciones privadas.

La hipótesis que aquí queremos proponer choca así con un vacío legislativo el día de hoy difícilmente eludible. A menos que algún experto jurista o constitucionalista – a quien verdaderamente le im-

13 Cf. M.C. Giorda, “Tra le pagine dei manuali scolastici: presenze e assenze delle religioni”, in A. Melloni (a cura), *Rapporto sull’analfabetismo religioso in Italia*, cit., 209-230.

14 “En lo que respecta a la cultura existen muchos enfoques particulares en las páginas bíblicas. No obstante, el desafío más relevante sucede cuando se confronta un texto religioso asumiéndolo en su intrínseca pretensión de ser tal. Si la cultura no lo asumiese como propio, esta confrontación quedaría la margen de la cuestión. Presentar la Biblia como simple texto cultural no conduce lejos; el verdadero salto cualitativo está en legitimar la posibilidad de presentarla en modo cultural. La operación debe tener lugar en sede pública y laica sin por ello negar la validez que, al interior de las comunidades creyentes, la Escritura sea recibida como palabra de Dios” (P. Stefani, en “Nuova Secondaria”, n. 6, 15 febrero 2007, p. 27).

15 A. Ferrari, *La libertà religiosa in Italia. Un percorso incompiuto*, Carocci, Roma 2013, 95 ss.

porte el espíritu más que la letra de las leyes – no sepa idear alguna oportuna escapatoria para resolver el caso específico en cuestión¹⁶.

El nuevo interés, no sólo cultural sino estratégico, dedicado a la historia, a los símbolos, a los textos fundadores de los tres monoteísmos no tiene necesidad de ser aquí documentado sino mediante alusiones ya señaladas:

- También en Italia en diversas facultades humanísticas de universidades estatales, además de las confesionales, se han activado oportunamente cursos especiales en torno a la identidad cultural de las tres tradiciones, con una gama de lecturas particulares y comparadas que van desde el enfoque histórico-cultural al lingüístico-exegético, del análisis político-jurídico a las interpretaciones teológicas.
- La producción bibliográfica, la científica al igual que la divulgativa e instrumental, está creciendo día a día, y no existe prácticamente colección editorial de ciencias religiosas o revista de ciencias bíblicas o teológicas, especialmente en el área occidental-atlántica, que en las últimas décadas no haya afrontado, con pluralidad de enfoques, la actualidad emergente de los tres monoteísmos con ensayos, monografías, antologías de textos, manuales didácticos, etc.;

16 En una puntillosa y documentada reflexión (pp. 263-315) sobre “la igual libertad de todas las creencias en un régimen de pluralismo cultural” (en el volumen de S. Berlingò – G. Casuscelli, *Diritto ecclesiastico italiano. I Fondamenti. Legge e religione nell'ordinamento e nella società d'oggi*, Giappichelli, Torino 2020), el jurista Sanvatore Berlingo afirma que “la más reciente jurisprudencia europea, con una significativa convergencia entre la Corte Europea de los derechos del hombre (CEDU) y el Boletín oficial de la Comunidad Europea (GUE), ha sancionado que el margen de apreciación [el de los responsables políticos de un estado miembro de la UE, que pueden compensar la conservación de los valores conectados a la identidad nacional con el respeto de los derechos fundamentales de la persona] no pueda ser reconocido a los estados cuando se trata de garantizar un derecho absolutamente inviolable, por ser inherente a la dignidad misma de la persona humana; lo cual se verifica, justamente en el caso en que incluso antes del ejercicio en una libertad en su concreto explicarse, está en juego la garantía de la previa y libre formación de las conciencias” (p. 289-290). El mismo autor llega luego a concluir: “Se hace necesario una actualizada intervención a nivel legislativo que prevea la introducción en la programación escolar de una materia estructurada en los términos de *education about religion*, así como considerada adecuada (también) en sede europea, con el fin de corresponder al objetivo de la libre formación de la conciencia de los alumnos, a ser considerada como *obligatoria y complementaria* (no ya alternativa) respecto a las enseñanzas confesionalmente inspiradas [...] (cursivas en el texto; pp. 290-291).

- En los sistemas educativos europeos, un tiempo bastante cerrados también ellos en su cultura nacionalista y mono-confesional, se han multiplicado iniciativas didácticas y curriculares¹⁷ para ofrecer a los futuros ciudadanos europeos el abc de grandes textos bíblicos y coranísticos que hoy son conocidos no sólo por su valor histórico o “arqueológico”, sino por la evidente incidencia socio-política y de valores que está adquiriendo sobre el tablero europeo y mundial el encuentro-enfrentamiento entre cristianos y musulmanes (en conjunto la mitad de la humanidad)¹⁸ y la urgencia de una resistencia coral para enfrentarse a los crecientes fenómenos de antisemitismo, cristianofobia, islamofobia, fenómenos generados frecuentemente por un obtuso analfabetismo;

17 Ver, por ejemplo, la guía pedagógica a cargo de un grupo de expertos encargados por el Consejo Europeo: *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, J. Keast ed., Council of Europe Publishing, Strasbourg 2007 (también en versión francesa), que coloca la responsabilidad escolar sobre la necesaria enseñanza religiosa trans confesional dentro de un cuadro jurídico de derechos de la persona y dentro de un horizonte educativo dictado por la prioridad intercultural. Otro documento guía que las autoridades escolares y los docentes europeos (de religión, pero no sólo) no pueden ignorar es el *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, publicado en otoño de 2007 por la Oficina para la democracia y los derechos humanos del OSCE. El documento no propone ningún modelo supra nacional de enseñanza religiosa, ni privilegia uno u otro de los modelos locales actualmente practicados; pero insiste en la necesidad y prioridad de un conocimiento objetivo, crítico, comparado, de los fenómenos religioso actuales, de su historia y de los textos sagrados que están en su origen. Insiste sobre las condiciones culturales a ser promovidas para que, desde el periodo escolar, los alumnos aprendan a vivir en la legítima diversidad de pertenencias religiosas y filosóficas, pero alimentándose en primer lugar en aquellos valores comunes, constitucionales y pre confesionales, que en Occidente sirven de base normativa para una sana convivencia democrática.

18 Una investigación europea dirigida hace ya una veintena de años por la alemana Herbert-Quandt-stutung, había hecho un seguimiento de los programas, libros de texto, currículos de formación del profesorado de religión desde el punto de vista de la presencia/ausencia y del equilibrio entre las tres grandes confesiones abrahámicas. Los datos recogidos han puesto de relieve algunas situaciones de excelencia, pero también casi de evidente discriminación y de retrasos inexcusables. Un voluminoso expediente de recomendaciones y orientaciones pedagógicas indicaba los grandes desafíos a los que la escuela y la universidad deberían hacer frente para “normalizar” una cultura de las tres tradiciones monoteístas en la didáctica institucional de base. Cf. *European identity and cultural pluralism: Judaism, Christianity and Islam in European curricula. Recommendations*, a cargo de Lisa Kaul-Seidman, Jorgen S. Nielsen, Markus Vinzent, Herbert-Quandt-Stiftung, Bad Homburg v. d. Höhe, 2003.

