



Revista Pistis & Praxis: Teologia e
Pastoral

ISSN: 1984-3755

pistis.praxis@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do
Paraná
Brasil

Pajer, Flavio

L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un' identità plurale e in evoluzione
Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 449-
478

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba, Brasil

Disponibile in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749240012>

- Come citare l'articolo
- Numero completo
- Altro articolo
- Home di rivista in redalyc.org

redalyc.org

Sistema d'Informazione Scientifica
Rete di Riviste Scientifiche dell'America Latina, i Caraibi, la Spagna e il Portogallo
Progetto accademico senza scopo di lucro, sviluppato sotto l'open acces initiative



L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un' identità plurale e in evoluzione

*O Ensino Religioso nas escolas da União Europeia:
uma identidade plural e em evolução*

Flavio Pajer

Professore di Pedagogia e Didattica delle Religioni all'UPS di Roma e alla Facoltà Teologica di Napoli, Napoli - Itàlia, e-mail: fpajer@lasalle.org

Sintesi

L'insegnamento scolastico della religione nell'Unione Europea obbedisce a una vastissima gamma di contesti diversi: diversità di sistemi educativi, di rapporti tra Stato e Chiese, di storie religiose nazionali. La legittimazione dei corsi dipende a volte dalla Costituzione, a volte da concordati, a volte dalle Chiese in collaborazione con lo Stato. Nell'ultimo ventennio è stato rilevante anche il "magistero laico" degli organismi europei, che insistono sul ruolo civico, etico dell'istruzione religiosa, ai fini di una educazione alla convivenza pacifica nella diversità crescente delle fedi religiose e delle convinzioni non religiose. Al di là delle differenze confessionali,

coesistono diversi modelli didattici di istruzione religiosa: istruzione *nella* fede, *a partire dalla* religione, *sulla* religione, *al di fuori della* religione. La Pedagogia e la Didattica delle religioni sono oggetto di continua ricerca e sperimentazione nella facoltà teologiche e negli Istituti superiori di Scienze della religione e della formazione.

Parole-chiave: Istruzione religiosa. Libertà religiosa. Pluralismo. Politiche educative. Unione europea.

Resumo

O Ensino religioso na União Europeia obedece a uma vasta gama de contextos diferenciados: a diversidade dos sistemas educativos, as relações entre a Igreja e o Estado nacional, as histórias religiosas. A legitimidade dos cursos depende por vezes da Constituição, às vezes acordada pelas Igrejas, às vezes em colaboração com o Estado. Nas últimas décadas também foi importante o “ensino secular” das organizações europeias, que insistem sobre o papel da educação cívica, ética, religiosa, uma educação para a convivência pacífica na diversidade crescente de religiões e crenças não religiosas. Além das diferenças denominacionais, coexistem diferentes modelos de ensino de educação religiosa: educação na fé da religião, a religião fora da religião. A pedagogia e o ensino das religiões são objeto de contínua pesquisa e experimentação em faculdades teológicas e dos institutos superiores de ciência da religião e da educação.

Palavras-chave: *Educação Religiosa. A liberdade religiosa. Políticas de educação. Pluralismo. União Europeia.*

Introduzione

Con il Trattato di Maastricht (1991) e il Trattato di Amsterdam (1997), l'Europa è diventata una Unione sovranazionale di Stati sovrani. Ma il termine unione non è sinonimo di unità, tantomeno di uniformità. Sta a indicare invece, paradossalmente, una unione delle diversità. L'Europa è stato e resta indubbiamente il continente delle diversità. E' una Unione di

popoli diversi per storia, lingua, cultura e religione. E' una Unione di Stati diversi per costituzione, per regime di rapporti con le chiese, per sistema educativo. Non solo, ma dentro non pochi Stati nazionali permane e riprende vigore la rivendicazione delle diverse autonomie regionali (dalla Catalogna alla Bretagna, dal Tirolo alle Fiandre, dai Paesi Baschi alla Padania...). In una parola, il lungo e faticoso processo di unificazione europea, peraltro inconcluso, si è rivelato finora “una integrazione senza unità” (ROSSI, 2007, p. 153-169).

La stessa ‘geografia religiosa’ europea – mosaico dei tre cristianesimi storici, divisi eppur inscindibili tra loro – fa dell'Europa il continente socialmente più frammentato e irriducibile dal punto di vista delle identità confessionali (SUTTER, 1993, p. 723-736). Senza contare ultimamente due opposti incrementi statistici: l'incremento capillare delle comunità islamiche (almeno 15 milioni di musulmani a tutt'oggi vivono nell'area dell'UE) e di altre minoranze religiose, e insieme l'incremento di quella che i tedeschi chiamano ironicamente la “terza confessione”, quella dei post-cristiani, dei senza-religione – che oggi raggiungono la quota media del 20-25% della popolazione adulta europea oltre i 18 anni (RÉMOND, 1998, p. 275-284)¹.

Una Unione che non è ancora giunta a ratificare una sua vera e propria Costituzione (solo in questo autunno 2009 sono cadute le ultime resistenze da parte dei governi irlandese e ceco). Una Unione che ha abbattuto molte frontiere e barriere per favorire la libera circolazione di persone, di merci e di competenze professionali (OSEWSKA, 2005, p. 47-64), ma che conserva ancora forti barriere linguistiche, disparità economiche, discriminazioni etniche (PLASSERAUD, 2005).

E, se guardiamo alla scuola, può sembrare sorprendente (per i lettori non europei) sapere che ognuno dei 27 Stati dell'Unione conserva tuttora il proprio sistema educativo, con la sua autonomia e la sua specificità nazionale. Più ancora: in diversi Stati la scuola non dipende da un unico ministero centrale dell'educazione (com'è ancora in Italia o in Francia), ma da ministeri regionali. A parte alcune grandi linee di politica governativa dettate dal centro nazionale, le vere scelte organizzative sui programmi, sulla didattica, sul reclutamento e la formazione degli insegnanti, sono delegate

¹Secondo recenti indagini risulta che dichiara di non essere religioso il 70% dei cittadini della Repubblica Ceca, il 63% degli Olandesi, il 49% dei Lettoni, il 31% dei Francesi, il 16% degli Inglesi, ecc. La media europea dei senza-religione si colloca tra il 20 e il 25%.

alle amministrazioni di livello sub-nazionale, come nel caso delle oltre cento Contee inglesi, dei 16 Länder tedeschi, delle 3 Comunità linguistiche belghe, delle 17 Autonomías spagnole, dei 26 Cantoni svizzeri.

Spesso le innovazioni che coinvolgono l'insegnamento religioso vengono proprio decise a questo livello locale, in aderenza al diverso e mutevole profilo confessionale della popolazione scolastica, ma nel rispetto anche di quei vincoli giuridico-diplomatici che Stati e Chiese hanno contratto nel tempo e che, in un modo o nell'altro, continuano a condizionare l'evoluzione del profilo degli insegnamenti di religione all'interno dei sistemi nazionali.² Anche per questo motivo risulta estremamente difficoltoso capire la situazione reale e l'evoluzione pratica dell'insegnamento religioso a livello continentale se prima non si percepisce la singolarità e la frammentarietà dei casi nazionali e sub-nazionali.

Un altro fattore di diversità, parlando di sistemi educativi europei, è l'esistenza di una doppia rete di scuole all'interno dei singoli Stati: ci sono scuole statali pubbliche o neutre, e scuole non statali (o libere o confessionali o di tendenza), ma generalmente integrate anch'esse nel sistema pubblico, con parità di diritti e doveri, e perciò sovvenzionate in buon parte dallo Stato. L'insegnamento religioso è generalmente assicurato sia nelle scuole statali che in quelle libere, ma in quest'ultime l'offerta educativa etico-religiosa non si limita ovviamente al solo corso curricolare di religione. In alcuni Stati la rete di scuole libere confessionali garantisce a molte famiglie credenti una effettiva libertà di scelta educativa:³ in questi casi, la domanda

² È noto che i rapporti tra Stato e Chiese in Europa sono riconducibili sostanzialmente a tre modalità: a) il regime di "Chiese privilegiate" nell'area protestante del nord (Paesi Scandinavi, Regno Unito), dove la nascita degli Stati nazionali moderni si è praticamente identificata con lo sviluppo della storia religiosa delle società; b) il regime di collaborazione mediante il concordato o accordi simili nell'area cattolica dei paesi del centro-sud (Paesi neo-latini mediterranei, Germania, Austria, Malta); c) il regime di separazione tra Stato e Chiesa (il caso esemplare è la Francia, ma anche la Repubblica Ceca e la Slovenia conoscono situazioni analoghe di "neutralità" o non interferenza tra potere politico e autorità religiose. AMNESTY INTERNATIONAL, 2007 (www.amnesty.fr); FERRARI; IBAN, 1997; ROBBERS, 1996; WILLAIME, 2004.

