

INTRODUZIONE

Scuola e istruzione religiosa nell'Europa multireligiosa: problemi e sfide

Flavio Pajer

Chi oggi, in Europa, si occupa di scuola e in particolare di educazione religiosa nella scuola pubblica, sa che sono venute meno molte delle condizioni oggettive che avevano reso possibili, fino a tempi recenti, diversi modelli di istruzione religiosa, sia pur dentro il variegato mosaico dei sistemi educativi nazionali o regionali, radicati a loro volta in una geografia religiosa connotata dalla prevalenza dell'una o dell'altra delle tradizionali confessioni cristiane. Sa, per esempio:

- che oggi non si può più presupporre come scontata, nella maggioranza degli alunni europei, una esperienza personale e sociale di fede, sicché appare sempre meno evidente, e men che meno vincolante nel caso della scuola pubblica, un insegnamento confessionale della medesima;
- sa che la stessa educazione confessionale, se vuole evitare di autoghezzarsi nei circuiti chiusi di un identitarismo fine a se stesso, deve fare i conti con il crescente tasso di multireligiosità della società e con la conseguente necessità di saper conoscere e dialogare con le diverse fedi o con la non-fede di tanti concittadini;
- sa che le strategie educative privilegiate dagli stati e dalla stessa Unione europea piegano sempre più tenacemente la scuola (e contestualmente l'università, incaricata di formare gli insegnanti) a soddisfare obiettivi prevalentemente funzionali a un modello competitivo d'uomo e di società difficilmente armonizzabile con i valori etici veicolati dalle tradizioni cristiane e dalle religioni in genere;
- sa che l'impatto educativo delle stesse chiese nell'educazione pubblica è sempre più soggetto alle condizioni restrittive dell'organizzazione scolastica, e che gli stessi accordi giuridici vigenti tra stati e confessioni cristiane sono soggetti a ricorrenti rinegoziazioni e ridimensionamenti per adeguarli alla più recente legislazione in materia di libertà religiosa, di non-discriminazione, di difesa dei diritti umani ;
- sa che gli stessi saperi religiosi proponibili nei curricula della scuola non cercano la propria legittimità accademica solo nelle tradizionali scienze teologiche elaborate all'interno delle chiese, ma anche negli sviluppi plausibili delle diverse scienze della religione, elaborate in sedi scientificamente autonome e – come è noto - in un'ottica di “spiegazione oggettiva” dei fenomeni religiosi piuttosto che in funzione di una loro intrinseca “comprensione veritativa”.

E' dunque grandemente cambiato, e continua tuttora a cambiare, il *quadro strutturale dell'insegnamento religioso nella scuola*. Le prassi didattiche sul campo e le politiche educative delle chiese tentano di adeguarsi, ma a fatica inseguono l'evolversi inedito e permanentemente interlocutorio delle situazioni. Ormai la transizione va affrontata nella sua globalità, e ai vari distinti livelli di competenza. Non è più tempo di ritocchi puntuali a qualche tassello di un sistema di educazione religiosa collaudato per un'epoca e per una società decisamente diverse dalle attuali. E' convinzione diffusa - in un'Europa postmoderna e ormai largamente multireligiosa, se non anche “postcristiana” - che occorra ripensare da capo, in radice e nei suoi presupposti, il problema di quella specifica trasmissione del patrimonio religioso, affidata tradizionalmente al canale della scuola.

Conviene allora individuare quali siano i fattori della transizione, almeno alcuni tra i più incidenti, e registrare le ripercussioni che già si sono prodotte nella concezione e nella prassi dell'istruzione religiosa degli ultimi anni. Da questa base empirica potrà partire una riflessione di prospettiva sugli scenari che si aprono per un domani auspicabile e praticabile.

1. L'educazione scolastica in Europa tra riforme e utopie

Non c'è sistema educativo nazionale in Europa che non abbia proceduto in questi anni a riforme più o meno radicali di strutture, di strategie, di programmi, di formazione docente¹. Si può dire che è stata – ed è tuttora in atto – una rincorsa della scuola a rinnovarsi a tutto campo: la scuola si sente bisognosa da una parte di ridefinirsi e rivalutarsi come l'istituzione-tipo della trasmissione culturale, e costretta dall'altra a soddisfare le aspettative imposte dalle emergenze sociali, culturali, professionali. Nel contempo, nella logica del processo di unificazione politica del continente, si registra ovunque uno sforzo continuo di adeguamento dei sistemi educativi nazionali ai parametri operativi additati dall'Unione europea e dall'azione di altri organismi internazionali (come il Consiglio d'Europa, l'Unesco e l'Ocse). Ciò comporta una ridefinizione degli obiettivi dell'educazione scolastica e una riorganizzazione strutturale dei percorsi di studio. Più in profondità, comporta la fondazione di una nuova *paideia* per l'uomo e la società di domani.

Un rapido richiamo ai principali orientamenti delle politiche educative dell'ultimo decennio – dal Rapporto Delors agli “Obiettivi per il 2010” - è sufficiente per avere la cornice ideologica e strategica entro cui sta agitandosi il mondo dell'istruzione e della formazione in Europa in questo inizio di millennio.

f Dal Rapporto Delors è venuta una prima riflessione globale intorno ai gravi interrogativi sull'educazione, che si andavano addensando a livello mondiale fin dai primi anni Novanta: quale posto riservare nelle nostre società ai giovani e alla scuola? come superare in un mondo che si va globalizzando la paura della disoccupazione, l'angoscia dell'esclusione, le derive della perdita di identità? come diffondere le idee e le prassi di pace, di libertà e di giustizia sociale? La risposta della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo è stata quella di mettere nel massimo risalto uno dei quattro pilastri su cui fondare ogni futura educazione: quello di *imparare a vivere insieme* (senza tuttavia sottovalutare gli altri tre ben noti: sapere, saper fare, saper essere). Come? Sviluppando - insistono gli autorevoli esperti - una comprensione degli “altri” e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, conscio della crescente interdipendenza di tutti da tutti, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni e ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica. Uno dei compiti dell'educazione “è insegnare la diversità della razza umana e al tempo stesso educare la consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza fra tutti gli esseri umani (...). Ma se si debbono capire gli altri è necessario anzitutto capire se stessi. La scuola deve aiutare i giovani a capire chi sono. Solo allora essi saranno in grado di mettersi nei panni degli altri e capirne le reazioni. Sviluppare questa empatia nella scuola produce frutti in termini di comportamento sociale per tutta la vita. Per esempio, insegnando ai giovani ad adottare il punto di vista degli altri gruppi etnici e religiosi, si può evitare quella mancanza di comprensione che porta all'odio e alla violenza tra adulti. L' *insegnamento della storia delle religioni* e dei costumi può servire come un utile punto di riferimento per il comportamento futuro”².

¹ Per una prima informazione, cf. i siti ufficiali dell'UE riservati alla scuola: <http://europa.eu/int/>; www.eurydice.int; e inoltre: G. Rescalli, *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1995 (sono presi in esame i sistemi scolastici di Francia, Germania, Inghilterra, Spagna, Svezia). Più aggiornato, e più mirato sullo sviluppo delle scuole di tendenza, è il rapporto dello stesso A., *La scuola privata nell'Unione europea. Esperienze a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1999 (sono analizzate le situazioni di Belgio, Francia, Germania, Gran Bretagna, Paesi Bassi, Spagna, Svezia).

² J. Delors (ed.), *Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Unesco, Paris 1996 (citazione dalla tr.it., *Nell'educazione un tesoro*, A. Armando, Roma

f Da un altro documento - *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, edito dalla Commissione europea, e noto come il libro bianco a cura di Cresson e Flynn - è venuto il forte richiamo a riorganizzare la conoscenza, reinvestendo la scuola e l'università del loro ruolo primario e indelegabile di elaborazione critica dei saperi di fronte anche alla sfida del moltiplicarsi concorrenziale delle agenzie di informazione e dei luoghi di produzione-diffusione informale delle conoscenze. Certo, la priorità cognitiva non va disgiunta dallo scopo essenziale dell'istruzione scolastica, che, in linea con la migliore tradizione del passato, è "lo sviluppo della persona e il conseguente inserimento degli Europei nella società attraverso la *condivisione di valori comuni*, la *trasmissione di un'eredità culturale* e l'insegnamento dell'autostima"³.

f Sul versante della formazione universitaria, il cosiddetto "processo di Bologna", avviato dal 1999 su tutto il continente, ha scelto come strumento la armonizzazione strutturale dei vari sistemi di istruzione superiore, allo scopo - dichiarato senza mezzi termini - di "accrescere la competitività internazionale del continente", in modo da poter far fronte a sfide incombenti come la globalizzazione, l'integrazione di nuovi membri non europei, la trasformazione dell'Europa in un'area economica basata sulla conoscenza⁴.

f Analogamente, il documento della Commissione europea sugli "Obiettivi dell'istruzione e della formazione per il 2010" - firmato a Stoccolma nel febbraio 2002 a seguito del vertice del Consiglio europeo avvenuto a Lisbona nel marzo 2000 - punta decisamente verso un orizzonte dominato da imperativi strategici come quelli di migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione, di facilitare a tutti i giovani di tutte le condizioni l'accesso a tali sistemi, di aprire i suddetti sistemi al resto del mondo⁵.

In estrema sintesi potremmo dire che la dinamica del processo innovatore annunciato da queste politiche scolastiche tende a portare l'educazione scolastica europea:

- dall'etnocentrismo nazionale alla multiculturalità come condizione di fatto esistente, e da questa alla intercultura come ideale pedagogico auspicato;

1997, p. 86).

³ E.Cresson e P.Flynn (edd.), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione, Lussemburgo 1996, p.18. Sono questi cinque gli obiettivi indicati dal libro bianco per la scuola a livello europeo: incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze - avvicinare la scuola all'impresa - lottare contro l'evasione e l'esclusione - promuovere la conoscenza di più lingue comunitarie (almeno tre) - porre su un piano di parità investimenti materiali e investimenti formativi.