- La atención del sistema italiano de enseñanza religiosa está todavía celosamente acaparada, como es bien sabido, por la centralidad objetiva de la tradición católica establecida en el dispositivo concordatario, pero ello no ha impedido a los revisores de los más recientes programas de la disciplina¹⁹ abrir alentadores resquicios hacia las otras religiones, cuya lectura sigue estando todavía hoy subordinada a la óptica mono-confesional que inspira los currículos del IRC, los relativos libros de texto y la misma formación teológico-profesional del titular del curso;
- Eventos públicos recientes altamente simbólicos – como, por ejemplo, la lección del Papa Ratzinger en Ratisbona y las consiguientes reacciones levantadas entonces en el mundo islámico (2006), la carta-solicitud de los 138 intelectuales musulmanes dirigida a las autoridades del mundo cristiano (*Una palabra común entre nosotros y vosotros*, 2007), el histórico Documento sobre la *Hermandad universal* de Abu Dhabi (2019), los “Acuerdos de Abraham” (2020) – hacen referencia explícita a los textos sagrados de las creencias abrahámicas, implican inmediatamente a los interlocutores e impelen a sus respectivos grupos creyentes a un “diálogo” que parece deseado por todos, pero del cual los mismos estudiantes de nuestras escuelas secundarias continúan ignorando las reglas básicas, los desarrollos históricos y los elementales contenidos ético-históricos.

Desde hace décadas, en las iglesias cristianas, se clama por un necesario “retorno a las fuentes”. Pero es fácil advertir una evidente descompensación: la escena está casi totalmente acaparada por el binomio Biblia cristiana y Corán, mientras que el tercer protagonista, que cronológicamente es el primero, es decir la Torah (con el Talmud) permanece en discreta penumbra. La misma práctica pastoral

19 Cf. le “Indicazioni didattiche per l’insegnamento della religione cattolica nei cicli primario e secondario della scuola italiana”, CEI, 2010-2012. Sorprende la frecuencia con la que estos documentos, aun siendo de carácter “indicativo”, remiten a una demasiado genérica confrontación del cristianismo “con otras religiones”, “con las más importantes religiones” desde la escuela primaria, y también a la confrontación con “otras tradiciones culturales y religiosas” o “otros sistemas de pensamiento, o sistemas de significado” en la secundaria; sólo en un par de casos se cita la palabra “hebraísmo”; se cita con frecuencia el Antiguo Testamento cristiano, pero nunca la Torah; nunca se nombra al islam o el texto del Corán. El mismo uso desenfadado e intercambiable de lemas como “cristianismo”, “visión cristiana”, “doctrina cristiana” en lugar de los más apropiados “catolicismo”, “visión católica”, “doctrina católica”, denota, en un documento oficial de origen y destino formalmente católico, un escaso respeto por la autonomía de las confesiones cristianas distintas de la católica, y que en el documento parecen no haber estado ni siquiera interpeladas.

y escolar del mundo cristiano ha tradicionalmente ‘absorbido’ y reinterpretado, dentro de los cánones de la propia lectura confesional, la originalidad de la revelación hebraica, reservándole como mucho una función propedéutica de preparación a la plenitud de la revelación. A raíz de la constitución conciliar *Dei Verbum* (1965) y del documento de la pontificia comisión bíblica sobre la interpretación de la Escritura (1993), la teología católica ha rectificado no poco esta concepción instrumental de la revelación hebraica, pero en la praxis didáctica este tratamiento equívoco permanece casi intacto (y no es la sustitución léxica de *Viejo/Antiguo* y *Nuevo Testamento*, por *Primer* y *Segundo*, como haya podido cambiar en mucho lo sustancial de los discursos).

Esta descompensación se refleja cada vez que el estudio intertextual se aplica sobre páginas, doctrinas, acontecimientos, personajes que tienen una relevancia central en las dos Escrituras. La lectura comparada se vuelve aún más problemática, y casi imposible, cuando se encuentre involucrado también el Corán, en el caso por ejemplo de una lectura sinóptica de pasajes paralelos²⁰.

Al respecto de esto – pero aquí solo a título de digresión ejemplificativa y didáctica – cito a continuación algún caso de tema-engañoso, aparentemente ditante de los clásicos problemas existenciales a los que se interesa preferentemente la instrucción religiosa de los menores, pero que en realidad orientan en sus raíces la visión religiosa global de cada una de las tres tradiciones.

2.1. Abraham

El personaje de referencia de las tres creencias no es percibido de la misma manera, es más una fuente de desacuerdo que de armonía; en sentido estricto, el Islam no es abrahámico (Mahoma y sus primeros seguidores no eran de ascendencia hebraica y no vivían en Tierra San-

20 Cf. W. Reinbold, *Koran und Bibel: ein synoptisches Textbuch für die Praxis*, Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, 2024, 940 pp. [NB – Sería deseable que también un editor italiano especializado proyectase un recurso similar a esta ejemplar sinopsis, que resultaría de extrema utilidad didáctica, o que al menos procediese a una traducción del original alemán, con oportunas adaptaciones para uso académico o escolar italiano]

ta), aunque Abraham es considerado el modelo más prominente de aquella fe monoteísta a la cual pretende referirse el mensaje coránico; “la nueva conexión genealógica con Ismael es una invención de Mahoma” (R. Brague), mientras que para los musulmanes actuales continúa siendo “el antepasado de los árabes, y por tanto raíz de la más pura abrahamicidad local”. Pero ni siquiera hebreos y cristianos concuerdan al interpretar la figura de Abraham: los hebreos acentúan el fallido sacrificio de Isaac²¹, mientras los cristianos tienden a verlo como una prefiguración de la cruz de Cristo.

2.2. Revelación, Escritura, Libro

Es inexacto hablar de religiones del Libro, al menos el cristianismo, como sabemos, no ha nacido del libro, sino de una Persona; ni se personifica la palabra escrita como sucede en el Corán, y menos aún los hebreos profesan una sumisión ciega al texto, aunque le otorgan un estatuto de objeto sagrado a ser expuesto en la sinagoga. El binomio Torah-Talmud revela una circularidad entre lo escrito y lo oral, entre la ley y su comentario. La producción midráshica (de la raíz “buscar, escrutar”) remite a una actitud interrogativa frente al texto, que es progresivamente ampliado con narraciones, enriquecido con símbolos. En cambio, en el cristianismo el libro, nacido tardíamente con respecto a los hechos, es muy pronto “canonizado”, se controla su interpretación oficial por parte de las instituciones. El Corán para los musulmanes tiene su autenticidad y por tanto una autoridad que no tienen los escritos sagrados de los hebreos y