³ Alcuni esempi documentati dall'ultima indagine europea sull'insegnamento religioso: il Belgio dispone di circa il 60% di scuole cattoliche; anche l'Olanda ha oltre il 60% di scuole confessionali (metà cattoliche e metà protestanti); l'Irlanda ha il 30% di scuole cattoliche, la Spagna il 25%, la Francia poco meno del 20%. Negli altri Stati le cifre sono assai inferiori; in Italia, per esempio, c'è solo un 5% di scuole cattoliche; in Germania addirittura il 3%, ma con la grossa differenza che qui l'insegnamento confessionale è già garantito per Costituzione in tutte le scuole statali. Da notare tuttavia che la popolazione studentesca di queste scuole non è formata da soli cattolici; l'eterogeneità va crescendo in maniera esponenziale. Qualche esempio: in Belgio molte classi di scuole cattoliche registrano una maggioranza di alunni musulmani; in Francia, dove vivono circa 600mila ebrei, il 30% dei ragazzi ebrei frequenta le scuole cattoliche; in Danimarca, con uno 0,5% di cattolici, le 21 scuole cattoliche accolgono ben l'83% di studenti non cattolici (VERHACK, 2007, p. 361-374).

di cultura religiosa da parte di molti genitori può appunto essere soddisfatta iscrivendo i propri figli a queste scuole libere.

I problemi nascono però nella scuola pubblica, laica e neutra per statuto, ma sempre più 'plurale' quanto all'identità religiosa degli alunni che la frequentano. In queste scuole si vive un dilemma già presente da decenni nella società secolarizzata, ma che oggi si ripresenta con urgenza indilazionabile: da una parte c'è il diritto dei genitori che rivendicano un'educazione scolastica coerente con le proprie convinzioni religiose (credenti) o filosofiche (agnostiche), dall'altra la necessità inderogabile della scuola pubblica di assicurare una congrua istruzione religiosa di base a tutti gli alunni, senza discriminazione di cultura e di religione. Come conciliare domanda e offerta, se l'una non è omologa all'altra? Come salvaguardare i diritti umani della famiglia (e quello della libertà religiosa è uno dei diritti fondamentali) e al tempo stesso chiedere alla scuola pubblica di essere luogo di crescita democratica, di educazione interculturale, di formazione ai valori del pluralismo?

E' per tentare di dare risposta a questi interrogativi che l'insegnamento della religione è stato oggetto negli ultimi venti-trent'anni di infiniti dibattiti culturali nei media, di dialoghi universitari tra scienze teologiche e scienze della religione, di revisione giuridica di concordati, di emanazione di nuove leggi scolastiche, di interventi autorevoli di organismi europei... Semplificando una grande massa di dati, possiamo raggruppare l'insieme di queste azioni intorno a tre nodi strutturali della questione:

- quali sono e come sono cambiate le legittimazioni della presenza della religione nella scuola, a livello di singole nazioni;
- quali le politiche educative delle istituzioni europee in merito alla questione scuola-religione;
- quali sono le principali tendenze evolutive che si possono registrare attualmente.

Le diverse basi legali dell'insegnamento religioso

La pluralità dei profili dell'insegnamento della religione appare subito evidente dalla diversità della base legale che autorizza tale insegnamento. Questa diversità dipende dal fatto che le relazioni scuola-religione come le relazioni Stato-Chiese restano sotto la sovranità nazionale di ogni paese. In questo caso

il diritto nazionale prevale sul diritto comunitario dell'UE. In effetti, tre sono gli strumenti legali cui i vari Stati ricorrono per accreditare la religione a scuola:

a) Anzitutto, la legislazione nazionale, costruita in forza della logica delle negoziazioni che si sviluppano tra forze partitiche nelle democrazie parlamentari di ogni Stato di diritto. Ci sono Stati in cui le leggi governative sull'istruzione scolastica includono tra le normali discipline del curriculum obbligatorio anche la religione, intesa qui naturalmente come fatto storico e culturale oggettivo e non come fede soggettiva. Caso significativo è l'Inghilterra, che regola l'insegnamento della religione (in passato era chiamata *Religious instruction* con significato para-catechistico, poi con accento più culturale *Religious education*, e oggi sempre più spesso si parla di *Multifaith religious education*) in base a leggi e riforme scolastiche (o *Education Acts*).⁴ L'istruzione religiosa viene dunque legittimata con un atto del Parlamento a livello nazionale e deriva la propria legittimità locale dalla partecipazione in essa di rappresentanti delle comunità religiose interessate e della stessa categoria professionale degli insegnanti. Non meno significativo il caso del Belgio, la cui politica scolastica è gestita dai Ministeri dell'educazione delle tre Comunità linguistiche, nel quadro delle garanzie costituzionali e in continuità con le disposizioni contenute nel Patto scolastico stipulato nel 1959. Una legge conseguente a tale Patto rende obbligatorio per tutti gli alunni delle scuole pubbliche un insegnamento religioso o morale, nella misura di due ore settimanali. Senza dimenticare però che, in Belgio, le scuole pubbliche sono una minoranza rispetto alle scuole libere confessionali (praticamente cattoliche), dove è di norma un insegnamento confessionale – ma non catechistico – impartito non solo agli alunni cattolici ma ai molti alunni di altre fedi o ai non credenti. Una base giuridica ancora più forte è quella offerta dalla Legge fondamentale o Costituzione: ed è il caso della Germania, che sancisce l'obbligo dell'istruzione religiosa – o, in alternativa, l'obbligo di un insegnamento etico – nell'articolo 7,3 della sua Costituzione. L'insegnamento della religione è sottoposto al controllo dello Stato (e in alcuni casi è disciplinato ulteriormente da costituzioni regionali), anche se va impartito nel rispetto dei principi della comunità religiosa di appartenenza.

⁴ Una delle ultime leggi scolastiche che ha avuto conseguenze importanti sul profilo dei corsi di religione è quella del 1988, in quanto ha istituito il curriculum di base per tutti gli alunni dai 5 ai 16 anni, inclusivo dell'istruzione religiosa, anche se poi le scelte effettive circa i programmi, la didattica e la valutazione ricadono sotto la competenza delle autorità scolastiche locali delle singole contee.

Questi tre esempi – non sono gli unici, perché si potrebbero citare in questa categoria anche i sistemi educativi dei paesi scandinavi e della Grecia – documentano una legittimazione dell'istruzione religiosa per via legislativa statale, o prevalentemente statale dato che le Chiese sono comunque consultate, entro i limiti delle loro competenze, almeno sulla definizione dei programmi e talvolta sulla formazione degli insegnanti. Quando l'iniziativa dell'istruzione religiosa è in mano allo Stato ci si deve attendere che il corso di religione non sia visto come un problema pastorale di comunità religiose preoccupate di raggiungere le coscienze, ma anzitutto come un compito democratico delle autorità pubbliche che vedono il fattore religione come una delle componenti della formazione del cittadino. In tal senso alcune caratteristiche più frequenti dei corsi di religione sono:

- il carattere pienamente curricolare dell'istruzione religiosa, integrata nel tempo scolastico comune, dotata di programmi ad hoc, sottomessa a valutazione;
- un approccio tendenzialmente oggettivo al dato religioso, che evita il coinvolgimento della adesione personale dell'alunno, ma non impedisce di focalizzare l'insegnamento-apprendimento intorno alla religione o confessione storica prevalente nel proprio ambiente familiare e sociale;
- una figura di insegnante di religione specificamente "professionalizzata", perché deve essere capace di trattare la materia con criteri "scientifici" e con sufficiente imparzialità (che non significa necessariamente neutralità o indifferenza);
- la formazione iniziale e permanente dell'insegnante è garantita in istituzioni accademiche statali, in collaborazione con analoghe istituzioni ecclesiali.

b) Una seconda modalità di regolare la religione a scuola è legata ai concordati che diversi Stati europei – in genere quelli a maggioranza cattolica – hanno stipulato con la Chiesa. Concordati che risalgono originariamente a decenni ormai lontani (a cavallo tra Otto e Novecento o la prima metà del Novecento), quando il panorama europeo dei regimi politici al governo era ben diverso da quello attuale e quando la Chiesa stessa – nella ufficialità della sua gerarchia come nella sensibilità teologica prevalente – era ancora ben lontana dalle posizioni innovative che sarebbero emerse solo dal Vaticano

Il in poi. Ciò spiega il fatto che i vecchi concordati siano stati sottoposti a revisioni e aggiornamenti nel corso dell'ultimo trentennio, e che i nuovi accordi stipulati da paesi dell' Europa post-comunista (Polonia, Croazia, Ungheria) riflettano le istanze maturate nel clima postconciliare.