⁴ Cf. il documento-sintesi della Commissione europea *Il ruolo delle università nell'Europa della Conoscenza*, maggio 2003, in: <http://europa.eu.int/scadplus/printversion/it/cha/c11067.htm>.

⁵ In vista di concretizzare questi tre imperativi, il documento declina ben 13 obiettivi pratici, precisando per ognuno i temi chiave da affrontare e gli strumenti per incentivare e monitorare i risultati progressivamente raggiunti. Riporto solo l'elenco dei 13 obiettivi concreti, perché - nella loro prospettiva marcatamente funzionalistica ed economicistica - dicono chiaramente qual è la cornice delle priorità educative entro cui si muove oggi l'istruzione scolastica in Europa: 1. Migliorare l'educazione e la formazione degli insegnanti e dei loro formatori - 2. Sviluppare le conoscenze necessarie nella società della conoscenza e dare la capacità di apprendere di nuove durante la vita - 3. Permettere a tutti di avere accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), sapendone utilizzare le reti e le risorse - 4. Incoraggiare a intraprendere studi scientifici e teorici - 5. Ottimizzare l'utilizzazione delle risorse in dimensione quantitativa come soprattutto in quella qualitativa - 6. Creare un ambiente aperto all'apprendimento - 7. Accrescere l'attrattiva dello studio anche oltre la scuola dell'obbligo e la fine degli studi secondari - 8. Sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale - 9. Rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale - 10. Sviluppare lo spirito imprenditoriale, incentivando creatività e autonomia nell'avviamento al lavoro - 11. Incentivare lo studio di due o più lingue straniere oltre la lingua materna - 12. Aumentare la mobilità delle persone e gli scambi tra istituzioni formative - 13. Rafforzare la cooperazione europea. I documenti integrali, e in diverse lingue, sono reperibili nei siti web dell'UE.

- dall'enfasi sul soggetto erogatore di proposte formative (lo stato centrale, la scuola dei programmi prescrittivi), al soggetto fruitore di conoscenze e competenze (comunità locali, gruppi di tendenza, famiglie, rapporto di alternanza scuola-lavoro);
- dalla educazione dell'individuo da inserire ieri nella società monoculturale, a una formazione del (con)cittadino da formare fin da oggi ai valori della convivenza tra diversi.

Quest'ultima è la sfida dell'integrazione sociale, ritenuta la più rilevante per i prossimi anni, in quanto non si tratterà solo di inserire professionalmente i giovani nel mondo del lavoro ma di inserirli anche culturalmente nella vita sociale attiva, superando le molteplici barriere poste dalle differenze etniche, linguistiche e religiose.

L'istruzione religiosa coinvolta nelle riforme scolastiche

Dentro questo quadro di indirizzi generali, e al seguito delle conseguenti riforme scolastiche attivate o in via di attuazione in ogni paese dell'UE, l'istruzione religiosa non poteva non essere coinvolta nel processo di rinnovamento e ha dovuto registrare vistosi contraccolpi, a dir il vero non sempre negativi, se li si osserva dall'angolazione della pedagogia scolastica. Ne registriamo alcuni:

- nei normali curricoli di studio della scuola primaria e secondaria la presenza della religione in genere non viene contestata o estromessa, ma viene piuttosto richiesto alla disciplina di adempiere un *ruolo più decisamente conoscitivo*, e ciò in ragione di almeno due obiettivi: sia per individuare la rilevanza culturale ed etica che una determinata tradizione religiosa – solitamente la confessione cristiana dominante nel paese – ha esercitato nella storia della propria nazione; sia per esplorare più ampiamente il *genere* “fenomeno religioso” globalmente inteso, di cui le singole tradizioni locali (cristiane o altre) possono essere figure di *specie*⁶;

- accanto a questa valenza cognitiva, allo studio della religione viene chiaramente riconosciuta una *funzione etico-civica*: si ritiene, cioè, che la stessa educazione laica ai valori della convivenza civile e dei diritti umani possa, anzi debba, essere utilmente coadiuvata dalla conoscenza della propria e delle altrui religioni maggiormente presenti sul territorio⁷;

- come conseguenza didattica, in non pochi paesi la materia religione viene spesso accorpata in un'area disciplinare di materie epistemologicamente affini in modo da fungere da complemento, se non addirittura da chiave di lettura, allo studio della storia, delle arti, della filosofia e dell'educazione civica; il vantaggio didattico è ovviamente reciproco, e il corso di religione, tolto dal suo isolamento autoreferenziale, ne guadagna in credibilità culturale e funzionalità educativa⁸;

⁶ E' il caso della *multifaith religious education* nel sistema inglese (maggiormente noto è il modello di insegnamento comparativo delle religioni praticato nelle scuole della contea di Bradford, e diffuso anche in Italia dal Cem di Brescia e dalle edizioni Emi di Bologna), ma modelli analoghi di insegnamento oggettivo sulle religioni sono attivati nelle scuole dell'Olanda, della Svezia, del Land tedesco del Brandeburgo e ultimamente in alcuni Cantoni svizzeri.

⁷ Fin dagli anni '90 il Consiglio d'Europa si è più volte pronunciato con “dichiarazioni” e “raccomandazioni” ai governi e ai ministri dell'educazione degli stati europei per prevenire malesseri sociali serpeggianti come il razzismo, l'antisemitismo, l'intolleranza etnica, il fondamentalismo religioso. In particolare il Bureau du Commissaire aux Droits de l'Homme, con sede a Strasburgo, ha organizzato ultimamente una serie di Seminari internazionali (Siracusa 2000, Strasburgo 2002, Louvain-la-Neuve 2002, Malta 2004) allo scopo di far dialogare responsabili dell'educazione nazionale, autorità religiose delle chiese e di altre religioni, esperti di scienze pedagogiche e di scienze religiose, nell'intento di trovare nuove basi di consenso intorno al problema dell'educazione etico-religiosa nella scuola pubblica. Significativo, per esempio, il tema del Seminario di Malta (16-18 maggio 2004): “Religione ed educazione: la possibilità di sviluppare la tolleranza attraverso lo studio del fatto religioso”. Maggiori dettagli più avanti, al punto 4 di questo saggio.

⁸ Qualche esempio: in Portogallo la religione fa parte dell'area “Formazione personale e sociale”, in Norvegia è inserita in Educazione etico-storico-civica tra le “visioni significative del mondo”, nel Cantone di Zurigo rientra nel programma di Storia, in Romania è integrata nell'area “Uomo e società”, nell'Alsazia-Lorena è abbinata a progetti scolastici del tipo “éveil culturel”, “éducation aux valeurs”, “éducation à la citoyenneté”. Scrive Enzo Pace a proposito di quest'ultimo caso dell'Alsazia-Lorena, dove appunto i quattro corsi confessionali (cattolico, calvinista, luterano ed ebraico) sono

- in altri casi, la riforma dei cicli scolastici ha comportato una contestuale redistribuzione del volume orario assegnato all'istruzione religiosa curricolare in funzione dell'età dell'alunno e degli obiettivi specifici previsti per ciascun ciclo; come avviene per le altre materie ordinarie, anche lo studio della religione, superando l'innaturale standard dell' "ora settimanale" spalmato uniformemente da un capo all'altro della scolarità, si articola in modo vario e flessibile sia come monte ore complessive nei diversi anni o cicli, sia come distribuzione oraria all'interno dei singoli anni scolastici⁹.

Si osserva dunque come la disciplina religione venga normalmente trainata nel processo di innovazione della scuola, con due possibili esiti: una maggior *integrazione* nel progetto educativo della scuola, quando la religione mostra di poter dare il suo specifico apporto culturale adeguandosi agli obiettivi comuni e alle metodologie didattiche delle altre discipline, o, al contrario, l'esito di una inevitabile *emarginazione* quando il corso religioso continuasse a rivendicare un suo statuto atipico, separato dall'organico dei saperi scolastici e finalizzato alla cura educativa del solo gruppo di alunni credenti¹⁰.

2. La mutazione dell'universo religioso

Se la scuola di religione cambia è perché è cambiata e sta cambiando anzitutto la religione. Non solo come visibilità epidermica del fenomeno sociale, ma anche come ruolo pubblico, addirittura come potenziale politico, e non solo in Europa, ma in tutto l'Occidente e, con diverse caratterizzazioni, a livello planetario.

La religione nella postmodernità

Chiunque analizzi oggi i mutamenti sociali si imbatte anzitutto nella accresciuta visibilità pubblica della variabile religiosa. Il fattore religioso, relegato in età moderna negli ambiti del personale e del privato, è riemerso con forza nella postmodernità, ed è riemerso come una presenza trasversale all'agire collettivo e pubblico, capace di inflettere persino le scelte politiche di governi nazionali e di organismi internazionali di fronte a problemi planetari come quelli decisivi della pace e dei diritti umani, dello sviluppo sostenibile e dell'ecologia, della salute e dell'educazione... Là dove trent'anni fa si parlava di secolarizzazione, di decomposizione del religioso, di irrilevanza sociale della religione, di morte di Dio, oggi si parla piuttosto di de-secolarizzazione, di de-privatizzazione, di rivalse del sacro, di "supermercato delle spiritualità"... Contestualmente, dentro e fuori le grandi religioni storiche, emergono o si acquisiscono fenomeni non più tanto sotterranei come un tempo, quali il proselitismo, l'integrismo, il fondamentalismo, il fanatismo, il settarismo, il comunitarismo: tutte forme più o meno abnormi ("eccedenti" per i cultori del 'politicamente corretto') di appartenenza o di militanza che interessano non solo psicologi e sociologi della religione, ma che preoccupano molto da vicino operatori sociali, amministratori politici, educatori e insegnanti, perché ne va della

inquadri in una prospettiva più ampia di educazione ai valori e alla cittadinanza: "L'aver spostato l'attenzione sul processo di formazione della coscienza civica dei giovani, da perseguire attraverso l'acquisizione di un habitus mentale che riesce ad integrare il sentimento di appartenenza alla propria comunità religiosa con lo studio del fenomeno religioso e delle religioni degli altri, costituisce una sperimentazione interessante. ma ciò è evidentemente possibile perché la formazione degli insegnanti è affidata all'Università, sottratta perciò al controllo da parte delle istituzioni religiose" (E.Pace, *Un Concordato con la modernità*, in "Quaderni di diritto e politica ecclesiastica", XII (2004) 1, 19.