21 Cf. B. Di Porto, *Abramo nella tradizione ebraica*, in *Abramo padre di tutti i credenti. Alle radici delle tre grandi religioni monoteistiche* Actas de las conferencias de la facultad de letras de la universidad de Pisa, Edizioni ETS, Pisa 2006, pp. 67-102. Otro personaje que interesa tanto a la Biblia como al Corán, que dan dos “versiones narrativas” casi irreconciliables, es José. “Mientras en la Biblia la historia de José es una crónica, en el Corán asume la forma de una historia profética, dotada de un mensaje espiritual que supera la narración local: no es por azar si el José coránico es un verdadero y propio profeta con el don de saber desvelar la verdad. En clave comparativa aparecen dos monoteísmos bien diversos: el bíblico, surgido de la reconstrucción retrospectiva de una evolución históricas ya cumplida, y el coránico, línea de separación de una época que se propone abrir una nueva historia” (M. Campanini, *Il profeta Giuseppe. Monoteismo e storia nel Corano*, Morcelliana, Brescia 2007, pp. 122).

de los cristianos (se remontan a hace pocos meses unos lamentables episodios de incendios públicos del Corán en algunas ciudades del norte de Europa, con obvias reacciones hostiles por parte del mundo islámico, no sólo europeo). De ello se sigue la menor consideración que los musulmanes reservan para con la Biblia, y en consecuencia sigue habiendo un notable hándicap incluso en las actuales iniciativas de diálogo interreligioso. Es sabido, también, que una correcta hermenéutica histórica y teológica, similar a la que la exégesis moderna aplica a la Biblia, está sustancialmente ausente en el mundo musulmán que, con respecto al Corán, se mueve sustancialmente en modo literalista, considerándolo pura y simple dictado divino y no un texto, si se quiere inspirado por Dios pero compuesto por mano de hombre en un determinado contexto histórico según un lenguaje que debe ser interpretado. A parte de alguna excepción (ver las apreciables investigaciones dirigidas con método histórico-crítico por la célebre universidad El Azhar del Cairo y la colaboración académica realizada en Alemania entre institutos de teología católica y musulmana), para la mayoría de los teólogos musulmanes el texto en su materialidad no puede ser sometido a interpretaciones. La deriva del fundamento escriturístico, combatida en el mundo cristiano, permanece, en cambio, casi una norma en el mundo islámico²².

2.3. Ley, derecho, ética

La ley religiosa, además del culto, regula también el ámbito de las realidades seculares, esto vale para el hebraísmo y es cierto para el islam, pero no tanto, o no en el mismo sentido para los cristianos. Las diferencias provienen en su raíz, de la diversa relación con Dios (revelación) y de la consiguiente relación con las cosas mundanas y temporales. La normatividad de la vida individual y social que los

²² Una señal positiva, que parece abrir nuevas posibilidades de lectura, proviene de la citada carta de los 138 intelectuales musulmanes. Un comentario del PISAI (Pontificio Instituto romano de estudios árabes e islámicos) reconoce que leyendo este documento se nota “una mirada nueva y creativa sobre el texto coránico y sobre la tradición profética”. Sorprende positivamente constatar que “las citas bíblicas del Primer y Segundo Testamento utilizadas en este documento son sacadas de las fuentes y que las explicaciones dadas se fundan sobre las lenguas originales: el hebraico, el arameo, el griego. Esto es prueba de respeto y atención hacia el otro, como también de un espíritu auténticamente científico”.

musulmanes colocan en el horizonte de una incuestionable reivindicación de Dios (teocracia), y que también los hebreos atribuyen al poder que viene de Dios²³, para los cristianos es más bien fruto de una mediación responsable del hombre que, aunque creatura dependiente, es, no obstante, creatura libre a quien se le confía la realización exigente del propio destino y de la historia humana: a través de Cristo, hombre nuevo, cada hombre es constituido co-creador de nuevos cielos y nueva tierra. Ningún determinismo jurídico, legal, y mucho menos cosmológico: no el hombre para el sábado sino el sábado para el hombre (Mc 2, 27). Los problemas éticos, que en el campo cristiano son abordados por teólogos moralistas, son en cambio prerrogativa de juristas en el campo hebraico e islámico. La clasificación de los actos recomendados, requeridos, permitidos, prohibidos y desaconsejados es fundamental para el derecho islámico y conocido por el derecho hebraico, pero no desempeña ningún papel central en el derecho canónico. En otras palabras, es la moral la que pasa a través de la ley para hebreos y musulmanes, mientras que para los cristianos es más bien la ley la que se inspira en la moral.

Otros ejemplos de comparaciones nada banales sino más bien problemáticas podrían extenderse a otros diversos temas, pero quizás, en esta sede propedéutica podría parecer superfluo desarrollar más ampliamente.

En cambio, interesa mayormente formular ya desde ahora – al menos en rasgos alusivos extremadamente esquemáticos – el perfil

23 “Si se pidiese a un hebreo observante decir cuál es la esencia de su religión, comenzaría probablemente por exponer las prácticas que la misma exige y describiría luego su asociación con un pueblo, una tierra y una historia particular. La referencia al credo que está sobreentendida en estas prácticas y en esa asociación vendría en un segundo momento. Semejante descripción estaría en claro contraste con la que, muy probablemente, daría un cristiano, porque el elemento más importante de la religión cristiana es la fe de que Cristo es el salvador” (E. Dorff, *Judaism as a Religious Legal System*, in “The Hasting Law Journal”, 29, 1978, pp. 1359-60, cit. en S. Ferrari, *Lo spirito dei diritti religiosi*, Il Mulino, Bologna 2012, pp. 97-98). Una clara señal del renovado interés del mundo hebreo hacia las Escrituras cristianas proviene de la reciente voluminosa obra de casi mil páginas con la firma de ochenta estudiosos hebreos de fama mundial: *Il Nuovo Testamento letto dagli Ebrei*, a cargo de A.-J. Levine & M. Z. Brettler, tr. it. Queriniana 2023 (orig. ing. 2017); analiza los méritos y los aspectos discutibles Piero Stefani en una densa nota crítica en “Il Regno-attualità”, 2024, n. 10, 299-302.

ideal de un posible *currículo vertical de la futura disciplina* en cuestión. No pretendo aquí anticipar la estructura técnica del programa didáctico, que, obviamente, deberá ser discutido y acordado, en la sede política apropiada, y también de acuerdo con las respectivas autoridades nacionales de las tres religiones (ver más adelante los num. 22-24). Intento aquí tan sólo imaginar cuál podría ser un trámite a seguir – un *continuum* disciplinar – de conocimientos/competencias que el alumno itlaiano debería poder madurar en el arco de los tres ciclos escolares. En esta somera ‘proyección’, pero sobre todo en la redacción de los contenidos del futuro currículo, considero que será necesario tener en cuenta algunos factotres de contexto que condicionarán la actividad didáctica del profesor titular de la disciplina: (1) el cuadro de las específicas y vinculantes finalidades educativas de la escuela pública, además del cuadro de los objetivos didácticos previstos año por año; (2) el nivel de las capacidades cognitivas/psicológicas/espirituales de la edad del alumno y sus expectativas; (3) la eventual presencia en clase de alumnos de una u otra religión, como precioso incentivo inmediato para un careo más real en el aula; (4) el ambiente familiar y social y el contexto urbano y extraurbano caracterizados o no por presencias históricas y/o actuales de las tres religiones; (5) la referencia, a menudo ausente sino incorrecta, a contenidos culturales sobre los monoteísmos presentes en otras disciplinas paralelas, humanísticas y no sólo, del programa anual.