Caratteristiche comuni o almeno normalmente ricorrenti di questi sistemi concordatari rinnovati sono:

- la libertà di scelta riconosciuta ai genitori o agli alunni stessi all'età in cui iniziano la scuola secondaria;
- il diritto alla dispensa dal corso di religione per optare (dove esiste) a favore di una materia supplente o alternativa;
- l'equiparazione delle lezioni di religione alle altre materie e l'adeguamento agli obiettivi educativi e ai metodi della scuola;
- la non discriminazione degli alunni ai fini del computo dei crediti scolastici;
- il riconoscimento della competenza delle Chiese quanto a reclutamento, formazione e designazione degli insegnanti, definizione dei contenuti disciplinari della materia e il controllo dei libri di testo;
- attivazione di meccanismi di collaborazione tra autorità pubbliche ed ecclesiastiche in ambiti diversi come quello della formazione professionale permanente del corpo docente, della sperimentazione di nuovi programmi e nuovi testi di religione, della eventuale revoca del mandato a insegnanti che, per varie ragioni, perdessero la idoneità all'insegnamento.

In definitiva, dall'insieme dei sistemi concordatari che si sono adeguati alla nuova 'filosofia' della scuola e delle sue discipline, al clima di generalizzata secolarizzazione della società e anche alle diminuite rivendicazioni confessionali da parte delle Chiese, emerge una crescente caratterizzazione scolastica dell'istruzione religiosa. Ciò si concretizza nella tendenza – in taluni casi ancora piuttosto velleitaria che reale! – a dare al corso di religione lo statuto di una normale materia curricolare, superando residue impostazioni catechistiche e garantendo una maggior libertà di coscienza degli alunni, ai quali non è lecito esigere in sede scolastica pubblica una adesione di fede all'insegnamento religioso che ricevono.

c) C'è ancora un terzo tipo di rapporto tra scuola e religione: il rapporto della esclusione, che è più esattamente un non-rapporto. Alla base c'è la separazione tra Stato e Chiesa, che la Francia conosce fin dalla omonima legge del 1905. Nella scuola pubblica francese non è tollerato alcun insegnamento religioso, né confessionale né aconfessionale.⁵ L'assenza di informazione religiosa scolastica (aggravata dal fatto che moltissimi fanciulli e adolescenti non seguono nemmeno alcun programma di catechesi in parrocchia) ha portato l' "incultura religiosa" degli alunni e degli stessi insegnanti a un livello insostenibile, al punto che molti insegnanti laici e l'opinione pubblica in generale hanno chiesto al Ministero di rimediare a questo generale e anomalo deficit di cultura religiosa nella scuola. La soluzione – parziale, certo, ma l'unica compatibile con il sistema attuale della laicità francese – è stata quella di incrementare l'approccio laico al 'fatto religioso' riconoscibile in vari modi e forme all'interno delle varie discipline curriculari, specialmente in quelle umanistiche.⁶

⁵ Vanno però subito ricordate tre "eccezioni" a questa regola: 1) Nella regione orientale dell'Alsazia-Mosella (città di Strasburgo e Metz) sopravvive un vecchio concordato risalente al tempo della annessione tedesca (1870-1918), secondo il quale le scuole pubbliche possono impartire corsi opzionali di cultura confessionale. Di fatto sono attivati dei corsi opzionali di religione cattolica, protestante ed ebraica, gestiti con programmi ed insegnanti proposti dalle rispettive autorità religiose. 2) Il sistema scolastico pubblico include una forte rete (circa il 18%) di scuole non statali ma contrattualmente parificate a quelle statali; in maggioranza si tratta di scuole cattoliche, che hanno la possibilità di offrire – se non dei corsi supplementari di religione, che appesantirebbero un orario settimanale già carico – almeno un "ambiente culturale" più propizio ai valori etico-religiosi condivisi da gran parte delle famiglie che scelgono queste scuole. 3) Esiste infine, per gli alunni volontari della scuola secondaria pubblica, la possibilità di partecipare ad attività extracurricolari ed episodiche organizzate dalle "aumnéries" fuori dall'orario di scuola; si tratta di una certa forma di pastorale studentesca, collaterale alla vita scolastica, ovviamente senza alcuna incidenza accademica, e frequentata da frazioni assai esigue di studenti (la media nazionale di partecipanti si aggira intorno al 5% degli adolescenti di 14-18 anni).

⁶ Significative nell'ultimo ventennio francese alcune tappe del progetto di integrazione dello studio del fatto religioso: nel 1989 il rapporto dell'ispettore ministeriale Philippe Joutard solleva il problema denunciando le derive dell'ignoranza del dato religioso nella cultura scolastica; negli anni successivi il problema è discusso insistentemente nei mass media fino a ipotizzare l'introduzione di un corso autonomo di Storia delle religioni, che però non viene approvato, mentre due Colloqui scientifici nazionali (BESANÇON, 1991; PARIGI, 1996) mettono a fuoco le dimensioni filosofiche, storiche, artistiche, ermeneutiche del progetto; dal 1996 il ministero dell'educazione comincia a introdurre elementi di conoscenza religiosa nei programmi di storia-geografia della scuola media inferiore e poi anche nei curricula della secondaria; nel 2002 il filosofo non credente Régis Debray pubblica, su incarico del ministro, un Rapporto su *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque* (éd. Odile Jacob, Paris), che offre le ragioni di fondo e le coordinate pedagogiche per individuare e elaborare laicamente il fatto religioso nella cultura scolastica, e l'anno seguente nasce alla Sorbona di Parigi *l'Institut européen en sciences des religions* per promuovere la nuova formazione degli insegnanti e per sostenere specifiche ricerche europee nel campo della analisi della trasmissione religiosa; nel 2006 il documento del Ministero *Le socle commun des connaissances*, testo base della riforma scolastica in atto, include tra gli obiettivi della scuola dell'obbligo anche quello di "comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche [...] du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs – en particulier des extraits de la Bible et du Coran – dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions". *Le socle commun...*, CNDP/XO éditions, Paris 2006, p. 44); nel settembre 2009, a Besançon, ottanta esperti riuniti in un Simposio nazionale tentano di tracciare il bilancio degli ultimi 20 anni di insegnamento del fatto religioso e di rilanciare il progetto con nuove strategie per i prossimi dieci anni (gli Atti del Simposio sono ora in preparazione).

I fatti religiosi devono essere studiati in coerenza con i metodi di lettura e di analisi propri di ogni disciplina. Si deve garantire la laicità dell'approccio. Approccio laico significa propriamente non confessionale, cioè rispettoso di tutte le credenze, comprese le convinzioni non religiose. Un insegnamento del fatto religioso include ovviamente "l'insegnamento della sua contestazione o di altre forme di spiritualità" (Ph. Joutard).

L'ottica pedagogica che legittima e sostiene lo studio laico del fatto religioso è illustrata da una triplice finalità:⁷

- imparare a leggere il patrimonio culturale della nazione e dell'umanità, abilitando a una lettura intelligente delle opere letterarie o artistiche, e aprendo alla conoscenza-incontro con le altre culture;
- sollevare il problema del senso (senza tuttavia la pretesa di risolverlo a scuola), esplorando la pluralità delle risposte che l'umanità ha tentato di dare a tale problema attraverso la diversità delle tradizioni religiose e delle interpretazioni filosofiche;
- educare alla convivenza civile, imparando a conoscere i riferimenti normativi e i codici dei diversi gruppi etnici, culturali e religiosi che formano la comunità nazionale, e ristabilire così le premesse di una cittadinanza democratica in clima di pluralismo.

L'Unione Europea e le sue politiche educative in ordine all'istruzione religiosa

L'Unione Europea non ha competenze dirette in materia religiosa. Di fatto, nel suo faticoso costituirsi come corpo sovranazionale di nazioni democratiche e indipendenti, ha adottato una sua "laicità", che non si identifica propriamente con il profilo della laicità dell'uno o dell'altro paese europeo, ma che ovviamente non può prescindere dal radicarsi fondamentalmente in quell'ethos costituzionale comune e condiviso dalle nazioni che compongono l'Unione. Il profilo di questo ethos è riconoscibile, a detta dei giuristi,⁸ in alcuni tratti della cultura politica europea: la distinzione

⁷ Ho sviluppato questo aspetto nel vol. *GENRE*; PAJER, 2005, p. 105-111.