⁹ Qualche esempio: nel Regno Unito la religione è nell'area disciplinare comune obbligatoria, nella misura del 5% del tempo scolastico, fino al *first stage* della secondaria (verso i 16 anni), mentre diventa opzionale come corso di *Religious Studies* nel ciclo biennale successivo della *Sixt form*; in Slovacchia i corsi di religione non cominciano prima del terzo anno della primaria e nella secondaria il corso confessionale è in opzione obbligatoria con Etica...

¹⁰ Non c'è dubbio che i corsi confessionali istituiti unicamente in base a intese tra stati e chiese, e quindi fruibili su base volontaria, sono quelli più esposti a una progressiva emarginazione "culturale" oltre che organizzativo-didattica, specialmente in quei sistemi tuttora privi di una reale opzionalità obbligatoria tra un corso confessionale e una materia alternativa. Com'è noto, rientrano in questa casistica, alcuni paesi concordatari a maggioranza cattolica come l'Italia, la Spagna, il Portogallo, la Polonia.

sostenibilità sociale di un pluralismo religioso lasciato crescere in modo spontaneo o selvaggio su un terreno impreparato.

Incontro/scontro tra religioni universali

C'è poi un aspetto paradossale in questo reinvestimento della religione nello spazio pubblico in un tempo di globalizzazione come il nostro. Da una parte le società umane stanno dandosi strutture globalizzate, sovraterritoriali, dove mercato e comunicazione, ricerca scientifica e sviluppo tecnologico, possono in qualche modo ambire a convergere in un unico sistema planetario, ma dall'altra, in tale "villaggio globale" non è altrettanto prevedibile che possano armonizzarsi quegli immensi *patrimoni simbolici* che i diversi popoli hanno costruito, difeso e trasmesso per secoli mediante le loro specifiche tradizioni culturali e religiose. Patrimoni simbolici o sistemi di significato millenari, che solo nel nostro tempo, proprio in forza della globalizzazione, entrano in contatto multilaterale e permanente tra loro, aprendo così inediti dilemmi di portata storica: tra religioni diverse, e ognuna con la propria pretesa universalistica, è pensabile che si continui con l'ignoranza e la diffidenza reciproca o che si attivino piuttosto canali e strumenti per la conoscenza e il dialogo? E' ancora legittima e necessaria, come lo fu per secoli, la missione verso gli "infedeli" nel tentativo di convertirli al proprio credo? E se, per ragioni oggi teologicamente plausibili, non fosse più richiesta una esplicita *missio ad gentes*, come conciliare la fede nell'unicità della propria via di salvezza con la molteplicità delle religioni storiche? Sono interrogativi che da qualche anno alimentano un intenso e ancora aperto dibattito sia nell'ambito della teologia del pluralismo religioso (R.Panikkar, J.Dupuis, C.Geffré, A. Pieris...), sia nell'ambito del dialogo tra fedi monoteistiche (M. Arkoun, A.Th.Khoury, A. Riccardi, P.Stefani...), mentre altri, in termini più pragmatici, lavorano per un progetto di un'etica mondiale che possa avere il consenso delle grandi religioni (H.Küng, K.-J. Kuschel).

L'amnesia culturale dell'Occidente

D'altra parte, una riflessione più specifica sull'evoluzione del fatto religioso nell'Europa d'oggi porta ad ammettere che il cristianesimo non costituisce più il collante sociale delle identità nazionali, come ormai da decenni ci ricordano innumerevoli analisi locali o continentali sui vissuti religiosi ed etici degli Europei. Ciò significa che se l'identità nazionale di ieri ha potuto attingere a piene mani ai valori veicolati prevalentemente dalla tradizione biblica e cristiana, grazie a una solidarietà almeno implicita, se non sempre coscientemente vissuta, con quell'universo normativo di credenze e riti religiosi, l'identità nazionale di oggi, sospinta oltretutto a trascendersi sempre più in un orizzonte transnazionale, si alimenta sempre meno a quelle radici tradizionali: essa viene così a mancare di quei riferimenti simbolici stabili forniti un tempo dalla complicità del politico e del culturale con il religioso e l'etico¹¹. E' noto in proposito come non solo la costituzione italiana, ma la quasi totalità delle costituzioni dei paesi europei abbiano attinto più o meno ampiamente – pur senza dichiararlo o forse senza averne consapevolezza – ai principi e ai valori della tradizione ebraica e cristiana, coniugandoli, ovviamente in termini di cultura giuridica e politica, ai valori moderni della libertà di coscienza e della laicità delle istituzioni. Ma queste radici culturali ed etiche che hanno ispirato i testi base del convivere civile occidentale sono pressoché usciti dalla memoria collettiva di molta parte degli Europei contemporanei. Non a torto si parla della diffusa "amnesia

¹¹ Vale la pena ricordare qualcuno dei più recenti riposizionamenti tra stati e chiese nell'Europa degli ultimi anni: dal 1° gennaio 2000 la Svezia ha abrogato il rapporto privilegiato con aveva con la Chiesa luterana dal 1527; la Germania rivede i diversi concordati con la Santa sede (ultimo quello con il Brandeburgo nel 2003) e firma nello stesso anno un accordo con le Comunità ebraiche; il Regno Unito riapre nel febbraio 2004 il dibattito sui rapporti tra autorità governative e autorità religiose; una legge francese del marzo 2004 vieta nella scuola pubblica i segni troppo vistosi di appartenenze religiose di qualsivoglia credo; la Spagna di Zapatero blocca sul nascere i regi decreti che avrebbero disciplinato un nuovo assetto comune e obbligatorio del corso di religione; all'Est, numerose chiese ortodosse, dopo le leggi di libertà religiosa, sollecitano dai rispettivi stati riforme scolastiche e misure di liberalizzazione per i corsi di religione...

culturale dell'Occidente" (Ch.Duquoc), di una "cultura post-cristiana in crisi di memoria religiosa" (D.Hervieu-Léger), di "religione senza più tradizione" (R.Campiche). Si tratta di una amnesia che non è solo disconoscenza del dato culturale storico-fenomenico, che non è solo ignoranza scolastica del testo biblico in quanto 'grande codice' della cultura occidentale (N.Frye), ma è una rimozione, un occultamento, a sua volta effetto di un (pre)giudizio di valore: "Per molti dei nostri contemporanei, scrive il teologo Duquoc, il cristianesimo non è diventato altro che un monumento arcaico alla stessa stregua della musica gregoriana, dell'arte romanica o della tragedia greca. Può essere bello, ma non ha più verità per noi". Certi analisti giungono a dire che il cristianesimo occidentale rischia l'insignificanza, cioè l'uscita dalla scena culturale, dopo che nella modernità era uscito dalla scena politica¹².

La nuova geografia religiosa dell'Europa

Ma un altro aspetto macroscopico sta caratterizzando sempre più la mappa socio-religiosa del continente, sul quale non è nemmeno più il caso di insistere, tanto è evidente: è il passaggio dalla relativa omogeneità confessionale che nazioni e regioni avevano conosciuto fino a ieri (si pensi ai blocchi variegati di nazioni a maggioranza rispettivamente cattolica, protestante, ortodossa, molte delle quali si sono costituite storicamente come stati moderni sulla matrice culturale di una precisa tradizione cristiana), alla crescente diversificazione dell'anagrafe religiosa, dovuta sia allo sgretolamento interno delle tradizionali chiese che hanno perduto e perdono frazioni importanti di fedeli (che si riducono ad appartenere senza credere, o che credono senza più appartenere, come direbbe la sociologa inglese Grace Davie), sia allo sviluppo inedito delle cosiddette "nuove religiosità", spesso inclassificabili nella loro diffusione tentacolare all'interno di una società europea divenuta "molecolare" (Giuseppe De Rita) o "liquida" (Zygmunt Bauman), sia all'effetto dei flussi migratori che incrementano vistosamente di anno in anno i tassi della diversità etnica, culturale, religiosa¹³.

3. L'istruzione religiosa alla ricerca di nuovi profili

La situazione religiosa della società si riverbera nella scuola ponendo problemi di non facile soluzione. Se i gruppi scolastici sono religiosamente misti, quale educazione religiosa hanno diritto di chiedere alla scuola pubblica? Con alunni pressoché privi di reale esperienza religiosa perché provenienti da famiglie agnostiche o indifferenti, quale offerta educativa può organizzare la scuola? Se a scuola non va in alcun modo mortificata l'identità religiosa di appartenenza degli alunni, incluso evidentemente il caso di alunni "senza-religione", quale istruzione religiosa riuscirà meno discriminante, più rispettosa e più costruttiva per gli uni e per gli altri? Ma se poi oltre al soggetto-alunno, guardiamo il problema dal punto di vista dell'oggetto-religione, gli interrogativi non sono meno impellenti: in clima di pluralismo religioso diffuso e crescente, quale religione merita e urge insegnare? quella tradizionalmente "di maggioranza" nel paese o anche le religioni meno rappresentate? le classiche religioni storiche e mondiali o anche le "nuove spiritualità"? In paesi a confessione cristiana mista, continuare a educare nel proprio credo o aprirsi ecumenicamente a conoscere anche l'altra o le altre confessioni? Ma soprattutto: che cosa far conoscere di una religione, da quale angolatura interpretarla, e in quale ottica pedagogica? Studiare la religione come

¹² Cf. D.Hervieu-Léger, *Catholicisme, la fin d'un monde*, Bayard, Paris 2004. Della stessa sociologa si veda l'ormai classica introduzione alla sociologia del cristianesimo occidentale, *Verso un nuovo cristianesimo?* Queriniana, Brescia 1989 (ed.or. Cerf, Paris 1986), e il volume collettaneo *La religione degli europei*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1992. Sulla crisi dei "cristianesimi" europei, cf. *Religioni e crisi sociale. Oriente e Occidente d'Europa a confronto*, a cura di A.Nesti, P.De Marco, A.Jacopozzi, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1998.