2.4. Alfabetización simbólico-religiosa

En la escuela primaria podremos suponer una inicial alfabetización simbólico-religiosa sobre el universo fenoménico de las creencias abrahámicas, con el fin de dar a conocer una gama diversificada de hechos, episodios, signos y símbolos, ritos y costumbres, personas y comunidades, que componen la morfología de base de los tres monoteísmos, es decir la que puede ser hecha didácticamente accesible, e incluso apetecible, en este segmento de la niñez. Serán obligatorios algunos expedientes habitualmente practicados en la didáctica de este ciclo: una ubicación cronológica y geográfica de las tres creencias en la historia actual y pasada; una didáctica narrativa sobre las figuras de los tres fundadores y sobre los acontecimientos históricos (sin ocultar los hostiles y bélicos:

desde Poitiers y de Lepanto hasta las Torres Gemelas, de los guetos medievales a la Shoah, etc); una información elemental comparativa de los estilos de vida: desde los signos religiosos de las vestiduras a las comidas típicas de la propia cocina, de los ritmos de la oración a la tipología de los lugares dedicados a ella (sinagoga, iglesia, mezquita); el porqué y el cómo de los tres diversos días de la semana que cada creencia se reserva para el propio culto; el recurso a las imágenes, a la música, a las destrezas manuales, para ilustrar y comparar las fiestas, el folclore, los ritos de las respectivas tradiciones; el acceso elemental a algunos textos paralelos de las tres Escrituras (midrash hebraicos, parábolas evangélicas); la exploración del propio ambiente urbano o regional para descubrir huellas de una u otra religión (estadísticas de residentes, inmigración); la conexión con las crónicas cotidianas, locales o nacionales, que con frecuencia reportan episodios significativos que involucran (aunque no siempre bajo una luz positiva) a una u otra de las tres comunidades.

Importante componente de esta primaria alfabetización será el inicio de una educación en el lenguaje simbólico típico de las religiones, educación que habilita para captar el sentido “diverso” de aquello que el signo material significa. Sin incomodar a Montessori (o actualizando su enseñanza, si se quiere), ya en el programa de las clases primarias y fundamentales hacer descubrir al niño el sentido profundo que los seres humanos de las diversas culturas (abrahámicas, en nuestro caso) asignan a la tierra, al cielo, al sol, al agua, al pan y al vino, a los colores, a lo alto-bajo, a lo vertical-horizontal, a luz-tinieblas, a espíritu-materia, a palabra-silencio, a la imagen o a la prohibición de las imágenes (aniconismo hebraico y musulmán), a la postura del cuerpo durante la oración, etc. La curiosidad innata de esta edad es la mejor garantía para un sano enfoque integrado y cognoscitivo de los símbolos-base de las tres tradiciones, para evitar y prevenir muchos futuros prejuicios que generalmente surgirán en la adolescencia y en la edad adulta, justamente con la complicidad de la ignorancia religiosa a la que con frecuencia la escuela no sabe poner remedios a no ser tardíos e irrelevantes.

2.5. Alfabetización ética

En el ciclo secundario de primer grado será posible plantear un itinerario de alfabetización ética acerca de los grandes mensajes transmitidos por las tres historias religiosas, comenzando por sus textos sagrados y de los efectos producidos en los hábitos civiles de las respectivas sociedades. Tras un aprendizaje explorativo y descriptivo *sobre* religiones para satisfacer la curiosidad típica del alumno de la primaria, sigue ahora un aprendizaje *de las* religiones para satisfacer la incipiente sed de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello que se desarrolla en la edad de la preadolescencia. Lo cual significa iniciar al alumno para comprender los mensajes de salvación – diversos en la forma, pero sustancialmente convergentes – provenientes de Yavé, de Jesús, de Mahoma. Se trata de hacer adquirir al preadolescente, que se asoma a la vida con sus invitaciones seductoras, pero también con todas sus incognitas y desorientaciones, un primer código para saber orientarse en la lectura de los valores existenciales ofrecidos por las tres creencias y por sus respectivos sistemas éticos. Si cada religión es una invocación de salvación de la propia fragilidad y finitud, ¿en qué cosa el hebreo, el cristiano y el musulmán identifican la salvación? ¿Por qué caminos la buscan? ¿Cómo viven y qué hacen para merecerla? ¿Con qué reglas de vida? Y entonces, ¿dónde está el bien y dónde está el mal? Se trata, pues, de evitar banalizar los mensajes religiosos de aquel rancio moralismo del que cierta tradicional educación religiosa (de tipo catequístico) no siempre ha estado ausente; pero una correcta enseñanza religiosa escolar debe saber ofrecer instrumentos apetecibles para entrar con curiosidad y simpatía en aquellos grandes yacimientos de valores de vida que han sido y siguen siendo hasta hoy las tradiciones abrahámicas.

2.6. Formación histórico-crítica

En el bienio-trienio de las superiores será posible proponer una más específica formación histórico-crítica sobre la génesis y los desarrollos de los tres monoteísmos, en sintonía e interacción con los programas anuales paralelos de historia, lenguas, derecho, filosofía, ciencias de la vida y de la naturaleza, arte, etc. Es posible suponer que, en un estudio integrado de las tres creencias, algunas de las competencias

religiosas a ser cultivadas en el clima cultural actual y futuro sean, por ejemplo, las capacidades de contextualizar históricamente un acontecimiento, un personaje, un documento de una u otra tradición; analizar comparativamente elementos doctrinales comunes de las tres religiones e individualizar, las infaltables discrepancias; interpretar desde un punto de vista filosófico o teológico un símbolo, un rito, un pasaje de la escritura; saber leer algunas grandes páginas del texto bíblico como “codice de la cultura occidental” en comparación con páginas paralelas del Corán; identificar la contribución hebraico-cristiana en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en comparación con la Declaración islámica de los derechos humanos (1981); distinguir lo específico de las visiones abrahámicas del mundo de las visiones de otras religiones (por ejemplo orientales o tribales africanas) y de las visiones no religiosas (humanismo secular, posteísmo, las eco-espiritualidades, las cosmo-religiones...); ejercitarse en la solución de los conflictos locales y educar para la paz entre religiones en el propio ambiente además de dar a conocer en abstracto las habituales declaraciones internacionales.

Una pista original para una lectura histórica de los encuentros-desencuentros de ayer y de hoy entre las tres creencias es la indicada por el tríptico propuesto hace años por P. Stefani en el XI Fórum europeo de la enseñanza religiosa: ¿cuáles han sido y cuáles son hoy las posiciones de hebreos y cristianos según el islam, de hebreos y musulmanes según el cristianismo, de cristianos y musulmanes según el mundo hebreo²⁴. Un nudo neurálgico entorno al cual hacer girar el núcleo teológico de las tres tradiciones puede ser la terna indisociable de los supremos conceptos fundadores, generadores y transversales a toda la experiencia monoteísta, que son las ideas-experiencias de la Alianza, Profecía y Revelación²⁵, a dichos

24 Cf. “Monoteismi mediterranei e società democratiche”, en *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, a cargo de F. Pajer, SEI, Torino 2005, pp. 163-187. Sobre el mismo registro histórico cf. Reuven Firestone, “Relaciones entre musulmanes, judíos y cristianos sobre la formación de la percepción”, conferencia del 19.09.2022 en el Colegio Mayor Universitario San Pablo de Madrid, pp. 37-57, in: https://cefes.ceu.es/wp-content/uploads/Cuadernos_04_CEFAS.pdf.