⁸ Vedere un'ottima sintesi della questione, dal punto di vista sociologico, in WILLAIME, 2009, p. 763-772. Più ampiamente, dal punto di vista giuridico, VENTURA, 2001, e il Documento di Amnesty International, *Droits et religions...*, cit. alla nota 2.

del potere politico da quello religioso, l'indipendenza dell'individuo e dello stato dalla autorità religiosa, la separazione tra norme giuridiche e norme morali (o specificità tra reato e peccato), l'imputazione della sovranità alla volontà popolare e non più alla volontà divina mediata dalla organizzazione ecclesiastica, la strutturazione dei poteri pubblici e delle pubbliche istituzioni (tra cui la scuola) in senso inclusivo e non discriminante, quale casa di tutti, equidistanti dagli interessi e dalle credenze degli individui e dei gruppi. Come è apparso a più riprese anche dalle vicende politiche di questi anni, la laicità europea non è un dato assoluto e neppure statico, né astratto dalle storie, dalle culture, dagli ordinamenti nazionali. Allo stato attuale, la laicità europea è comprensibilmente meno elaborata – a livello di pensiero e di prassi - di quelle “laicità” che hanno potuto essere più lungamente collaudate all'interno delle singole culture nazionali. Le esitazioni e gli intoppi subiti dalla redazione della stessa Costituzione europea (e non solo a proposito della mancata citazione delle “radici cristiane”) sono un chiaro sintomo dei livelli tuttora immaturi e interlocutori del discorso in questione. Giova peraltro ricordare che, secondo l'art.51 della bozza, “l'Unione rispetta e non pregiudica lo status previsto nelle legislazioni nazionali per le chiese e associazioni o comunità religiose degli stati membri; rispetta ugualmente lo status delle organizzazioni filosofiche e non confessionali”. Ciò non toglie che la laicità europea sia il principio e la garanzia della libertà religiosa di tutti i cittadini europei, che professino o meno un credo religioso. Difatti la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione (2000), inclusa poi nella Costituzione, afferma che “ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione. Tale diritto include la libertà di cambiare religione o credo, così come la libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo individualmente o collettivamente, in pubblico o in privato, mediante il culto, l'insegnamento, le pratiche e l'osservanza dei riti” (art.10).

Dentro questo quadro ancora precario di una positiva laicità giuridica, l'UE, e più largamente il Consiglio d'Europa (cui aderiscono oggi 46 paesi), sono più volte intervenuti su questioni attinenti alla comunicazione pubblica delle convinzioni religiose e in particolare in questioni di educazione etico-religiosa nella scuola. Non senza sollevare talora qualche comprensibile inizio di contenzioso per presunti conflitti di competenza con le Chiese. In realtà anche le Chiese cristiane dispongono di specifiche organizzazioni e strutture a livello europeo con organismi ufficiali di consultazione e di

collaborazione sia nei rapporti interni tra le confessioni sia con le istanze europee.⁹ Sarebbe qui eccessivamente lungo documentare la serie di interventi “europei” in materie relative all’educazione etico-religiosa, quali i rischi del proselitismo, dell’intolleranza, della discriminazione, l’educazione ai diritti umani, alla cittadinanza e al dialogo. Un cenno schematico ad alcuni pronunciamenti e documenti sensibili può dare l’idea dell’interesse strategico che le autorità politiche attribuiscono al tema e quindi del nuovo ruolo sociale o civico che la religione viene invitata a ricoprire nell’educazione scolastica.

1. Il Consiglio d’Europa fin dalle sue origini (1949) aveva mantenuto un atteggiamento strettamente neutrale di fronte alle questioni religiose, sia perché i suoi membri avevano indubbiamente memoria dei conflitti religiosi che avevano devastato la storia europea del Cinque-Seicento, sia perché, all’indomani della seconda guerra mondiale, era ancora dominante la visione di un’Europa divisa e ingessata nei due blocchi. Ma con la caduta del Muro di Berlino (1989), la dissoluzione dell’impero sovietico, il crollo dell’ideologia comunista, la lenta restaurazione dello stato di diritto nell’Europa centro-orientale, in concomitanza con il pullulare in Occidente di nuovi movimenti religiosi e di spiritualità e l’espandersi di nuove comunità (specialmente islamiche) nel tessuto sociale del continente, si è imposta la necessità ‘politica’ di verificare il ruolo dell’educazione pubblica quale luogo principe per promuovere, sotto nuova luce, i valori basilari della coesione sociale minacciata da un’inedita insorgenza del fattore religioso. Fu così che il Consiglio d’Europa, dopo una serie di seminari di studio organizzati durante gli anni Ottanta, con esperti intergovernativi in tema di promozione dell’educazione ai diritti umani, emanava nel biennio 1992-93 due Raccomandazioni, la n.1178 e la n. 1202, rispettivamente su “Sette e nuovi movimenti religiosi” e “Tolleranza religiosa nella società democratica”, con

⁹ Funzionano tra i principali organismi: il Consiglio delle 34 conferenze episcopali cattoliche europee (CCEE) e la Conferenza delle chiese in Europa (KEK) che rappresenta 130 chiese europee ortodosse e dell’ambito della riforma protestante, la Commissione degli episcopati cattolici europei (COMECE), la Commissione ecumenica europea per le questioni tra Chiesa e Società (EECCS, confluita di recente nel CEC, Consiglio ecumenico delle chiese). A livello operativo di base, con particolare attenzione ai problemi della scuola e dell’educazione religiosa, funziona il pool delle principali associazioni professionali europee di docenti universitari, di esperti e ricercatori in pedagogia della religione, di insegnanti di religione, chiamato *Coordinating Group for Religious Education in Europe* (CoGREE), al quale aderiscono gruppi protestanti o misti come l’*Intereuropean Commission on Church and School* (ICCS), l’*European Association for World Religions in Education* (EAWRE), l’*European Conference on Christian education* (ECCE), l’*European Forum for Teachers of religious education* (EFTRE), e gruppi cattolici come l’*Equipe européenne de catéchèse* (EEC) e l’*European Forum of Religious Education in Schools* (EuFRES). Sul percorso ventennale di quest’ultimo organismo, PAJER, 2005, p. 231-239.

un'attenzione non marginale ai nuovi doveri della scuola.¹⁰ Una successiva Risoluzione del Consiglio sulla "lotta contro il razzismo e la xenofobia" (1995) invitava i ministri dell'educazione degli Stati membri a incrementare nella scuola un trattamento paritario tra culture e religioni (insegnamento interculturale e interreligioso), per favorire l'integrazione delle persone di diversa origine etnica, culturale e religiosa. Nella Raccomandazione 1346 (1997) relativa all'educazione ai diritti umani, l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa invitava a riesaminare tutti i programmi dalla scuola primaria all'università, al fine di eliminare quegli elementi culturali suscettibili di creare stereotipi negativi e di introdurre invece elementi atti a favorire la tolleranza e la stima tra persone di culture e credenze diverse. Il Rapporto del Consiglio d'Europa su Religione e democrazia (1999), partendo dalla constatazione che i movimenti fondamentalisti e gli atti di terrorismo, il razzismo e la xenofobia, i conflitti interetnici, hanno più o meno una componente religiosa, raccomanda agli Stati membri di promuovere una corretta e comune istruzione religiosa in corsi specifici e in modo diffusivo nei curricula scolastici.¹¹ Il problema di fondo che emerge a chiare lettere da questo Rapporto e nei successivi pronunciamenti è quello della coesione sociale e della accettazione del pluralismo. Nella ricerca di modelli educativi plausibili il fattore religioso è registrato sia sul versante dei problemi che

¹⁰ Si raccomanda, tra l'altro, ai Ministri dell'istruzione degli Stati membri di operare affinché "il programma del sistema generale d'istruzione comprenda obbligatoriamente un'informazione concreta e obbiettiva sulle religioni maggiori e le loro principali varianti, sui principi dello studio comparativo delle religioni, e sull'etica e i diritti personali e sociali" (*Racc.1178*, 7, I). Si osserva che "la questione della tolleranza religiosa deve dare spazio alla più ampia riflessione. E che converrebbe spingere le tre religioni monoteistiche a mettere maggiormente l'accento sui quei valori morali fondamentali di tolleranza, che sono assai simili tra loro nelle questioni di principio" (*Racc.1202*, 12). Si raccomanda di "vegliare affinché si inseriscano nei programmi scolastici dei corsi sulle religioni e la morale, e sforzarsi di ottenere nei manuali (compresi i libri di storia) e nell'insegnamento una presentazione differenziata ed accurata delle religioni allo scopo di migliorare e di approfondire la conoscenza delle diverse religioni" (*Racc.1202*, 16, III), senza dimenticare "che la conoscenza della propria religione o dei propri principi etici è una condizione preliminare ad ogni vera tolleranza e che può ugualmente servire da difesa contro l'indifferenza e i pregiudizi" (ivi, 16, IV). Fonte dei testi è il portale del Consiglio d'Europa www.coe.int/.