¹³ Ho sviluppato ulteriormente questo sguardo sintetico in *Religione e società contemporanea*, in *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, a cura di Z.Trenti, Elledici, Leumann 2004, 29-38. Si vedano inoltre gli atti del convegno *La religione postmoderna* della Facoltà teologica dell'Italia settentrionale, Glossa, Milano 2003; *La religione nella società dell'incertezza*, a cura di R.De Vita e F.Berti, ed. Franco Angeli, Milano 2001; G. Filoramo, *Che cos'è la religione? Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino 2004.

storia, come etica, come costume sociale, come fede? Optare per un approccio piuttosto che per un altro, o optare indistintamente per tutti ha conseguenze educative certamente non irrilevanti. E ancora: quale raccordo è possibile o doveroso creare tra sapere religioso e saperi scolastici? A quali condizioni, di principio e di fatto, può istituirsi infine un carattere pienamente curricolare dell'istruzione religiosa?

Un singolare mosaico di insegnamenti

Quali le risposte che i sistemi scolastici europei tentano di dare a questi interrogativi? Intanto è dato osservare che a tutt'oggi l'Europa è il continente che indubbiamente ha il maggior affollamento di insegnamenti religiosi impartiti secondo le specifiche storie nazionali e secondo le appartenenze religiose e confessionali (spesso solo anagrafiche) degli alunni. Un singolare mosaico di corsi, dove nessuna delle principali denominazioni manca all'appello: abbiamo così corsi ufficialmente riconosciuti *di* (o, secondo i casi, *sulla*) religione cattolica, protestante (o più precisamente: evangelica, calvinista, luterana), anglicana, ortodossa; ci sono oggi corsi di ebraismo in almeno otto paesi e di religione islamica in almeno sette; negli ultimi anni si sono aggiunti corsi di induismo, di buddismo, di sikhismo, di religione bahai... Il mosaico si arricchisce poi di corsi biconfessionali (generalmente in compresenza di cattolici ed evangelici), di corsi transconfessionali o multireligiosi (mediante l'analisi comparata di più tradizioni presenti nel territorio), di corsi di cultura religiosa decisamente aconfessionali (specialmente in regioni marcatamente secolarizzate), di corsi culturali sul testo biblico (*Bibelunterricht* in certi Cantoni svizzeri), di corsi di etica naturale (in almeno una decina di paesi come alternativa al corso confessionale), di storia comparata delle religioni (Regno Unito, Svezia), di studio del fatto religioso trasversale alle varie discipline scolastiche (Francia) ... e non mancano proposte recenti di attivare "cours philosophiques" (Belgio francofono), approcci alle "religioni nella storia" (Protestanti italiani), "fondamenti di cultura ortodossa" (Russia), ecc¹⁴.

Un panorama così frastagliato non induce a ipotizzare facili soluzioni alternative a breve termine. I corsi di religione riflettono fin dalla loro origine la storia religiosa nazionale e locale. E la storia religiosa delle varie nazioni, che notoriamente ha spesso fatto tutt'uno con la loro storia civile e politica, non può essere cancellata nemmeno in tempo di unificazione europea. D'altra parte l'unificazione politica del continente non può comportare l'omologazione delle diversità culturali a un unico standard ideale, che risulterebbe, oltre che largamente inattuabile, quanto meno artificioso e astratto in ambito educativo. Oltretutto, dopo che i sistemi educativi moderni hanno faticato non poco ad emanciparsi da un certo statalismo accentratore, che è perdurato fino a tempi recenti soprattutto nei paesi dell'Europa latina, non si vede perché debbano cedere ora alle lusinghe di un neo-imperialismo burocratico di organismi europei che intendessero imporre programmi di studio transnazionali. Altra cosa invece, strategicamente opportuna se non necessaria, è la determinazione di obiettivi di educazione e formazione comuni a tutta l'area dell'Unione: la convergenza va infatti perseguita a livello di mete educative finali, di livelli di competenze-chiave minime, di parametri di qualità, e non già a livello di contenuti materiali delle discipline di studio¹⁵.

Gestire la transizione

Ora, è proprio a livello di obiettivi comuni e di competenze specifiche da far acquisire che, ovunque in Europa, l'educazione religiosa scolastica è chiamata a esibire la sua nuova identità e il suo nuovo ruolo educativo. In concreto ci possiamo e dobbiamo chiedere: quali conoscenze, atteggiamenti, competenze in ambito religioso ha bisogno di maturare prioritariamente un alunno europeo per poter vivere e con-vivere nella società multiculturale e multireligiosa qual è già oggi, e quale sarà

¹⁴ Per una rassegna documentata dell'attuale evoluzione, rinvio al mio saggio *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in "Il regno-attualità" 22, 2002, 774-788.

¹⁵ Cf. per le competenze chiave: www.eurydice.org/enquete5/; per gli indicatori sulla qualità dell'istruzione scolastica: www.europa.eu.int/scadplus/leg/it/cha/c11063.htm.

ancor più domani, quella europea? In una Europa dove il cristianesimo è ridiventato diaspora o conserva un ruolo residuale di religione civile, e dove approdano individui e comunità portatori di stili di vita e di religiosità inediti per l'uomo occidentale, e dove le ragioni stesse del convivere civile non trovano più ispirazione etica unificante nel credo della tradizione, si apre inevitabilmente il problema del nuovo profilo che dovrà assumere l' *identità plurale* della società di domani. Questa Europa deve poter gestire sul medio-lungo termine la transizione da un mosaico di identità etniche, nazionali e monoconfessionali verso una condizione di cittadinanza plurale, o di cittadinanza societaria, intesa non già come un improbabile e informe *melting pot* livellatore, ma come forma di convivenza associativa capace di assumere e far rispettare come legittima e feconda la differenza religiosa non meno di quella culturale ed etnica, evitando le opposte derive dell'intolleranza fondamentalistica, del proselitismo indiscriminato, o dell'indifferenza sincretistica.

Entrare nella pedagogia interculturale

I sistemi scolastici europei in genere stanno già operando da anni in questa direzione, attivando principi e metodi di quella che viene chiamata *educazione interculturale*, sia scolastica che postscolastica, intesa come dimensione trasversale alle discipline più che una disciplina isolata, un metodo di approccio ai vari saperi prima che una teoria¹⁶. In questa pedagogia interculturale il dato religioso non è ignorato quasi fosse irrilevante ai fini della maturità della persona e del cittadino, né viene pretestuosamente rinviato alle competenze pastorali delle sole istituzioni religiose come se queste, avendo il diritto-dovere di regolare la fede dei propri credenti, avessero l'esclusivo monopolio dell'universo religioso. Certo, va ricordato che in gran parte del territorio europeo l'insegnamento religioso viene disciplinato da concordati e intese (cattolici e protestanti) e da varie forme di convenzioni privilegiate con la Chiesa nazionale (anglicani, luterani e ortodossi). Ma la competenza concordataria non rientra fra quelle dell'attuale UE e non appare immaginabile che in futuro l'UE possa negoziare concordati con l'una o l'altra chiesa. Sul piano istituzionale, si sa, la costruzione dell'Europa non comporta alcun progetto mirante a una omogeneizzazione dei rapporti tra stati e religioni¹⁷. È vero piuttosto che l'adozione di leggi sulla libertà religiosa impegna sempre più gli stati democratici a riconoscere personalità giuridica e visibilità sociale anche a gruppi minoritari e a nuovi culti, ma ciò non può comportare evidentemente una disseminazione di singoli corsi confessionali nella scuola pubblica, pena il dissolvimento della educazione pubblica in una polverizzazione ingovernabile di opzioni particolaristiche, che segnerebbero la fine del senso stesso di un sistema integrato pubblico. Antepoendo infatti una gelosa rivendicazione dell'identità confessionale individuale ad altri valori dell'*humanum* universale, si andrebbe incontro a quel paradossale esito di separare gli alunni proprio durante l'"ora di religione", momento nel quale avrebbero bisogno piuttosto di lavorare insieme per conoscere le rispettive differenze e per imparare a dialogare sulla base di convinzioni e pratiche diverse, senza per questo dover mettere tra parentesi

¹⁶ H.C.A.Chang, M.Checchin, *L'educazione interculturale. <Prospettive pedagogico- didattiche degli Organismi internazionali e della scuola italiana>*, LAS, Roma 1996; C.Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale: Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 1999; I.Pizzolato, *Migranti e cultura. Sfide al progetto formativo della scuola*, Edizioni Concordia sette, Pordenone 2003.