25 Cf. M. Arkoun, in *Le tre religioni di Abramo*, a cura di A. Rigo, Marsilio, Venezia 2003, pp. 11 ss.

conceptos asociaría una cuarta dimensión, la del Futuro entendido como esperanza mesiánica, visión escatológica, camino dinámico (auto)transformativo en el tiempo²⁶. Tales dimensiones, no sólo diferencian los monoteísmos de las religiones contemplativas “sin tiempo” de tipo oriental o de las asépticas e ingenuas mitologías greco-romanas, sino que pueden sintonizar mejor con las expectativas existenciales de estudiantes-adolescentes en crisis de sentido e impulsados a la búsqueda ansiosa de respuestas plausibles.

Además, parece más que razonable dedicar a este curso dos horas semanales al menos en algunos años del quinquenio, saliendo así del antipedagógico cliché convencional del actual tiempo horario arraigado en el IRC, extendido indiferentemente de una punta a otra de los ciclos escolares, medida ciertamente pensada para coincidir con la organización horaria del profesor y no para responder a las efectivas y puntuales necesidades educativas de la edad psicológica y cultural del estudiante.

La indicación – aquí apenas señalada – de un corpus de conocimientos/competencias a ser conseguidas en el recorrido de los tres ciclos escolares quiere ser sólo un preludeo parcialmente ejemplificativo de la tarea educativa de la cual la escuela, como es de esperar en un mañana no muy lejano, debe hacerse cargo, no sin partir obviamente de una preconditione objetiva previa, o sea la de disponer de una completa y orgánica definición de los objetivos y de los relativos contenidos del currículo disciplinar para el arco escolar completo de los 6-18/19 años; currículo que deberá explicitarse en indicaciones programáticas anuales o reagrupadas al menos por simples ciclos, a cargo (suponemos) de un comité nacional paritario de expertos exponentes de las tres religiones interesadas, expertos encargados ad hoc por las respectivas autoridades religiosas acreditadas por el aval académico de universidad (como se señalará más adelante).

26 Además de la sinopsis señalada en la nota 15, pueden resultar útiles instrumentos didácticos las colecciones antológicas como: G. Battista, *Teologie dell'educazione: ambito ecumenico e interreligioso. Un'antologia di testi*, Lateran University Press, Roma 2018, pp. 381-570; G. Filoramo, *Storia antologica delle religioni*, Morcelliana, Brescia 2019, pp. 75-138; F. Gioia (ed.), *Il dialogo interreligioso. Documenti della Chiesa cattolica 1963-2013*, Libreria editrice Vaticana, 32013.

Siempre en vistas de una posible y compartida redacción de los futuros programas curriculares, puede ser útil la llamada (dada por descontada) a algunas estrategias de sustancia y de forma:

- tener presente primeramente que cada uno de los tres monoteísmos no es nunca un monolito homogéneo y monocorde, sino que presenta en su interior una pluralidad de “almas”, de corrientes históricas, de verdaderos y propios cismas. Esto es verdad para las simples confesiones cristianas, a su vez ramificadas en “iglesias” locales, en denominaciones territoriales. Es cierto para el hebraísmo ortodoxo, liberal, jasídico. Es cierto para el islam sunita y chiita. Por tanto, habría que evitar generalizaciones del tipo “el islam enseña”, “los hebreos interpretan...”, “los cristianos creen...”; la historia y la fenomenología de las religiones han mostrado la fecundidad de la investigación comparada para identificar elementos comunes y diferencias específicas. Afinidades y diferencias, por ej., entre derecho religioso y derecho secular²⁷, como también dentro de una misma tradición religiosa, cuando se consideran las diversas épocas históricas, por ej., los seis “cambios de paradigma” señalados por Hans Küng en la historia bimilenaria del cristianismo²⁸, o las dos secuencias de siete siglos de alternancia de relaciones con el islam entre Oriente y Occidente, según las teorías de Hasan Hanafi²⁹;
- necesarios los ejercicios de comparación entre una tradición y otra, pero no escasean los riesgos, fáciles de constatar sobre todo en obras divulgativas y en los materiales didácticos – el primero es el de permanecer prisioneros de una *morfología extrínseca* de las religiones: es cierto que se pueden situar sobre el mismo plano prácticas religiosas formalmente similares en las diversas tradiciones, gestos y posturas del cuerpo, ayunos, fiestas periódicas y otras más, pero si se ignoran los diversos y específicos sistemas de fe y de convicciones que subyacen bajo dichas prácticas y signos formalmente similares, se corre el riesgo de una homologación que es injusta con la singularidad irreducible de cada religión; - un segundo riesgo que nos acecha es *el etnocentrismo cultural*, o la tendencia a tomar la propia religión (o la prevalente en la propia historia nacional) como piedra de comparación para clasificar y valorar las demás. Si la religión de referencia es el cristianismo, la tendencia instintiva consiste en medir a las otras por aquello que

27 Cf. S. Ferrari, *Lo spirito dei diritti religiosi. Ebraismo, cristianesimo e islam a confronto*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 238-256; Id. (ed.), *Introduzione al diritto comparato delle religioni: ebraismo, islam e induismo*, ib., 2008.

28 Cf. *Cristianesimo. Essenza e storia*, Rizzoli, Milano 1997, pp. 71 ss.

29 Cf. Khaled Fouad Allam, *L'Islam globale*, Rizzoli, Milano 2002, p. 93.

no tienen con respecto a los cristianos o por aquello que tienen de diverso o de opuesto; - un tercer riesgo, analizando textos paralelos, es el de *descontextualizarlos*, de tratarlos, como enunciados a-históricos pretendiendo elaborar el contenido doctrinal sin tener en cuenta el contexto que ha generado dichos contenidos, expresados en aquella forma lingüística y respondiendo a determinadas expectativas de los respectivos destinatarios.

3. El Proyecto

La hipótesis hasta ahora planteada pondrá en juego una amplia pluralidad de sujetos responsables: sujetos institucionales y sujetos individuales, comités representativos y grupos de trabajo, organismos de consulta y/o de ejecución, competencias jurídicas y teológicas, funciones administrativas y de gestión. Tratándose de un proyecto ideado todo él bajo la característica del *de jure condendo*, a ser construido e implementado en y para la escuela italiana,

- involucra, antes que nada, las responsabilidades políticas de los garantes ministeriales en materia de ordenación escolar, de organización curricular, de formación de los docentes, de previsiones de gastos, y otros por el estilo;
- implica al mismo tiempo las responsabilidades religiosas y administrativas de los representantes nacionales de las tres religiones o al menos sus delegados encargados de las habituales oficinas técnicas sobre escuela/educación, confesionalidad/laicismo, libertad religiosa/ciudadanía, y similares;
- exige la responsabilidad académica de la universidad – tanto de la civil como de la dependiente de entes religiosos – para la necesaria acreditación científica que debe exhibir el perfil cultural de una disciplina escolar, especialmente siendo de inédita condición como el presente “estudio integrado de los tres monoteísmos” (más en detalle, ver más adelante el n. 27).