¹¹ Valga per tutte uno stralcio di consegne operative assai esplicite, elencate al punto 13,II del Rapporto: "Promuovere l'educazione religiosa nelle scuole pubbliche significa: a) migliorare l'insegnamento sulle religioni come insieme di valori verso cui i giovani devono sviluppare un approccio critico, nell'ambito dell'educazione su etica e cittadinanza democratica; b) promuovere l'insegnamento scolastico di storia comparata delle diverse religioni, accentuando le loro origini, le similitudini dei loro valori e la diversità di riti, tradizioni e feste; c) incoraggiare lo studio di storia e filosofia delle religioni e la ricerca universitaria in questo campo, in parallelo agli studi teologici; d) collaborare con istituzioni religiose educative in modo da introdurre e consolidare, nei loro programmi, aspetti relativi ai diritti umani, storia, filosofia e scienza; e) evitare – nel caso di bambini – qualsiasi conflitto tra l'istruzione religiosa promossa dallo stato e la fede religiosa della famiglia, in modo da rispettare la libera decisione della famiglia su una materia molto sensibile".

su quello delle soluzioni: nella misura in cui il pluralismo diventa la cifra distintiva delle società europee ormai sempre più svincolate dal legame con i soli sistemi tradizionali di credenze religiose e filosofiche, incombe sull'educazione pubblica l'impegno di ricreare ragioni e condizioni di una coesione sociale che non eluda strumentalmente il potenziale religioso, ma lo sappia reinvestire in termini laici di "memoria culturale", di "costruzione di senso", di "risorsa etica e valoriale".

2. Il Comitato dei Ministri dell'istruzione del Consiglio d'Europa adottava nel 2002 – si noti: pochi mesi dopo la tragedia dell'Undici settembre – una specifica Raccomandazione relativa all'educazione alla cittadinanza, in cui si lamentava "l'aumento di casi di razzismo, xenofobia, nazionalismo aggressivo, intolleranza verso le minoranze, discriminazione ed esclusione sociale, fenomeni che sono altrettante sfide alla sicurezza, alla stabilità e allo sviluppo delle società democratiche". Lo stesso documento sottolineava la necessità di assumere l'educazione alla cittadinanza democratica "un fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca, di dialogo interculturale e interreligioso".

3. La Commissione Europa, per iniziativa dell'allora presidente Romano Prodi, incaricava un gruppo di una ventina di esperti provenienti da una decina di paesi dell'area mediterranea di "riflettere sul dialogo tra i popoli e le culture prospicienti le rive nord, sud ed est del Mediterraneo, per individuare le emergenze poste dalla globalizzazione, dalla immigrazione e dall'imminente allargamento dell'Unione europea". Il gruppo pubblicava nel 2004 i risultati della comune riflessione¹², tra i quali alcuni in particolare riguardano proprio l'approccio scolastico al fatto religioso: se la scuola deve informare sulle funzioni psico-sociali, culturali e talvolta politiche del fatto religioso; ne consegue la necessità di riorganizzare i programmi in vista di un insegnamento comparativo delle religioni e delle culture specifiche ai paesi dell'area euro-mediterranea: Tale insegnamento comparativo va affidato a professionisti imparziali dell'educazione, capaci di lavorare a scuola "con l'obiettività del conoscitore e non con la passione del missionario".

4. Da parte sua, un altro autorevole organismo, il Commissariato europeo ai Diritti umani, si è fatto promotore, tra il 2000 e il 2006, di

¹² *Le dialogue entre les peuples et les cultures dans l'espace euro-méditerranéen*. Rapport du groupe des Sages créé à l'initiative du président de la Commission européenne, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 2004, p. 57. Fra i membri del gruppo di esperti: algerini, egiziani, libanesi, israeliani, ed europei.

una serie di seminari di studio tra responsabili dei ministeri nazionali dell'istruzione, insieme a rappresentanti delle Chiese cristiane e di altre organizzazioni religiose, ed esponenti accademici delle scienze religiose, giuridiche e pedagogiche, nell'intento di prospettare vie nuove per garantire il mantenimento di uno stato di diritto democratico, rispettoso nel contempo delle libertà fondamentali, tra cui quelle di religione.¹³ Il filo del discorso che ha collegato questi incontri politico-religiosi si basa sul postulato che "la costruzione dell'Europa esige una cultura politica che superi gli antagonismi; ne consegue la necessità di chiarire i fondamenti etici dei principi che regolano la vita delle società europee. Le religioni, matrici culturali e comuni di tali fondamenti e principi, hanno un ruolo importante in questo processo. Anche perché democrazia e religione hanno in comune l'idea del riconoscimento e del rispetto dell'altro" (dalle conclusioni del seminario di Lovanio). Di qui la pressante richiesta (formulata a conclusione del seminario di Malta) che "lo studio del fatto religioso diventi in tutte le scuole luogo di educazione alla tolleranza e di cultura dei diritti umani, perché le religioni hanno indubbiamente dei valori e dei capitali di saggezza universali tali da armonizzarsi con la cultura democratica dei diritti umani". Senza dimenticare tuttavia alcuni limiti della educazione religiosa scolastica: primo, "se la scuola ha il dovere di far conoscere criticamente il fatto religioso, non per questo essa ha il monopolio della ricerca di senso"; secondo, "se va attivata o mantenuta una disciplina specifica di cultura religiosa, ciò non esonera le altre discipline dal riconoscere la dimensione religiosa insita nei vari saperi scolastici"; terzo, "se le autorità statali si incaricano di istruzione religiosa, ciò non significa espropriazione dei compiti propriamente pastorali delle Chiese e delle altre organizzazioni religiose, che continuano ad esercitarli liberamente sia nella scuola (confessionale) sia fuori della scuola".

5. Sulla scia di questi seminari europei, una Giornata di studio tra esperti (indetta dal Consiglio d'Europa a Strasburgo, 28 aprile 2005) sulla "sensibilizzazione non confessionale al fatto religioso: quale contributo

¹³ La serie di seminari aveva per oggetto temi significativi come: "Il ruolo delle religioni monoteiste di fronte ai conflitti armati", Siracusa, 7-9 dicembre 2000; "Le relazioni Chiese-Stati e l'esercizio del diritto alla libertà di religione", Strasburgo, 10-11 dicembre 2001; "Diritti umani, cultura e religione: convergenza o divergenza? Dogmi, norme e dottrine", Lovanio, 9-10 dicembre 2002; "Religione ed educazione: la possibilità di sviluppare la tolleranza mediante l'insegnamento del fatto religioso", La Valletta, Malta, p. 17-18 maggio 2004; "Dialogo, tolleranza, scuola: intese tra Consiglio d'Europa e le comunità religiose", Kazan (Russia) 22-23 febbraio 2006.

alla cittadinanza democratica?”,¹⁴ è approdata ad alcune ragioni plausibili per fare della cultura religiosa un approccio aconfessionale e curricolare nella scuola di tutti: 1. anzitutto, un insegnamento sulle religioni offre delle chiavi di intelligibilità che contribuiscono a far meglio comprendere il patrimonio culturale rappresentato da innumerevoli testi letterari, giuridici, filosofici, e da opere d’arte; 2. tale approccio storico e critico ai fatti e alle verità religiose aiuta a parlare delle proprie e altrui convinzioni – siano esse religiose o filosofiche o agnostiche – in termini più distaccati, oggettivi, cioè più democratici. Saper parlare di religione a un pubblico diversificato, senza poter contare sulla connivenza di correligionari, è una competenza tipica delle democrazie pluraliste; è saper riconoscere di fatto che il credo religioso di cui si parla non è quella struttura simbolica inglobante o asfissiante da cui nessuno può sentirsi esente, ma è solo un orientamento possibile e legittimo fra altri possibili e legittimi. Un simile approccio può urtare solo chi ha una autocomprensione religiosa che rifiuta mediazioni critiche e storiche, in quanto demolisce le presunte certezze dei fondamentalisti e disarmare chi vorrebbe imporre lo stesso sistema religioso a tutta la società; 3. un approccio aconfessionale al fatto religioso non può che essere di aiuto a tutti gli alunni: a quelli che hanno una fede, perché in questo modo ne possono maturare meglio gli argomenti razionali di credibilità, e a quelli che credono di non aver una fede, perché possono trovare stimoli per verificare o infirmare la propria posizione, che da ideologica o emotiva quale può essere inizialmente può maturare in posizione scientificamente accreditata; è evidente che uno studio critico dell’esperienza religiosa dà comunque strumenti utili per resistere ai fondamentalismi, al proselitismo o al qualunquismo; 4. se l’educazione scolastica non avviene mai in un no man’s land culturale, ma in un contesto sociale ben determinato e connotato da una specifica storia culturale e religiosa, allora anche l’istruzione religiosa non può prescindere dal dare precedenza e rilevanza maggiore alla tradizione religiosa prevalente nel paese, alla storia religiosa e all’ethos nazionale. Una conoscenza critica dell’universo religioso e simbolico che ha caratterizzato