¹⁷ L'articolo 52 del Trattato costituzionale firmato a Roma il 29 ottobre 2004, in merito allo status delle chiese e delle organizzazioni non confessionali, recita: "L'Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui godono negli Stati membri, in virtù del diritto nazionale, le chiese e le associazioni o comunità religiose [...]". Ciò non pregiudica tuttavia che in futuro si aprano nuovi modi di interlocuzione tra autorità pubbliche e autorità religiose, come auspica, per esempio il giurista dell'Università di Siena, Marco Ventura, quando scrive: "Il dialogo con le autorità religiose può rappresentare uno strumento efficace solo se elabora nuove modalità e se affronta alcuni grandi nodi: l'equilibrio tra riconoscimento della speciale funzione sociale della autorità religiosa e salvaguardia dei diritti di ogni individuo (rispetto al quale nessun gruppo può pretendere di affermare un diritto assoluto di supplenza); l'attenzione a una selezione il più possibile ampia e egualitaria degli interlocutori confessionali; il rifiuto di strumentalizzazioni fatte o subite; la proposta di un lavoro di gruppo in cui l'attore pubblico affermi gli specifici valori dello stato laico, democratico e pluralista e chieda alle autorità religiose di condividere e sperimentare tali valori (ad esempio, ammissione alle consultazioni delle sole rappresentanze multiconfessionali che riconoscano la legittimità e l'esistenza di ogni altro soggetto religioso)" (M.Ventura, *Religione ed Europa. Coordinate per una transizione intelligente*, in "Credere oggi", 24(2004)3, 63.

la propria identità, ma semmai valorizzandola mediante una normale e costruttiva interlocuzione “alla pari” .

Una società pluralistica, che per di più ama autodefinirsi *conoscitiva*, è democratica in fatto di costume religioso quando, con la libertà di credere, assicura anche il diritto di conoscere. A tutti i cittadini, fin dalla prima scolarizzazione, va garantito l’uno non meno dell’altra. Si assiste invece ancora a una vistosa discrepanza tra dispositivi giuridici che garantiscono le libertà personali e istituzionali di religione, e l’esiguità degli strumenti messi a disposizione dalla società civile, cioè sostanzialmente dalla scuola e dall’università, per soddisfare il diritto di una conoscenza laica e scientifica del fatto religioso.

Religione tra emozione e ragione scientifica

Senza nulla togliere all’importanza primaria dell’iniziazione alla fede, che rimane compito indelegabile delle comunità religiose di appartenenza, non rimane forse tutt’intero per la scuola pubblica il compito altrettanto indelegabile di affrontare *ab imis* l’universale problema religioso e di leggerne criticamente le soluzioni in chiave (per esempio) antropologica, storico-comparativa, linguistico-esegetica, interconfessionale e interreligiosa? È appena il caso di ricordare che il sapere religioso – su cui deve far leva lo specifico dell’educazione religiosa scolastica – se nella pre-modernità ha potuto basarsi unicamente sul paradigma della razionalità teologica, oggi esso si rifrange in una costellazione di scienze empiriche ed ermeneutiche della religione, che riscuotono un indubbio credito presso i circuiti delle culture dotte e presso la stessa comunità scientifica, ma che registrano ancora troppo scarse ed episodiche ricadute nella cultura popolare e in quella scolastica. Complice di questo deficit culturale - nei paesi della cattolicità neolatina, ma non solo - il secolare disimpegno dell’università pubblica sulla questione religiosa.

Come ricordava anni fa Johann Baptist Metz, il teologo del “cristianesimo come memoria sovversiva”, lo spirito europeo ha generato due tipi di razionalità lungo l’arco temporale della modernità: ha sviluppato quella razionalità scientifico-tecnologica, ispirata alle sue origini da una volontà di potere su una natura ancora da dominare, razionalità decisamente strumentale, immanente, che sembrava appunto aver inferto un colpo mortale alle capacità della memoria simbolico-religiosa dell’uomo europeo; ma fortunatamente, nel contempo, ha saputo sviluppare dialetticamente, quasi in funzione di antivirus, un altro tipo di razionalità, quella dell’universalismo dei diritti umani, “quella razionalità che fonda una nuova cultura politica, che mira alla libertà soggettiva e alla dignità di tutti gli esseri umani”¹⁸. *Euro-centrica*, la prima razionalità, dalla cui logica di potere sono nati i colonialismi, le utopie sociali del XIX secolo, le stesse derivate dello scientismo e del laicismo borghese e marxista, fino a quegli epigoni attuali che sono gli imperialismi economici e la globalizzazione informatica; *universalistica*, l’altra razionalità, al cui centro stanno valori come lo stato di diritto, la libertà di coscienza, la solidarietà sociale, il riconoscimento dell’altro come simile a me ma anche come autonomo e diverso da me quanto a convinzioni religiose e scelte etiche: è questa la razionalità che ha potuto generare quello sguardo critico e quell’habitus etico tipicamente europeo chiamato *laicità*.

Religione tra vecchia e nuova laicità

Dopo la grande stagione della laicità umanistica di un Machiavelli, di un Erasmo, di un Tommaso Moro, è vero che l’Europa ha conosciuto le derivate della laicità politica della rivoluzione francese e soprattutto l’ondata lunga di quei variopinti laicismi etico-filosofici che dall’illuminismo voltairriano e dal positivismo comtiano arrivano a lambire tutto il continente fino a tutta la prima metà del Novecento. Ma è anche vero che l’ “arqueo-laicità” del rifiuto pregiudiziale della religione

¹⁸ J.B. Metz, *Lo spirito europeo: crisi e compiti*, in “Concilium” 2/1992, 138-147.

di ottocentesca memoria si è evoluta oggi, nella stessa Francia degli intellettuali più avvertiti, in una “neo-laicità del confronto” (R.Rémond), in una “laicità plurale” (J.-P. Willaime) o “contrattuale” (J.Baubérot), o “dinamica” (P.Ricoeur), in una “laicità d’intelligenza del religioso al posto di una laicità di incompetenza” (R.Debray), laicità che cessa di essere pregiudizio ostile al fatto religioso, che non lo liquida più come un fattore marginale o ininfluenza nella formazione dell’identità personale e nazionale, ma ne riconosce invece positivamente l’incidenza determinante a diversi livelli del vivere personale e sociale, anche se ultimamente le argomentazioni della Commissione Stasi (2003) e la conseguente legge (2004) che vieta l’uso ostentativo di segni religiosi nella scuola pubblica vanno in chiara controtendenza, e infatti a molti cittadini e credenti europei, specialmente fuori della Francia, sono sembrate un increscioso e anacronistico irrigidimento su posizioni ideologiche francamente datate, posizioni che da più parti si auspica vengano riconsiderate almeno in occasione delle imminenti celebrazioni del centenario delle leggi di separazione tra stato e chiese (1905-2005). Ben più plausibile, in tema di laicità, la lettura storica di Ernesto Balducci: per lui l’età premoderna è stata l’età delle guerre di religione, quella moderna l’età delle guerre ideologiche, quella postmoderna l’età del libero confronto delle coscienze disposte a contribuire a un progetto storico comune, sulla base di un ethos cosmopolitico¹⁹

Trasferita sul piano delle strategie della trasmissione culturale, la nuova laicità è dunque il metodo che consente, da una parte, di valorizzare il religioso come capitale culturale di cui conservare memoria in quanto chiave interpretativa non occultabile dell’insieme della cultura umana (*laicità cognitiva*), dall’altra, di garantire a ciascun cittadino delle società multiculturali l’esercizio del diritto alla personale libertà di coscienza e di scelte etiche (*laicità assiologia*). La ragione laica, dunque, nella misura in cui sa emanciparsi dalla ragione strumentale (dall’imperialismo delle conoscenze-competenze tecnico-scientifiche), dalla tentazione settaria o identitaria (e cioè dalla autoreferenzialità confessionale come da quella atea) è il postulato per valorizzare il fattore religioso come una delle componenti culturali da integrare nelle memorie parziali e “provinciali” del continente in costruzione. Un conto, dunque, è la trasmissione religiosa del religioso, altro conto è la trasmissione culturale del religioso.

Religione come etica del riconoscimento

A conclusioni analoghe giungono le analisi di chi preferisce il concetto di *universalità dei valori* al concetto, perennemente proteiforme, di laicità. Ancora una volta si parte dalla lezione della storia: nel contesto occidentale, a seguito delle guerre di religione, col favore del pensiero illuministico, nasce una *cultura della tolleranza*, intesa come costume di reciproca “simpatia filantropica” tra classi sociali, gruppi etnici, tradizioni culturali, confessioni religiose: tutti si riconoscono almeno tendenzialmente in una qualche forma di universalismo dentro l’orizzonte comune dell’universo statuale, a prescindere dalla diversità etnica, linguistica, religiosa. Si tratta di un universalismo minimo, detto comunemente *procedurale*²⁰, che conosce al proprio interno tre forme principali: un universalismo razionalista, uno relativista o agnostico, e uno tecnocratico o pragmatico. Forme ideal-tipiche, ma impersonate di fatto da uomini di scienza, da politici e da imprenditori, che esaltano come modello di convivenza una specie di *etica dell’indifferenza* o dell’egualitarismo, dove ognuno, pur di essere considerato uguale a tutti, finisce per non essere più nessuno. È prevedibile, se non fatale, che di fronte al rinascere dell’intolleranza e del settarismo, questo modello non abbia le risorse per impedire i conflitti e garantire le condizioni etiche di un patto sociale. Occorrerà piuttosto puntare su una nuova *etica del riconoscimento* (L.Berzano): i valori altri e diversi non possono essere messi solo in un circolo di reciproca indifferenza, ma in un circolo di

¹⁹ E.Balducci, *La paideia europea nei prossimi anni*, in “Testimonianze”, 33, dicembre 1990, 13-29, spec.26; la tesi è ampiamente sviluppata in *L’uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole 1990.