En vez de imaginar un proceso deductivo que parta de lo alto de las máximas autoridades involucradas, identificaría como más realístico un camino inductivo y pragmático de concertación en tres etapas o a tres niveles de responsabilidad de decisión: (1) el nivel *intraconfesional*, o la concertación interna en cada una de las tres religiones presentes con sus articulaciones sobre el territorio nacional, para garantizar que se pueda crear, y hasta qué punto, un con-

senso compartido sobre la hipótesis de una neo disciplina de este tipo; (2) el nivel *inter-religioso*, o la sucesiva armonización entre los responsables nacionales de las tres creencias para acordar el perfil de la materia y las condiciones de su implementación; (3) el nivel *inter-institucional*, o procedimientos de entendimiento entre estado (parlamento y gobierno), autoridades religiosas nacionales de las tres creencias, autoridades académicas (ciencias de las religiones y afines en la estatal, ciencias teológicas en las facultades teológicas de los cultos concernidos).

3.1. Nivel intra-confesional

A nivel intra-confesional, se trataría de proceder antes que nada a tres sondeos de opinión (o ¿referéndum?) que correspondan a cada una de las tres grandes presencias abrahámicas en la Italia actual. De hecho, un entendimiento entre cristianos presupones que los católicos, no ellos solos sino junto a ortodoxos y evangélicos lleguen, dentro de sus respectivas organizaciones, a un consenso de principio sobre la hipótesis aludida de un “curso abrahámico” en la escuela de todos. Dicho de otro modo, la iglesia católica italiana debe primeramente concordar “ecuménicamente” con las iglesias ortodoxas y evangélicas presentes en Italia, si luego debe intervenir paritariamente, a título de ‘religión cristiana’, con la ‘religión hebraica’ y la ‘religión islámica’. Análogamente, estas dos religiones deberán consultarse, dentro de sus articulaciones, para comprobar si y cómo puedan llegar a un posible consenso de principio sobre la iniciativa aludida.

Ya a este primer nivel intra confesional, la empresa podría parecer desesperada por más de un motivo. En efecto, la costumbre secular – como hemos recordado anteriormente – de trabajar separados en las propias comunidades y en los entes civiles – ojalá solo *pro bono pacis*, pero en el fondo por un innato instinto proselitista – encuentra hoy muchos creyentes no preparados y reacios a imaginar una colaboración desapasionada, exenta de segundas intenciones, dedicada al servicio cultural prioritario en una institución laica como es la educación pública. En el caso de la historia cristiana, la institución del concordato y de los acuerdos, siempre vigentes, dice mucho sobre la celosa autonomía de las respectivas competencias que estado e iglesia han reivindicado en

el tiempo de la medieval *societas christiana*, y luego en el *cuius regio eius et religio*, y luego del 'libre estado y libre iglesia'... Hoy el clima cultural llama a los cristianos de cualquier confesión a moderarse, al igual que a los hebreos y musulmanes, en base al fundamental derecho humano a la libertad religiosa del menor que, más o menos afiliado a un culto específico, pero primeramente como ciudadano usuario del sistema educativo público, debería poder conocer de qué raíces culturales proviene, sobre qué valores se basa la sociedad en la que vive, y hacia qué destino se encamina la humanidad de la que forma parte.

A nivel de este primer tiempo de entendimiento intra-religioso, es legítima una pregunta sin prejuicios, pero dictada por el realismo: ¿hasta dónde será presumible que hebrismo, cristianismo e islam lleguen a concordar, dentro de las respectivas articulaciones comunitarias (a veces sectarias) un mínimo común denominador a ser propuesto como base de la futura enseñanza integrada? Ciertamente, el diverso, aún más asimétrico, perfil jurídico de cada una de las religiones frente al estado italiano (y para más con un islam todavía sin un Acuerdo) podría bloquear rápidamente el paso a esta demasiado optimista hipótesis, que más de un lector estará tentado de llamarla utopía. Las salidas podrían ser al menos dos: sin esperar a los proverbiales tiempos bíblicos, que se intenten armonizar rápidamente los perfiles jurídicos y estatutarios de los grupos religiosos legalmente reconocidos, como sucede en la generalidad de los estados libres y democráticos, o bien que se promulguen oportunos procedimientos legislativos que consientan, de forma excepcional, a las tres religiones cooperar, limitadamente en la escuela, sobre la base de valores compartidos y con vistas a un impostergable bien educativo común, un bien ciertamente superior a las aun así legítimas pero celosas "autonomías" políticas y culturales que cada credo debería cultivar al seguro en casa propia. Juristas y canonistas encontrarán aquí amplia materia para conjeturar sobre lo *posible* y lo *practicable*.

Por otra parte, nos podemos preguntar de nuevo no sin una cierta contrariedad: ¿Para qué tanta profusión contemporánea de diálogos ecuménicos e interreligiosos, de simposios nacionales e internacionales sobre el tema, de documentos suscritos por los jefes religiosos y autoridades académicas, si luego, como obvia y razonable recaída

práctica, no se comienza al menos a educar a las jóvenes generaciones a entrar correctamente en esa perspectiva ecuménica e interreligiosa? ¿Existirá alguna vez una razonable alianza estratégica, al menos entre creencias religiosas del mismo origen, para dar a los jóvenes el arma del diálogo en lugar de los discursos del odio? ¿el arma de la capacidad crítica y autocrítica en lugar de tantos deletéreos prejuicios recíprocos transmitidos por generaciones? ¿una primera práctica con los textos sagrados en lugar de un analfabetismo imperante que hace daño a las creencias además de a cada conciencia libre?

Como resultado práctico de esta primera consulta intra-confesional sería deseable que cada una de las tres religiones, además de adquirir un anhelado consenso de principio sobre la iniciativa, llegase a concretar – digamos en la forma de un mini-syllabus temático, confiado a la redacción competente de los propios expertos – las líneas de fondo de aquellos principios educativos y de aquellos contenidos disciplinares destinados a integrarse en la definición final del currículo de la futura neo-disciplina.