¹⁴ Organizzata dal Consiglio d’Europa in collaborazione con due organizzazioni inter-governative, l’ICCS (*Inter-European Commission on Church and School*) e la *World Catholic Association for Communication*, la Giornata aveva lo scopo di mettere a confronto diversi punti di vista (sociologico, teologico, pedagogico, politico) intorno alla possibilità di coniugare educazione democratica ed istruzione religiosa aconfessionale nella scuola pubblica e pluralista. Gli atti sono pubblicati nel *Report on an INGO Study Day in the Council of Europe*, Pro manuscripto, Comenius-Institut, Münster, 2005, p. 84.

e caratterizza la storia nazionale è indubbiamente un forte incentivo anche all'educazione ai valori della cittadinanza.¹⁵

6. L'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa ha adottato nel 2005 l'importante rapporto Educazione e religione (Raccomandazione 1720), che riepiloga e precisa le linee di politica educativa che il Consiglio è andato via via proponendo nell'ultimo ventennio in tema di istruzione-educazione scolastica. Il filo rosso del documento è riassumibile intorno a questi tre nodi:

- a) la religione – pur essendo un'opzione privata (art.1), che non dovrebbe mescolarsi con la politica (art.5) – è riconosciuta come una componente ineliminabile delle culture umane e origine di non pochi problemi sociali (art.2) e di conflitti politici (art. 7), e come tale è un fenomeno che va criticamente conosciuto a scuola (art.6), anche perché la famiglia perde sempre più peso in fatto di iniziazione religiosa (art. 3) e gli stessi mass media offrono spesso al consumo popolare prodotti discutibili e disinformati dal punto di vista delle scienze religiose (art.4);
- b) uno studio oggettivo del fatto religioso dovrebbe avere tra le sue finalità quella di educare al senso della tolleranza e quindi di favorire l'esercizio della cittadinanza democratica (art.1), di combattere contro estremismi religiosi e fanatismi (art.5 e 7; 14.3), di premunirsi contro il proselitismo (art.8), e quindi di offrire ai giovani strumenti critici adeguati (art.14.3), e infine di conoscere meglio anche la storia e le civiltà umane, di cui la religione è dimensione integrante (art.8);
- c) tale studio dovrebbe avere un profilo organizzativo così caratterizzato: mettere a programma – su iniziativa delle autorità pubbliche (art.14.6) – l'origine e la storia delle principali religioni (art.14.2), anche nei paesi che hanno una sola tradizione predominante (art.8), privilegiando però i tre monoteismi abramitici i cui valori sono alla radice dell'ethos europeo (art.12) e acquisendo per questo la consulenza dei rappresentanti delle confessioni religiose interessate (art.14.6). Didatticamente, la

¹⁵ PAJER, 2005, p. 51-64; WILLAIME, 2005, p. 28-29.

preferenza va al metodo di lettura comparativo (art.10), applicabile in moduli progressivi per livelli di scuola (art.13.1). L'insegnante deve disporre di una formazione specifica, con ulteriori competenze disciplinari preferibilmente di tipo umanistico (14.5), deve essere capace di rispettare l'identità confessionale dei suoi alunni (14.1), di rispettare il confine tra il culturale e il cultuale (14.4). A tale scopo è prevista anche la creazione di un "istituto europeo di formazione di insegnanti per lo studio comparato delle religioni" (art.13.3).

7. Esce nel 2007, sotto l'autorità dell'Osce (Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione europea), l'importante documento normativo dal titolo *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*,¹⁶ preparato da una quarantina di giuristi esperti in diritti umani e in particolare nell'area della libertà religiosa. Definisce l'orizzonte di criteri e procedure per garantire libertà di scelta per le famiglie, correttezza professionale per gli insegnanti, non discriminazione per le minoranze religiose, rispetto per le convinzioni di tutti. Una guida di riferimento per le autorità pubbliche e religiose, per i funzionari dei ministeri dell'educazione, per i formatori degli insegnanti, per i redattori di programmi di cultura religiosa. Una specie di "digesto" che potrà orientare autorevolmente le politiche educative dell'intero continente, se le competenti autorità nazionali avranno la coerenza e la lungimiranza di applicarlo nelle scuole del proprio paese.

8. Nel maggio 2008 i Ministri degli Affari esteri del Consiglio d'Europa lanciano il Libro bianco sul dialogo interculturale: "Vivere insieme in una uguale dignità",¹⁷ che rappresenta oggi il condensato più maturo delle direttive pedagogiche istituzionali in tema di dialogo interculturale. La religione è considerata dimensione integrante delle culture; la diversità religiosa – in concreto, il cristianesimo, l'ebraismo e l'islam – è valorizzata non solo perché ha fondato e arricchito larga parte della cultura europea, ma perché è capace di offrire ancora oggi risposte sensate alla universale ricerca di senso e di valori. Si riconosce che "la pratica religiosa è una componente della vita e non può essere esclusa dalla sfera d'interesse delle autorità

¹⁶ Edito a cura dell'Osce/Odhr (Office for Democratic Institutions and Human Rights), Warsaw (Poland), Ul. Ujazdowskie 19, in versione inglese e spagnola, p. 130. Cfr. www.osce.org/odhr.

¹⁷ Presso le Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, mai 2008, p. 72, in versione inglese e francese.

pubbliche, anche se lo Stato deve conservare il suo ruolo di garante neutro e imparziale di fronte a fedi e convinzioni non religiose” (paragrafo 3,5 del Libro bianco). Al fine di applicare questi principi nella didattica scolastica, i ministri dell'educazione degli Stati membri del Consiglio d'Europa hanno approvato nel dicembre 2008 una Raccomandazione (Racc. CM 12) su Dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale.¹⁸ vi si definisce la prospettiva in cui la religione e le convinzioni filosofiche devono essere assunte nel contesto dell'educazione interculturale (l'istruzione religiosa religione è vista come rinforzo dei diritti della persona, come contributo alla cittadinanza democratica, come sviluppo delle competenze per il dialogo interculturale), e si indicano pure gli obiettivi e le metodologie da privilegiare nel processo di insegnamento-apprendimento.

La carrellata sui principali pronunciamenti europei in fatto di istruzione religiosa ha avuto lo scopo di evidenziare:

- una certa continuità e organicità delle prese di posizione dei politici e degli esperti europei sulla questione: politici ed esperti che hanno la gelosa consapevolezza di dover difendere il carattere positivamente laico e democratico della scuola pubblica nel farsi carico di una dimensione ineliminabile dei saperi qual è quella religiosa;
- la preoccupazione strategica che fa da movente a queste iniziative: il timore che il tessuto sociale europeo si disgreghi e diventi ingestibile in seguito ai due fenomeni parallelo e sociologicamente divaricanti: da una parte l'incremento del tasso di multi religiosità non cristiana e dall'altra il decremento numerico dei cristiani europei (“apostasia” l'aveva severamente qualificata il Sinodo dei vescovi europei del 1999) e la flessione conseguente del ruolo culturale ed educativo delle Chiese;
- la conseguente centratura ‘antropologica’ dell'istruzione religiosa invocata come possibile e necessaria stampella d'appoggio ai programmi di educazione ai valori della cittadinanza democratica (di qui la realistica e comprensibile obiezione di chi vede in questa politica europea una discutibile e strumentale curvatura del patrimonio etico-religioso cristiano ridotto al ruolo di ‘religione civile’);
- l'ottica serenamente libera e laica nell'affrontare il problema

¹⁸ Presso le Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, décembre 2008, p. 30, in versione inglese e francese.

- dell'educazione religiosa pubblica dal punto di vista della governance civile: nessuna aggressività anticonfessionale in questi documenti, anzi rispetto per le competenze specifiche delle Chiese, ma nemmeno segni ambigui di servile subalternità nei confronti delle autorità religiose;
- il carattere tuttora interlocutorio, necessariamente evasivo, di tante "raccomandazioni" ideali, che per diventare operative devono passare da quei temibili diaframmi selettivi che sono in Europa i diversi sistemi educativi nazionali; questi, come abbiamo ripetuto in precedenza, restano più dipendenti dalla storia religiosa del paese e dai modelli locali di rapporto Stato-Chiesa che non interessati a omologarsi agli indirizzi educativi sovranazionali di un'Europa ancora in costruzione.

Un ventaglio di tendenze in atto negli attuali modelli di istruzione religiosa

E' indubbio che tutti i modelli di istruzione religiosa, come d'altrone il sistema scuola nel suo insieme, stanno evolvendo rapidamente in tutta Europa. In quale direzione si evolvono? Quali scenari prevedibili si aprono nel prossimo avvenire? Mi limito qui a rilevare sommariamente una serie di tendenze tuttora in atto, alcune manifestatesi da tempo in certi paesi ma apparse solo più recentemente in altri contesti, alcune relative ai soli insegnamenti confessionali altre comuni a tutti i corsi etico-religiosi. Non saranno tanto le singole tendenze prese una ad una a indicare le probabilità del futuro, quanto il blocco delle tendenze prese nel loro insieme, anche se apparentemente discontinue ed eterogenee.