²⁰ Cf. gli interventi di F. Remoti, L. Berzano, B. Salvarani e G. Filoramo al seminario *Pluralismi e convivenze: politiche del confronto interreligioso*, Centro Interculturale di Torino, 6 ottobre 2004. Resoconto sintetico, a firma di B.Salvarani, in “Settimana” 17 ottobre 2004.

reciproca assunzione di responsabilità. Due esempi emblematici: quello del Belgio e quello dell'India. In Belgio vige dal 1972 un *Patto culturale*, che, in analogia con il precedente *Patto educativo* relativo alla libertà di scuola (1959), è una legge-quadro che garantisce il pluralismo delle idee, delle appartenenze e delle pratiche pubbliche: è un dispositivo che protegge tutte le tendenze ideologiche e filosofiche, anche di minoranza ovviamente, copre tutti gli ambiti della cultura, compresi i media e gli sport; ad esso sono tenuti direttamente tutti i partiti politici, ma anche le istituzioni pubbliche, e indirettamente le chiese e le organizzazioni religiose²¹. Uno dei corollari applicativi di questi due “patti sociali” è il decreto che sancisce la *neutralità dell'insegnamento*²². L'esempio dell'India viene da Gandhi²³: volendo progettare il futuro dell'India indipendente e moderna, non pensò né a uno stato confessionale né a uno stato dell'universalismo procedurale; il suo progetto evitava questi schematismi semplificatori, per valorizzare piuttosto la pluralità delle culture e delle fedi al fine di far crescere la società civile. Al posto di un'etica illuministica della tolleranza o dell'indifferenza alla “occidentale”, Gandhi promosse la solidarietà fra diversi, alla base della quale doveva esserci l'educazione a un modo nuovo di credere, una specie di “credere nel relativo”, in quanto questo tipo di “fede” presuppone che nessuno possiede subito tutt'intera la verità, ma che la verità invece precede e possiede tutti. E ciò, non malgrado le differenze degli individui ma grazie proprio alle loro differenze.

Religione tra identità e alterità

Le scuole europee vanno popolandosi di anno in anno di alunni di diversa cultura, ma che hanno il diritto al pieno rispetto della loro alterità. Il problema è che i sistemi educativi esistenti sono nati nei vari paesi per integrare i giovani nativi nella propria cultura territoriale, nazionale ed europea, considerata tout court come “la” cultura a vocazione universale. Questi sistemi si trovano ora a gestire una clientela in parte non nativa, e soprattutto portatrice di culture diverse, che sono la smentita di fatto di ogni pretenzioso universalismo eurocentrico. La promiscuità culturale all'interno di uno stesso spazio educativo obbliga ad attivare dapprima una sana dialettica tra identità e diversità (è il momento della pedagogia del confronto, o del superamento di stereotipi e pregiudizi, della conoscenza reciproca, dell'autocritica), ma impone poi anche di trovare una tavola di valori comuni su cui consentire positivamente per poter vivere insieme, riuscendo a dare un senso nuovo a questo vivere (è la pedagogia del consenso, o della ricerca di convergenze su punti importanti dell'ethos, su progetti comuni condivisi e attuati in solidarietà²⁴). Tali passi non si possono avverare senza la fatica di mediazioni culturali di vario tipo. Tra queste, la mediazione religiosa è certamente tra quelle che stanno alla base di ogni attività educativa interculturale. Si sa dalla antropologia

²¹ Cf. V. De Coorebyter, *Le pacte culturel*, dossier n.60, CRISP/Centre de recherche et d'information socio-politiques, Bruxelles 2004 (www.crisp.be/FR/dernieresparutions/DP_3.html).

²² Cf. *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté*, D 31.03.1994, MB 18.06.1994, che recita tra l'altro (corsivi miei): «Art.4 - Le personnel de l'enseignement forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. Il fournit aux élèves les éléments d'information qui contribuent au développement libre e graduel de leur personnalité et qui leur permet de comprendre les options différentes ou divergentes qui constituent l'opinion. Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations. Il traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en de termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves. Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique; (...) il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux. De la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves. Art. 5 – Les titulaires des cours de religions reconnues et de morale inspirée par ces religions, ainsi que les titulaires des cours de morale inspirée par l'esprit de libre examen, s'abstiennent de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles. Les cours visés à l'alinéa précédent, là où ils sont légalement organisés, le sont sur un pied d'égalité. Ils sont offerts au libre choix des parents ou des étudiants. Leur fréquentation est obligatoire. »

²³ M.K.Gandhi, *L'induismo*, Newton, Roma 1995 (raccolta di scritti e discorsi postumi: ed.or. 1962, trad. it. di Franco Paris): cf., per es., pp.107, 181-184, 186.

²⁴ Cf. G.Dal Ferro, *Libertà e culture. Nuove sfide per le religioni*, Messaggero, Padova 1999, 85-102; C.Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, Guerini, Milano 1999, 119-130.

culturale e dalla storia delle religioni quanta rilevanza simbolica abbiano le diversità religiose nei rapporti tra culture. Se l'identità religiosa genera nell'individuo determinate rappresentazioni simboliche, veicola determinati significati del cosmo e della storia, impone specifiche gerarchie di verità e di valori etici, attribuisce quel particolare senso del vivere e del morire, è chiaro che è la persona nella sua totalità e continuità che viene coinvolta. Più ancora, viene coinvolto il gruppo di appartenenza, e il legame geloso che immedesima l'individuo alla sua comunità e alle sue tradizioni. Per questo può rivelarsi superficiale ed illusorio un dialogo interculturale, specialmente se condotto in sede di formazione di giovani e giovanissimi, se non viene presa oggettivamente nel debito conto anche la componente religiosa dell'identità personale e sociale. Lavoro tanto più necessario in educazione in quanto - come insegna la storia dei popoli e singolarmente di quelli europei - gran parte dei conflitti religiosi non nascono dalla natura e dai contenuti oggettivi delle singole religioni, ma derivano piuttosto da difetti soggettivi di educazione religiosa degli uomini religiosi (o a-religiosi), e dalla tendenza a usare della religione come strumento per fini impropri.

È chiaro che, in condizione di promiscuità culturale e religiosa, non solo risulta antieducativo e devastante l'atteggiamento proselitistico, esplicito o implicito che sia, ma lo stesso linguaggio identitario proprio di una religione, quello dei suoi simboli liturgici, quello razionalizzato della sua teologia e della sua catechesi, risulterebbe discriminante, "esclusivo", se non venisse opportunamente mediato da approcci storico-culturali o linguistici o comunque interdisciplinari. Non meraviglia più il fatto che, in Europa, nel giro dell'ultimo ventennio, siano andati più o meno in crisi tutti i modelli di insegnamento religioso monoconfessionale. Avevano potuto funzionare nelle scuole pubbliche finché la società era (o poteva esibire le sembianze di) una società sociologicamente cristiana. Bastava utilizzare il linguaggio autoreferenziale delle chiese, anzi quello della propria tradizione confessionale con la sua spiritualità, la sua esegesi, la sua liturgia, per poter legittimare e imporre un modello di cultura religiosa nelle scuole. Già oggi, da più parti, quel modello educativo si rivela impraticabile, ma non per insufficienze soggettive di insegnanti o di alunni o di responsabili, e tanto meno perché la verità cristiana meriti oggi meno credito di ieri, ma per un oggettivo cambio di paradigma che investe tutto il sistema sociale quello educativo compreso. La tradizionale pretesa delle chiese di tenere in vita nella scuola pubblica un'educazione religiosa a carattere identitario si scontra con una situazione culturale di fatto ampiamente postcristiana e multiculturale, tale da rendere non tanto impopolare o addirittura improponibile quanto riduttivo e improduttivo un approccio solo intraconfessionale al problema religioso. Nasce da queste ragioni la non facile soluzione al problema della rivendicazione da parte di quei gruppi religiosi (certe correnti islamiche, certe 'nuove religioni', ma anche in genere le chiese ortodosse nell'Est europeo) che ambirebbero conservare o attivare nello spazio pubblico della scuola insegnamenti e pratiche di natura confessionale. Se ancora resiste o insorge una certa ansia identitaria, ciò significa che è ancora lontano il riconoscimento, civile e democratico, dell'alterità. Una ragione in più per le competenti autorità statali di provvedere a instaurare un quadro normativo civile e laico, che, senza prevaricazioni o discriminazioni nei confronti di qualsivoglia chiesa o gruppo religioso, possa gestire una *comune alfabetizzazione* al fatto e al problema religioso a servizio della *differenza culturale* di tutti gli alunni, a titolo della loro *comune cittadinanza*.

4. La cultura religiosa tra i diritti umani, per i diritti umani

Diversi organismi dell'UE si sono occupati recentemente dell'educazione scolastica. In particolare c'è stato e continua tuttora un crescendo di iniziative volte a promuovere *l'educazione alla cittadinanza democratica* in ragione degli aumentati tassi di conflittualità sociale dovuti alla crescente multiculturalità. Si osserva che il fattore religioso è sempre tenuto presente in questi nuovi progetti educativi, in quanto dimensione ineliminabile, variabile ma costante, delle culture umane. La religione può essere storicamente fattore di coesione sociale, ma anche di divisione e di scontro. Il concetto *coesione sociale* ha assunto una rilevanza centrale nei documenti degli organismi europei. Se fino a ieri significava omogeneità nazionale sotto l'aspetto culturale, linguistico, e

religioso, oggi la complessità crescente delle società va imponendo un tipo nuovo di coesione sociale, una coesione fondata piuttosto sui diritti e le responsabilità dei cittadini. Le grandi priorità sono la diversità, il pluralismo, la giustizia sociale, la non discriminazione, la solidarietà, la partecipazione attiva, i valori comuni e la condivisione delle responsabilità secondo il principio della sussidiarietà. Si tratta di una coesione sociale non scontata in anticipo né imposta, ma che va continuamente costruita attraverso *l'apprendimento della cittadinanza e della convivenza civile*. Ora, è convinzione comune, civile prima che teologica, che un nuovo modello di comprensione interreligiosa sia una delle condizioni imprescindibili della pace sociale.