3.2. Nivel inter-religioso

En el afortunado caso de que se llegase (en las formas previstas o también por caminos imprevistos) a los citados mini-syllabus de cada una de las tres creencias, la operación sucesiva, no menos exigente y problemática, consistirá en el esfuerzo por ‘integrar’ las tres particulares aportaciones mono-religiosas en un syllabus unitario, llamémoslo “abrahamítico”, que ahora tendrá carácter y estructura inter-religiosa, en la medida en que tienda: a entrar en una perspectiva de los comunes objetivos educativos de la nueva materia, de pensar dentro del marco de los objetivos institucionales de la escuela pública; a respetar la originalidad específica de las tres religiones, deversas en sus expresiones, pero teniendo cada una semejante dignidad; a poner de relieve los aspectos comunes y las inevitables discrepancias del saber religioso propuesto en la escuela; a explicitar las líneas de fuerza, incluso teológicas, del futuro currículum disciplinar; a indicar posibles disgresiones temáticas de profundización sobre alguna que otra tradición con ejercicios de comparación mediante enfoques de diversa naturaleza (fenomenológica, histórica, simbólica, ritual, ética, doctrinal, etc.).

Este ideal documento integrado no será todavía el programa oficial del curso, pero será la base conceptual, la base orientativa, para quien luego tenga el mandato (expertos particulares o comités paritarios de redactores) de desarrollar las líneas más detalladas de un posible programa, a ser articulado seguramente según el ritmo de los varios ciclos escolares. Un sencillo documento base – aceptable en las motivaciones y operativo en los criterios de factibilidad – servirá de instrumento indispensable para solicitar finalmente a las máximas instituciones (estado, autoridades religiosas, universidad) que asuman las respectivas responsabilidades con respecto a la aprobación, activación e implementación del curso en cuestión.

3.3. Nivel inter-institucional

Nuestro proceso llega ahora al tercer nivel, el del necesario acuerdo inter-institucional. Si los pasos precedentes no se deben dar nunca por descontados, esta etapa, no menos problemática y la más decisiva, aparece en su evidente triple obligatoriedad:

- al estado compete proceder a la legitimación política de la constitución del nuevo curso;
- a las autoridades religiosas (nacionales) de las tres religiones corresponde la vigilancia sobre la coherencia cultural de los contenidos disciplinares del nuevo curso con respecto a la identidad religiosa de cada una de las tres tradiciones;
- a la universidad compete acreditar la sostenibilidad epistemológica de los saberes del nuevo currículo y garantizar la formación inicial y continua del titular de la nueva disciplina.

Habrá que tener en cuenta (siempre como hipótesis) una propuesta de ley parlamentaria, pero que evite el estancamiento de análogas tentativas (cf. n. 5). Si en el parlamento ocupasen sus sedes personas conscientes de la gravedad y urgencia de este problema cívico y educativo, deberían saber poner a disposición talentos y energías para promover la innovación requerida, en el caso de que fuese considerada merecedora y viable, y apoyada por una sólida mayoría democrática. Suponemos que las objeciones y los pretextos para devolver al remitente el incómodo problema, no serán ni pocos ni de poca importancia: desde los horarios escolares ya demasiado cargados, al

capítulo de gastos para la admisión de una nueva figura de docente; desde las resistencias ideológicas hacia una materia tan inédita en el panorama italiano, hasta los riesgos de los recíprocos juicios de valor (o prejuicios) sobre las tres creencias, que continuarían arreciando contra la nueva materia; desde la improbable neutralidad profesional del profesor encargado del nuevo curso, a la inoportunidad de exponer a los alumnos de tierna edad a una pluralidad de orientaciones que pueden desconcertar su fe originaria apenas naciente... Objeciones verdaderas, de fácil carga emotiva sobre una opinión pública escasamente informada, pero objeciones a las cuales se pueden oponer argumentos de mucha mayor relevancia social y antropológica, no carentes de amplia plausibilidad racional y de innegable peso cultural y educativo (como ya se ha dicho y repetido anteriormente).

Las autoridades religiosas involucradas tendrán que esforzarse para consentir en aquello que pueden percibir como una parcial expropiación del propio mandato misionero hacia los jóvenes. Aparte del archiconocido argumento de la distinción de competencias educativas entre comunidades religiosas y escuela pública, por el cual, incluso en el caso de que el curso abrahámico” llegase a puerto, las religiones conservarán íntegro el derecho-deber de la educación religiosa en las propias comunidades mediante las propias estructuras (familia, parroquia, asociación...), ha llegado el momento en el que las mismas religiones reconocen a las estructuras democráticas de la sociedad civil un análogo derecho-deber de instrucción cultural en materia religiosa, con el fin de conseguir objetivos comunes irrenunciables como la paz social, la educación en los valores de la ciudadanía plural, la capacidad de dialogar con quien es religiosamente diverso, etc.. Es decir, se trata de permitir a la escuela de todos de efectuar a pleno régimen su inalienable mandato educativo en custodia de enseñanza cultural polifuncional, incluida la enseñanza religiosa y, en el caso actual, multi/inter-religiosa. La distinción entre discurso pastoral en la comunidad creyente y discurso cultural en el espacio democrático público, puesta en marcha en régimen neo-concordatorio para la enseñanza de la confesión católica, podrá ser adoptada, *mutatis mutandis*, como paradigma para el curso abrahámico. No será un instrumento ejemplar sobre algún aspecto, se deberá perfeccionarlo, pero al menos tiene de su parte una amplia verificación.

Responsables religiosos y las relativas comunidades implicadas deberían poder valorar fríamente los pros y los contras de la opción. La elección del nuevo curso tendrá sus “costes”, incluida la aleatoriedad de toda innovación de la cual no se dominan aún las premisas y los recursos a invertir, de la cual no se conocen los procedimientos administrativos y los resultados a conseguir, etc. Pero podemos presuponer, con buen margen de probabilidad, que también los “costes” de la eventual no-opción no serán menos graves, antes bien quizás más dramáticos, teniendo en cuenta las señales inexorables que el cambio de época pone ante nuestros ojos cada día que pasa.

Las iglesias de Europa habían suscrito en 2001 la *Charta oecumenica* (ahora en proceso de revisión para una nueva edición en el 2005), donde se proclamaba alto y claro el derecho, entre otros, a la libertad de cultura religiosas en la educación, y contextualmente el derecho-deber de las iglesias a servir a la escuela y no tanto servirse de ella. Un tema como este merecería ciertamente más espacio en el actual debate sinodal de los católicos de Italia, sobre el tema no dejan de pronunciarse las iglesias valdo-metodistas en sus sínodos anuales, y casi dos millones de fieles ortodoxos presentes en Italia tendrían derecho a que de su culto se hable y se conozca alguna cosa también en la escuela italiana; al millón y medio de musulmanes les cuesta encontrar un acuerdo político-diplomático superando sus divisiones ideológicas, pero justamente la iniciativa de un ‘curso abrahámico’ podrá facilitar el crecimiento de un islam italiano; la exigua consistencia de los hebreos – aunque presentes en Italia por más de 2200 años – no puede ser en absoluto una razón para negarse a la confrontación con otras mayorías y minorías religiosas, aunque sólo sea pensando en el singular patrimonio cultural del que han sido y son testigos en la historia italiana.