Dalla legittimazione confessionale verso legittimazioni socio-culturali

L'evoluzione da un insegnamento in funzione pastorale o catechistico a un insegnamento in chiave culturale è praticamente avvenuto nella generalità dei paesi europei, se si eccettuano alcuni paesi dell'est europeo, dove le leggi di libertà religiosa e le intese Stato-Chiese sono troppo recenti per aver dato il tempo sufficiente di una evoluzione verso modelli pienamente scolastici di

istruzione religiosa.¹⁹ La revisione dei concordati in Italia, Spagna e Portogallo ha attenuato la precedente confessionalità formale (teaching-learning into religion) dell'insegnamento della religione cattolica, mantenendo solo il vincolo con la confessionalità materiale (teaching-learning about religion). Anche nei paesi dove l'insegnamento religioso è sancito dalla costituzione, quindi curricolare, e connotato secondo le varie confessioni (Germania, Belgio), la vera ragion d'essere di tali insegnamenti non è più quella originaria, legata alla appartenenza dell'alunno-battezzato a una determinata comunità religiosa, ma al fatto che l'alunno-cittadino, credente o meno, ha il diritto a scuola di essere correttamente informato sulla fede (e oggi anche sulle altre confessioni e religioni) e non direttamente iniziato alla fede.²⁰ Nell'area settentrionale anglicana e luterana i corsi religiosi, obbligatori per legge, hanno tutti un carattere pienamente culturale e spesso interreligioso. Lo slittamento di legittimazione in tutta Europa è indubbiamente dovuto anche al cambiamento del ruolo assegnato alla scuola dall'opinione pubblica, dalle scienze pedagogiche, dai poteri statali. La scuola è sempre meno luogo di trasmissione di saperi codificati, e sempre più laboratorio di confronto e di ricomposizione di universi simbolici. Ma, va ricordato, alla radice della mutevole 'filosofia' dello studio religioso a scuola sta anzitutto la mappa dei diversi modelli di laicità presenti in Europa: dalla neutralizzazione rigorosa dello spazio pubblico francese alla imparzialità bi-confessionale tedesca, dal mite confessionismo luterano o anglicano del nord Europa alla laicità contrattuale dell'Europa mediterranea.

La credenziale epistemologica: dalle scienze teologiche alle scienze delle religioni

Il riferimento normativo per i contenuti dell'insegnamento religioso confessionale di ieri era normalmente costituito dalla teologia della rispettiva

¹⁹ FERRARI et al., 2004.

²⁰ Nel caso del Belgio, per esempio, di fronte a diverse proposte che nel corso dell'ultimo decennio mettevano in questione il carattere costituzionalmente confessionale dell'insegnamento religioso, ad opera soprattutto dei partiti liberale e socialista, sono stati sottoposti al pubblico dibattito alcuni criteri, quali: una reinterpretazione della lettera e dello spirito della costituzione in merito al diritto delle istituzioni scolastiche di definire i valori che stanno alla base di un progetto educativo nella società pluralistica; dare risposte coerenti e flessibili alle nuove attese culturali di ricerca di senso con spirito di apertura al pluralismo; qualificare culturalmente l'insegnamento della religione nel campo della ricerca di senso nel confronto con le varie visioni e filosofie della vita; accettare la sfida di una nuova formazione iniziale e continua degli insegnanti di religione (FOSSION, 2001, p. 125-137).

Chiesa di appartenenza. Sempre più, da anni, il referente epistemologico privilegiato sono anche e soprattutto le scienze non teologiche della religione. Lo slittamento è analogo e parallelo a quello della legittimazione pedagogica, accennato sopra. Secondo una tipologia sommaria, in Europa esistono quattro principali modi di accreditare scientificamente il sapere religioso: il primo resta il riferimento classico alla teologia come scienza della fede, di cui si avvalgono quegli insegnamenti propriamente confessionali gestiti dalle chiese e proposti in funzione di una educazione della fede (restano attivi in Europa occidentale pochi esempi di questo modello residuale di “catechesi scolastica”, più frequenti però sono nell’area ortodossa). Il secondo tipo è il riferimento misto sia alla teologia che alle scienze religiose, quest’ultime viste come ausiliarie ma non sostitutive del discorso teologico: la doppia razionalità - valutativa quella teologica e avalutativa quella delle scienze empiriche e storiche della religione - serve al sapere religioso come biglietto d’ingresso nel mondo della scuola pubblica per farsi accettare come disciplina specifica ma con normali credenziali scientifiche comparabili a quelle delle altre discipline (è il caso della maggior parte degli insegnamenti materialmente confessionali, praticati oggi, su base legale costituzionale e concordataria, in almeno una dozzina di paesi europei). Il terzo tipo di insegnamento religioso si fa accreditare invece solo dalle scienze della religione, ed è quello gestito direttamente dalle autorità scolastiche, eventualmente con l’avallo delle comunità religiose, in funzione di un approccio storico, fenomenologico, comparativo al fatto religioso, naturalmente senza bisogno di dover valutare teologicamente l’aspetto veritativo delle religioni studiate (è il caso della *multifaith religious education* del Regno Unito, degli insegnamenti oggettivi e storici dei paesi scandinavi di prevalente tradizione luterana, dello *studio comparato delle filosofie di vita dell’Olanda*, della recente formula della LER (*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*) del Land del Brandeburgo, e dei numerosi corsi di Etica non confessionale offerti in alternativa ai corsi confessionali²¹). Il quarto esempio, infine, è rappresentato dalla soluzione atipica francese: è l’approccio al fatto religioso fatto non su base teologica e nemmeno di scienze religiose, ma compiuto unicamente all’interno dei vari saperi scolastici, secondo l’epistemologia propria delle varie discipline profane (storia, arte, filosofia, ecc.).

²¹ Per citare solo il caso della Germania, esiste una gamma di materie alternative attivate in opzione obbligatoria per chi non segue il corso confessionale nelle scuole secondarie: Etica (in 8 Länder), Filosofia (in 6 Länder), Norme e valori (1), LER (1), Filosofia pratica (1), “Filosofia per bambini” (1).

Non è difficile riscontrare anche qui una chiara tendenza degli insegnamenti religiosi a spostare il proprio referente epistemologico dal discorso teologico a quello delle scienze laiche della religione. Ai due estremi della tipologia, diminuiscono i casi di insegnamento religioso a sola base teologica-catechistica e resta un'eccezione il caso francese (una scelta obbligata da un quadro giuridico proibitivo più che liberamente voluta). I due modelli centrali si contendono il futuro della scuola di religione. Dagli impulsi provenienti dalle istituzioni europee, come accennavo nel paragrafo precedente, non è improbabile che vadano incrementandosi i casi di insegnamenti religiosi o etici svincolati dalla copertura teologica per attestarsi su più generali criteri di comune razionalità scientifica.

L'istruzione religiosa messa a servizio della coesione sociale?

Non sfugge a nessuno la forte tendenza in questi anni a voler difendere ed esaltare l'importanza scolastica della religione per raggiungere scopi di ordine civile o sociale o persino politico. E' in atto una "civiltà" dell'istruzione religiosa - soprattutto nell'area dei paesi protestanti e cattolici, meno pronunciata nell'area ortodossa – nel senso che essa viene sottoposta agli imperativi prioritari della coesione sociale della società civile, e che le decisioni politiche in proposito sono adottate dalle autorità civili dei singoli Stati e suggerite dalle istanze europee, specialmente dagli organismi del Consiglio d'Europa. Questa tendenza può essere diversamente interpretata, a seconda dei punti di vista, degli interessi, delle ideologie. Da un punto di vista sociologico, per esempio, non si fa fatica ad ammettere che le tradizionali culture religiose dell' "Europa cristiana" vengono oggi liberate dai loro dispositivi confessionali entro cui storicamente avevano preso corpo, e si ripresentano attualmente, sotto forme piuttosto invisibili se non camuffate, in sistemi di valori, in comportamenti sociali e in istituzioni che non rivendicano alcun riferimento religioso esplicito. Queste culture religiose confessionali, nelle quali dal Cinque-Seicento in poi si identificavano intere popolazioni nazionali fino a provocare le tragedie delle guerre di religione, tendono dunque a trasformarsi oggi in patrimonio simbolico ed etico comune alla società europea, in nome di un ideale di convivenza civica e non più (solo) di un ideale religioso. In fondo, ci si affida a questo patrimonio, che alcuni chiamano l' "anima europea", in quanto considerato

il potenziale capace di trascendere le differenze culturali nazionali e quindi funzionale all'attuale processo di costruzione europea. Non senza lasciar drammaticamente aperto il problema della capacità di incontro e di dialogo di "questa" identità europea (o non piuttosto eurocentrica?) con altri mondi culturali che sono alle porte in un pianeta globalizzato (l'Islam, la Cina...).²²