In questo senso è stata sintomatica in questi anni, tra molte altre iniziative europee²⁵, l'azione dell'Ufficio del Commissario ai Diritti umani, che si è fatto promotore di una serie di incontri europei tra responsabili dei Ministeri dell'educazione e autorità delle chiese e delle organizzazioni religiose, nell'intento di individuare vie nuove per garantire il mantenimento di uno stato di diritto democratico, ma rispettoso nel contempo delle libertà fondamentali, tra cui quelle di religione²⁶. Un primo seminario, tenutosi a Siracusa nel dicembre 2000, sul tema del ruolo delle religioni monoteiste di fronte ai conflitti armati, ha riaffermato con forza che il fanatismo religioso è una perversione della religione e che le convinzioni religiose non debbono servire di giustificazione a conflitti armati, come d'altra parte questi ultimi non possono essere invocati per reprimere l'esercizio delle libertà religiose dei credenti. I rappresentanti delle fedi monoteiste si sono impegnati tra l'altra "a continuare a sviluppare l'insegnamento della stima reciproca e dei diritti umani e promuovere la conoscenza dell'altro. Tale conoscenza deve trovare la sua sede in tutti i luoghi dell'educazione pubblica. E a tal fine domandiamo ai poteri pubblici di fornire i mezzi adeguati agli educatori"²⁷.

Il secondo seminario (Strasburgo 2001) metteva a fuoco le competenze delle chiese e degli stati circa l'esercizio del diritto alla libertà religiosa, e riconosceva che "le chiese come gli stati devono restare liberi di organizzare il loro rapporti in coerenza con le tradizioni confessionali e nazionali. Non compete al Commissario ai Diritti umani privilegiare un modello di rapporto piuttosto che altri. E tuttavia ogni riflessione sulle modalità delle relazionij stati-chiese deve essere guidata dal rispetto del diritto di ciascun cittadino alla propria libertà di pensiero, di coscienza e di religione, e in un quadro di reciproca e rispettosa tolleranza"²⁸.

Un terzo incontro (Lovanio 2002), dal tema complesso ma di capitale rilevanza ("Diritti umani, cultura e religione: convergenza o divergenza? Dogmi, norme e insegnamenti") arrivava a concludere che "la costruzione dell'Europa di domani esige lo sviluppo di una cultura politica che superi gli antagonismi. Di qui la necessità di identificare i fondamenti etici dei principi che regolano

²⁵ Si segnalano in particolare : i pronunciamenti del Consiglio d'Europa, della Commissione europea, del Comitato dei Ministri dell'educazione su questioni come la lotta al razzismo e all'intolleranza, la prevenzione del proselitismo delle sette, l'educazione interculturale, l'educazione etico-civica, l'introduzione di corsi di storia comparata delle religioni. Un gruppo di esperti della sponda nord e sud del Mediterraneo, su incarico di Romano Prodi, presidente della Commissione europea, ha recentemente redatto un documento molto articolato sul *Dialogo tra i popoli e le culture nella spazio euro-mediterraneo*, nel quale si insiste, tra l'altro, sulla necessità di introdurre nella scuola corsi adeguati di storia delle culture, delle mitologie e delle religioni "mediterranee", per favorire la comprensione reciproca tra civiltà confinanti che rischiano di combattersi solo perché si ignorano (il documento, a cura del Groupe des Sages de la Commission européenne, è pubblicato dall' Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 2004, pp.57)

²⁶ Conseil de l'Europe, *Dialogue du Commissaire aux Droits de l'Homme avec les communautés religieuses*, Documentation pro manuscrito, Strasbourg 2004, pp. 58.

²⁷ Ibidem, p.11.

²⁸ Ibidem , pp.25. Il seminario ha tra l'altro ribadito i limiti della competenza dell'autorità statale nei confronti della gestione pedagogica del religioso: "...L'Etat n'a aucune vocation à devenir un 'directeur de conscience' et doit s'abstenir de toute tentative de définition du contenu admissible ou non croyances individuelles, qui sont et doivent demeurer libres. Ce qui implique notamment que personne ne peut faire l'objet d'une discrimination dans la jouissance de se droits civils et politiques en raison de son appartenance à une religion donnée ou pour son refus d'y adhérer » (p.18).

la vita delle nostre società. Le religioni, matrici culturali e comuni di questi fondamenti e di questi principi, hanno un ruolo importanti da svolgere in questo processo, Anche perché democrazia e religione hanno in comune l'idea del riconoscimento e del rispetto dell'altro". In particolare, in ambito di educazione scolastica, gli studiosi partecipanti al colloquio hanno riaffermato il ruolo primordiale della scuola in ordine alla formazione delle coscienze dei cittadini di domani, affermando che nella educazione ai diritti umani "le religioni, che tanta parte hanno nella formazione dei giovani, dovrebbero trasmettere contestualmente alla verità religiosa i valori dei diritti umani. E per garantire una migliore qualità dell'educazione scolastica, crediamo sia arrivato il tempo di creare un luogo specifico di formazione nel quale poter sviluppare *una metodologia mirata all'integrazione dei diritti umani nell'insegnamento delle religioni, e alla integrazione della dimensione religiosa nell'insegnamento in generale*"²⁹.

Un quarto seminario (Malta, maggio 2004) ha affrontato di petto la questione dell'insegnamento religioso. Riflettendo sul tema "Religione ed educazione scolastica: la possibilità di sviluppare la tolleranza mediante l'insegnamento del fatto religioso", la cinquantina di partecipanti (consiglieri di ministri dell'educazione, rappresentanti di chiese cristiane e altre religioni, giuristi, pedagogisti) ha osservato, anzitutto, che l'incultura religiosa si sta generalizzando in modo preoccupante presso i giovani; che le istituzioni religiose sono in crisi di trasmissione etico-simbolica-valoriale; che la stessa cultura generale risente negativamente degli effetti dell'ignoranza religiosa; che questa risulta essere anche una delle cause certe di ricorrenti episodi di intolleranza tra cittadini di diversa etnia e convinzione; che la scuola ha il dovere di far conoscere criticamente il fatto religioso, senza per questo assegnarle il monopolio della ricerca del senso; che lo studio del fatto religioso non può prescindere dalle "storie religiose" sedimentate nella memoria collettiva dei singoli popoli e gruppi; che l'istituzione di una specifica e autonoma materia di cultura religiosa non esonera dall'altrettanto importante analisi della dimensione religiosa interna ai vari saperi scolastici; che le religioni hanno indubbiamente dei valori e dei capitali di saggezza universali tali da armonizzarsi con la cultura dei diritti umani... Il seminario ha inoltre studiato l'ipotesi della creazione di un'istituzione comune europea che possa servire da punto di raccolta e scambio delle migliori pratiche didattiche in ambito di istruzione religiosa, da luogo di incontro tra studiosi del problema e programmatori di curricula scolastici, da centro europeo promotore della formazione degli esperti in scienze della religione, che a loro volta dovrebbero formare a nuove competenze i titolari degli insegnamenti di religione operanti nei sistemi scolastici nazionali o regionali³⁰.

Questi cenni all'interesse che autorevoli organismi europei portano al tema dell'educazione religiosa nella scuola documentano come la religione, lungi dall'essere emarginata dalla scuola o dal rimanere riservata ai soli alunni credenti, stia diventando un nodo portante dell'educazione di tutti i cittadini europei, stia cointeressando trasversalmente tutti i saperi scolastici e con solo le teologie confessionali, diventi una carta da giocare sul tavolo delle mediazioni politiche e giuridiche oltre che su quello – scontato – dei dialoghi ecumenici e interreligiosi. Tutto ciò lascia intravedere che lo studio scolastico della religione, nel mettersi a servizio dei valori della cittadinanza e della convivenza, assumerà presumibilmente una crescente *curvatura etico-civica*. Se questo potesse domani avverarsi in termini corretti e compiuti, non ci sarebbe che da rallegrarsene.

Bibliografia

Aletti M., Rossi G. (edd.), *Identità religiosa, pluralismo, fondamentalismo*, Centro Scientifico Editore, Torino 2004.

²⁹ Ibidem, p.43.

³⁰ Cf. Documento finale del colloquio in *EuForNews* 2004/2, pp.11-12; www.commissioner.coe.int.

- Aletti M. et alii, *La religione postmoderna*, Glossa, Milano 2003.
- Bacchi E., Bacchi N., *Scuola e cittadinanza. Funzione pubblica e libertà di apprendimento*, Il Segno dei Gabrielli editori, Negarine-Verona 1997.
- Barré Ch., *L'enseignement de la science des religions au lycée, ou comment participer au débat démocratique de toute société en quête de sens*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Strasbourg, décembre 2003.
- Bastian J.-P. et Collange J.-F.(edd.), *L'Europe à la recherche de son âme. Les Eglises entre l'Europe et la nation*, Labor et Fides, Genève 1999.
- Baubérot J. (ed.), *Religions et laïcité dans l'Europe des Douze*, Syros, Paris 1994.
- Camdessus M., U.Eco, A.Riccardi, *Islam e Occidente. Riflessioni per la convivenza*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Campiche R.(ed.), *Cultures jeunes et religions en Europe*, Editions du Cerf, Paris 1997.
- Campiche R.(ed.), *Régulation de la religion par l'état. Nouvelles perspectives*, in « Archives de Sciences sociales des Religions », 48(2003)121, 5-165.
- Canavero A., Durand J.-D.(edd.), *Il fattore religioso nell'integrazione europea*, Edizioni Unicopli, Milano 1999.
- Casanova J., *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla riconquista della sfera pubblica*, Il Mulino, Bologna 2000 (ed. or. 1994).
- Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (CCEE), *Religione: fatto privato e realtà pubblica. La Chiesa nella società pluralista*, EDB, Bologna 1997.
- Commission Européenne - Groupe des Conseillers politiques, *Le dialogue entre les peuples et les cultures dans l'espace euro-méditerranéen*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 2004.
- CRDP/Centre Régional de Documentation Pédagogique de Besançon (ed.), *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque*, Actes du Colloque 20-21 novembre 1991, Besançon 1993.
- Cristianesimo ed Europa*, numero monografico di « Credere oggi » 24(2004)3, 3-149.
- Cours (Le) de religion dans un espace démocratique*, numéro monographique de « Lumen Vitae » 56(2001)2, 125-229.
- Davie G., D.Hervieu-Léger (edd.), *Identités religieuses en Europe*, La Découverte, Paris 1996.
- Debray R., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob éd., Paris 2002 (tr.it. in « Il regno-documenti » 15,2002, 514-520).
- Debray R., *Le Feu sacré. Fonctions du religieux*, Fayard, Paris 2003.
- De Pury A., Macchi J.-D.(edd.), *Juifs, chrétiens, musulmans. Que pensent les uns des autres ?* Labor et Fides, Genève 2004.
- De Vita R., *Identità e dialogo*, Franco Angeli, Milano 2003.
- De Vita R., Berti F.(edd.), *Pluralismo religioso e convivenza multiculturale. Un dialogo necessario*, Franco Angeli, Milano 2003.
- De Vita R., Berti F., Nasi L.(edd.), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Dianin G.(ed.), *L'Europa e le religioni. Identità religiose e progetto di costituzione europea*, Messaggero, Padova 2003.
- Enseñanza de la religión en las escuelas europeas. VI Forum Europeo*, monografia de "Teología y catequesis" n. 52, octubre-diciembre 1994, 5-155; edizione in lingua tedesca (Edgar J.Korherr hg.): *Religiöse Erziehung vor den Herausforderungen der kulturelle Vielfalt in Europa*, Karl-Franzens-Universität Graz, Graz 1995.
- EuForNews, Notiziario trimestrale del Forum Europeo dell'istruzione religiosa nelle scuole*, in formato newsletter, a partire da marzo 2003, diffuso per posta elettronica (contattare: fpajer@lasalle.org).
- Europe infos. Mensuel de la Comece et de l'Ocipe*, Office catholique d'information et d'initiative pour l'Europe, 42 rue Stévinstraat, B-1000 Bruxelles.