La universidad es el tercer sujeto institucional a quien compete intervenir en el proyecto en cuestión: un proyecto que interpela los saberes “elevados” de las disciplinas religiosas teniendo en cuenta el doble perfil – epistemológico y educativo – de una disciplina religiosa a ser instituida a nivel de escuela primaria y secundaria. Las disciplinas académicas que operan en el ámbito religioso, como se sabe, son una galaxia de ciencias que sirven de parámetro crítico

para aquellos saberes elementarizados que, mediante una trasposición didáctica no mecánica ni sólo cuantitativa de los saberes académicos, contribuyen a constituir un currículo escolar de perfil epistemológicamente acreditado y sostenible.

Con vista a los fines de esta específica misión, pueden (o deberían) entrar en sinergia tanto en las universidades estatales como las dirigidas por las diversas iglesias, unas y otras aportando la contribución de currículos complementarios tendientes a satisfacer una serie de exigencias correlativas a la aprobación de un curso abrahámico, como:

- la formación académica del futuro titular de la materia y su actualización profesional;
- el asesoramiento ofrecido a los redactores de los programas didácticos y de los relativos libros de texto;
- la instrumentación técnica para el seguimiento de la fase experimental de dicho curso y la sucesiva interpretación de los datos;
- la vigilancia sobre la edición escolar (manuales y libros de texto de diversas disciplinas humanísticas) con el fin de descubrir lagunas, pre-conceptos, estereotipos, que continúan penalizando impunemente la imagen pública y la identidad de las tres religiones.

Pero una disciplina escolar, especialmente si es de naturaleza ético-religiosa (aunque no formalmente confesional en los fines educativos) como en nuestro caso, debe también responder a precisas exigencias educativas y formativas de la conciencia del alumno menor de edad en fase de crecimiento; y en este ámbito las disciplinas psico-socio-antropológicas, in primis las ciencias de la educación de la edad evolutiva, tienen, antes y más allá de las técnicas didácticas, un insustituible aporte determinante para la delicada formación deontológica del futuro docente titular.

Nos podemos preguntar, en efecto, qué docente tendrá nunca la osadía de asumir una tarea tan delicada, si en su labor didáctica, deberán mantenerse en equilibrio sobre una materia tan insidiosa, evitando privilegiar una religión o sobrevalorar otra, estando casi en el punto de mira de colegas, familias y estudiantes, dispuestos a saltar sobre él al primer paso en falso. Indudablemente no todos poseen una impar-

cialidad de juicio sobre cuestiones donde la misma historia de ayer y las crónicas de hoy pueden emitir las valoraciones más divergentes y discutibles. De todos modos, si al docente justamente se le pide una imparcialidad como dote deontológica imprescindible, no se le pide – propiamente hablando – la neutralidad, que es más bien una postura antieducativa que se asemeja generalmente con la hipocresía.

Tampoco sobre este aspecto específico de la competencia profesional nos encontramos en el año cero, si pensamos que desde hace décadas el británico *religious teacher* de la materia confesional y obligatoria llamada *Religious Education* ejercita su tarea cotidiana en la escuela pública con una decorosa postura profesional, sin demasiadas divagaciones y con apreciables resultados; análogo discurso se podría hacer para el docente francés, no el de religión (que no existe) sino el titular de cualquiera de las materias, al cual la ley republicana pide tratar de los *faits religieux* presentes en su materia con un enfoque serenamente laico, coherente con la epistemología de la disciplina profana que enseña, exento por tanto de tentaciones filo-o anti-religiosas, que serían rápidamente sancionadas por la administración escolar.

El proyecto llega ahora a su fase de implementación. Pensamos en primer lugar en una primera aplicación del curso abrahámico en respuesta a la emergencia ya citada, es decir el problema de la hora alternativa, infelizmente todavía raramente activada en las escuelas, y, cuando está organizada, carece de contenidos fiables, a menudo elegidos a gusto del docente voluntario o a petición espontánea de los alumnos participantes. En cambio, el caso de una enseñanza mínimamente sistemática sobre las tres religiones monoteístas podría resultar una solución ideal con la hora católica. Con respeto, hablando de la IRC y de su profesor, no está claro que en sí esta competencia sea una desgracia o una heregía, o un reato. La nueva hora no anula el enfoque específico de la hora católica, sino que lo incorpora en todo caso dentro de una visión aún más “católica”, que es la de los tres mayores cristianismos, y además lo enriquece en la confrontación sistemática con los otros dos monoteísmos. De todos modos, en las escuelas que quieran optar por una hora alternativa digna de estar a la par con la hora católica, la adopción del programa abrahámico podrá coexistir pacíficamente en paralelo con la enseñanza concordataria, a condi-

ción que prevalezca el primado del servicio a los estudiantes y no se dé motivo para mezquinas rivalidades. La proximidad no hostil de dos materias emparentadas dentro de la misma escuela no podrá más que alentar deseables mejores prestaciones profesionales de ambos frentes. Además, dice el sabio: “hablar (u oír hablar) de las otras religiones siempre hace bien incluso a la propia” ...

Un problema colateral serio es en todo caso el de la habilitación del titular de la materia alternativa, que, aún siendo especialista y experto en su materia ordinaria, no pude improvisarse como competente en materia de religiones abrahámicas. Se deberá normalmente acudir a un curso de formación suplementaria y permanente, que un centro local de estudios o una universidad de la región podrán organizar para servicio, por ejemplo, de un colectivo de profesores aspirantes al nuevo curso.

Poner en funcionamiento una innovación en la escuela (como sucede en cualquier otra empresa) significa programar una primera fase temporal de experimentación. Significa adoptar una “cultura de la verificación práctica” para probar instrumentos y procedimientos, evaluar condiciones y contraindicaciones, antes de comprometerse en un proyecto de largo alcance y realizado a pleno régimen. Además, no está dicho que una experimentación válida deba comprometer a todo el territorio nacional. Según estándares verificados en otros campos, puede ser suficiente con una muestra limitada de escuelas, ubicadas con criterios selectivos en regiones diversificadas, y monitorizadas como es debido durante un razonable periodo, variable de dos a cinco años escolares. Fundamental será conseguir, además de una prudente construcción del consenso en torno a la innovación, la colaboración participativa de los docentes del nuevo curso, pero también la resonancia de la innovación en el conjunto del cuerpo docente y en las familias interesadas. Según el éxito del experimento, el proyecto podrá ser confirmado u oportunamente modificado en los contenidos del programa, en las modalidades de la didáctica, en la formación del profesor, en los apoyos dicáticos a preparar por los estudiantes, y así sucesivamente.

Dentro de una óptica más dinámica y a largo plazo, será previsible una revisión regularmente periódica de los programas del curso

(por ejemplo, cada 5 años, como sucede en diversos sistemas educativos europeos), por tratarse aquí de una materia magmática cuyos datos y connotaciones evolucionan rápidamente con la actualidad política y social, nacional e internacional. En tal caso, los representantes o los delegados ad hoc de las autoridades de las tres creencias podrán monitorizar con regular periodicidad los datos de la marcha del nuevo curso, evaluar los resultados conseguidos, vigilar sus eventuales abusos, proporcionar variaciones pertinentes a los programas de los ciclos escolares, sugerir adecuaciones en el currículo de formación inicial y permanente del profesor titular de la materia, actualizar los textos didácticos.