- European identity and cultural pluralism: Judaism, Christianity and Islam in European curricula. Recommendations*, by L.Kaul-Seidman, J.S. Nielsen, M.Vinzent, Herbert-Quandt-Stiftung of Altana AG, Bad Homburg v.d. Höhe 2003.
- Ferrari S., I.C.Ibán, *Diritto e religione in Europa occidentale*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Ferrari S., *Lo spirito dei diritti religiosi. Ebraismo, cristianesimo e islam a confronto*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Ferrari S., Durham W.C.jr, Sewel E.A.(edd.), *Diritto e religione nell'Europa post-comunista*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Filoramo G., *Che cos'è la religione? Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino 2004.
- Garcés C.E., *Enseñanza de la religión y Ley de Calidad*, PCC, Madrid 2003.
- Gatt S.(ed.), *Catholic Education. European and Maltese perspectives. Church Schools' response to future challenges*, Directorate for Services in Education, Archbishop's Curia, Floriana-Malta 2004.
- Genre E., *Cittadini e discepoli*, Claudiana-Elledici, Torino 2000.
- Goody J., *Islam ed Europa*, Raffaello Cortina editore, Milano 2004.
- Groupe "Martin V", *Religions, morales et philosophie à l'école*, P.U.L., Louvaine-la-Neuve 2004.
- Häring H, Soskice J.M.(edd.), *Apprendere dalle altre Religioni*, "Concilium" 2003/4.
- Hervieu-Léger D. et alii, *La religione degli europei*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino 1992.
- Hervieu-Léger D., *Catholicisme, la fin d'un monde*, Bayard, Paris 2004.
- ICCS/Inter-European Commission on Church and School, *Giving Europe a Heart and Soul. A Christian vision for education in Europe's schools*, Comenius Institut, Münster 2003 (ed. italiana in preparazione presso Claudiana).
- Irrsae Puglia (ed.), *L'insegnamento delle religioni oggi*, a cura di F.Massimeo, A.Portoghese, P.Selvaggi, Progedit, Bari 1998.
- Irrsae Puglia (ed.), *Laicità e religioni nella scuola del 2000*, a cura di F.Massimeo, A.Portoghese, P.Selvaggi, Progedit, Bari 1999.
- Joncheray J.(ed.), *Approches scientifiques des faits religieux*, Beauchesne, Paris 1997.
- Khoury A.Th.(ed.), *Dizionario comparato delle religioni monoteistiche. Ebraismo, cristianesimo, islam*, Piemme, Casale Monferrato 1998².
- Küng H., *Perché un'etica mondiale? Religione ed etica in tempi di globalizzazione*, Queriniana, Brescia 2004.
- Kurtz L.R., *Le religioni nell'era della globalizzazione. Una prospettiva sociologica*, Il Mulino, Bologna 2002 (ed. or.1995).
- Kymlicka W., *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999 (ed. or.1995).
- Laporta R.(ed.), *Educare al senso della vita nella scuola di Stato*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Le Bohec Y.(ed.), *De Zeus à Allah. Les grandes religions du monde méditerranéen*, Editions du Temps, Paris 2004.
- Lombaerts H, Pollefeyt D.(edd.), *Hermeneutics and Religious Education*, Peeters, Leuven 2004.
- Luzzatto A., *Il posto degli ebrei*, Einaudi, Torino 2003.
- Malavasi P., *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Martinez López-Muñiz J.L. (ed.), *Religious Education in public schools. Study of comparative law to Secretary of State on Education and Universities* (Spanish Ministry of Education), Provisional edition, Bruges Seminar, December 2003.
- Melloni A., Soskice J.M. (edd.), *Ri-pensare l'Europa*, "Concilium", 2004/2.
- Messner F.(ed.), *La culture religieuse à l'école. Enquête, prises de position, pratiques européennes*, Ed. du Cerf, Paris 1995.
- Milot M., F.Ouillet (edd.), *Religion, éducation et démocratie. Un enseignement culturel de la religion est-il possible ?* Harmattan, Montréal-Paris 1997.
- Naso P.(ed.), *Roma delle religioni*, Ed. Edup, Roma 2004.
- Nouailhat R., *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité*, Nathan-CRDP Franche Comté, 2003.

- Pacini A.(ed.), *L'Ortodossia nella nuova Europa. Dinamiche storiche e prospettive*, Centro di Studi Religiosi Comparati "Edoardo Agnelli", Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003.
- Pajer F.(ed.), *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, Elledici, Leumann 1991, pp. 540.
- Pajer F., *Ripensare l'educazione religiosa in tempo di pluralismo*, in M.Aletti e G.Rossi (edd.), *Ricerca di sé e trascendenza. Approcci psicologici all'identità religiosa in una società pluralista*, Centro Scientifico Editore, Torino 1999, 295-308.
- Pajer F., *Laicità, educazione morale, cultura religiosa in Francia*, in "Pedagogia e vita" 57(1999)2, 79-115.
- Pajer F.(ed.), *L'insegnamento delle scienze religiose in Europa*, numero monografico di "Religioni e società", 15(2000)2, n.37, 3-126.
- Pajer F., *Scuola e istruzione religiosa. Nuova cittadinanza europea*, in "Il regno-attualità" 22,20002, 774-788.
- Pajer F., *Religione e società contemporanea*, in Trenti Z (ed.), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann 2004, 29-38.
- Pedrali L.(ed.), *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, Emi, Bologna 2002.
- Pereira da Silva Q.J. (ed.), *O ensino Religioso Escolar ao serviço da construção da pessoa*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1999.
- Pingel F.(ed.), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2003.
- Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Bari-Roma 2002.
- Ponnau D.(ed.), *Forme et sens. La formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*, Actes du Colloque, Ecole du Louvre, Paris 18-19 avril 1996, sous le patronage du ministère de la Culture et du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ed. Documentation française, Paris 1997.
- Prenna L.(ed.), *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta*, Prefazione di P.Scoppola, Ave, Roma 1997.
- Reale G., *Radici culturali e spirituali dell'Europa*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Rémond R., *La secolarizzazione. Religione e società nell'Europa contemporanea*, Laterza, Bari-Roma 1999 (ed. or.1998).
- Rescalli G., *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Rescalli G., *La scuola privata nell'Unione europea. Esperienze a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Rigo A.(ed.), *Le tre religioni di Abramo. Visioni di Dio e valori dell'uomo*, Introduzione di C.M.Martini e A. Luzzatto, Marsilio, Venezia 2003.
- Rizzi A., *L'Europa e l'altro. Abbozzo di una teologia europea della liberazione*, Edizioni paoline, Cinisello Balsamo 1991.
- Robbers G.(ed.), *Stato e Chiesa nell'Unione Europea*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden 1996/Giuffrè editore, Milano 1996 .
- Roebben B., Warren M.(edd.), *Religious Education as Practical Theology*, Peeters, Leuven 2001.
- Ruta G.(ed.), *Pedagogia religiosa nel pluralismo delle religioni e delle culture. Atti del XIII incontro italo-tedesco di Pedagogia religiosa*, in "Itinerarium" 12(2004)1, 19-117.
- Sarkozy N., *La République, les religions, l'espérance*, Ed. du Cerf, Paris 2004.
- Stefani P., *La radice biblica. La Bibbia e i suoi influssi sulla cultura occidentale*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Tozzi V.(ed.), *Integrazione europea e società multi-etnica. Nuove dimensioni della libertà religiosa*, Giappichelli editore, Torino 2002.
- Ventura M., *La laicità dell'Unione europea. Diritti, mercato, religione*, Giappichelli editore, Torino 2001.
- Vincent G., Willaime J.-P.(edd.), *Religions et transformations de l'Europe*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg 1993.

Willaime J.-P., *Europe et religions. Les enjeux du XXIème siècle*, Fayard, Paris 2004.
Zanotti A.(ed.), *L'insegnamento universitario delle scienze religiose e teologiche. Prospettive italiane ed esperienze straniere*, in "Quaderni di diritto e politica ecclesiastica" , 9(2001)1, 3-211.