Dilatazione e riprogettazione dei percorsi confessionali

Con l'avvento della società multireligiosa sono ovviamente entrati in crisi tutti gli insegnamenti monoconfessionali. Man mano che nelle società di ieri procedevano i tassi della multiculturalità, seguivano le riforme scolastiche, compresi gli adattamenti dei programmi di religione. Ciò spiega perché il nord europeo, pur esso di matrice cristiana, abbia adottato per primo modelli di insegnamento pluriconfessionale e postconfessionale. Oggi, su tutto il territorio europeo, non esistono praticamente più corsi religiosi monoconfessionali de jure, che, poi de facto, non siano diventati o non stiano diventando, pluriconfessionali. In Germania, gelosa del tradizionale carattere confessionale del suo insegnamento, si stanno sperimentando da anni in centinaia di scuole primarie e secondarie degli insegnamenti religiosi cosiddetti bi-confessionali o cooperativi tra cattolici e protestanti.²³ Negli Stati concordatari, i programmi confessionali non si fanno scrupolo – anzi si fanno un dovere – di "integrare" nei propri contenuti confessionali dati informativi, documenti, dottrine e valutazioni relative alle altre confessioni cristiane e ad altre religioni. La dilatazione del nucleo dei contenuti confessionali avviene in genere in quattro direzioni, a seconda dei contesti regionali: 1. verso l'altra confessione cristiana, coesistente nel territorio (è il modello dell'apprendimento ecumenico), 2. verso le altre presenze religiose maggiormente rilevanti (è il modello dell'apprendimento interreligioso), 3. verso le tre grandi fedi monoteiste (è l'urgenza sentita nei paesi di più intensa

²² Ho sviluppato più ampiamente questi aspetti problematici nel mio saggio *Educación religiosa y educación para la ciudadanía en Europa: ¿instrumentalización recíproca o papeles específicos?* In "Diálogo Filosófico", v. 24, n. 3, p. 429-454, 2008.

²³ Cfr. le indagini empiriche e le prospettive di sviluppo delineate in F. Schweitzer– A. Biesinger (eds.), *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Herder-Gütersloher Verlaghaus, Freiburg in Breisgau 2002. Anche nei Cantoni svizzeri di lingua tedesca sono in atto esperienze di insegnamento religioso interconfessionale e di insegnamento biblico ecumenico.

immigrazione islamica, o là dove si verificano fenomeni di antisemitismo²⁴), 4. verso le forme del religioso diffuso, delle “neo-spiritualità”, delle filosofie di vita (è il modello dell’ apprendimento etico-antropologico, o ermeneutico, o della ricerca del senso). Così, nel contesto di pluralismo avanzato, alcuni nodi tornano sempre più spesso nel dibattito tra esperti: se un insegnamento religioso efficace non vada oggi inteso senza remore come insegnamento grazie al pluralismo e non nonostante il pluralismo; se la costruzione dell’identità religiosa dell’alunno non vada assecondata meglio passando dalla comprensione delle differenze piuttosto che incentrata su un’iniziazione isolata al proprio credo; se l’obiettivo formativo di saper vivere e dialogare in una società multireligiosa non richieda un decisivo investimento qualitativo nel conoscere le altre religioni, allentando così l’enfasi sulla sola conoscenza della propria tradizione religiosa.

Integrazione dei corsi religiosi in aree disciplinari del curriculum obbligatorio

Sempre meno i corsi di religione nelle scuole pubbliche europee sopravvivono isolati a livello di piano organico delle discipline, di programmazione didattica, di attività in aula, di distribuzione oraria nell’arco settimanale o annuale. Nel generale processo di ridefinizione/accorpamento delle varie discipline, l’istruzione/educazione religiosa si trova sempre più spesso strutturalmente associata a tale o tal altro gruppo di discipline affini, con le quali poter condividere obiettivi e metodologie di lavoro oltre che possibili contenuti comuni. Qualche esempio: in certi Länder della Germania i corsi di religione e di etica sono integrati nell’area della formazione socio-politica con funzione prevalente di ‘critica sociale’; in Olanda la religione è abbinata allo studio comparato delle correnti spirituali e delle filosofie; nei Paesi scandinavi-luterani religione fa parte dello studio della storia nazionale;

²⁴ Istruttiva e pedagogicamente efficace è risultata l’indagine europea condotta da un’agenzia tedesca sulle forme e la qualità della presenza dei tre monoteismi nei programmi e nei testi scolastici di numerosi paesi europei (Finlandia, Francia Germania, Grecia, Italia, Spagna, Svezia e Regno Unito). Una sintesi con relative “raccomandazioni” a editori e insegnanti è contenuta in L. Kaul-Seidman – Jorgen S.Nielsen – Markus Vinzent, *European identity and cultural pluralism: Judaism, Christianity and Islam in European curricula. Recommendations*, Herbert-Quandt-Stiftung, Altana AG, Bad Homburg v.d.Höhe 2003, p. 96. Sul tema, rinvio anche agli atti della XI sessione del Forum europeo dell’istruzione religiosa: *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, Sei, Torino 2005.

in Portogallo rientra come disciplina dell'area "formazione personale e sociale"; in Romania si studia religione (ortodossa) come materia del curriculum "Uomo e società", insieme a storia, filosofia, educazione civica e psicologia; in Alsazia-Lorena, l'approccio religioso rientra tra le attività elettive dell'area "éveil psychologique, symbolique et social"... Tale progressiva integrazione della religione nel complessivo organico disciplinare della scuola risalta poi in molti profili pedagogici della disciplina, cui vengono assegnati ruoli di "sostegno a saper vivere nella società democratica e multiculturale" (programmi di religione del Belgio), di "luogo appropriato per una educazione concreta alla tolleranza del diverso" (Germania), di "conoscenza delle tradizioni spirituali e intellettuali che hanno caratterizzato la storia nazionale" (Austria), di "approccio esistenziale al problema del senso della vita e di studio fenomenologico del fatto religioso e delle sue ricadute etiche nella storia della nazione" (Gran Bretagna). Una necessaria e ovvia conseguenza di queste ridefinizioni e collocazioni dei corsi di religione nel quadro della pedagogia e della didattica scolastica è l'urgenza di una nuova formazione generale e specifica degli insegnanti di religione.²⁵

I giovani e il corso di religione: dall'apatia, alla curiosità, alla simpatia

Una recente indagine europea promossa da una rete di ricercatori appartenenti a una decina di università di diversi Paesi (Germania, Francia, Spagna, Russia, Olanda, Norvegia, Estonia) ha analizzato gli effetti dell'insegnamento religioso in alcune migliaia di giovani adolescenti.²⁶ Dai risultati raccolti sembra emergere nella nuova generazione di studenti un atteggiamento meno polemico e più possibilista rispetto a quello che si registrava nei decenni scorsi. Alcuni dati dell'indagine documentano che: "la maggioranza dei giovani apprezza la diversità religiosa e delle visioni del mondo, pur con qualche pregiudizio"; "molti studenti, indipendentemente dall'essere credenti o meno, sono interessati ai corsi relativi alle religioni

²⁵ Per un'informazione globale e sintetica sugli standard formativi adottati nelle varie aree europee, rinvio al mio articolo PAJER, 2005, p. 167-183.

²⁶ C. Béraud, WILLAIME, 2009, p. 270-272. La pubblicazione rientra nel Programma di ricerca REDCo (*Religion in Education : a contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*), finanziato dalla Commissione Europea, e realizzato nel periodo marzo 2006 - marzo 2009.

e alle convinzioni non religiose”; “manifestano in classe atteggiamenti tolleranti, ma talvolta sono solo dichiarazioni verbali, perché fuori classe nella vita quotidiana persistono rapporti contraddittori”; “in genere sono convinti che la coesistenza pacifica tra religioni sarà possibile, a condizione però di scendere a patti su certi assoluti che ora dividono i gruppi religiosi”; “nella maggioranza dei sistemi nazionali europei gli studenti difendono la legittimità dei corsi di religione, e non si oppongono a chi mostra in pubblico segni religiosi discreti, purché siano volontari e non imposti”; “la maggioranza degli studenti preferisce un insegnamento intorno alle diverse religioni e convinzioni piuttosto che un insegnamento consacrato solo a una religione”; “certi studenti credenti non amano molto entrare in discussione con compagni non credenti o di altra fede, perché si sentono impreparati e vulnerabili”.

Transizioni e ricomposizioni nella didattica della religione

Osservando a linee generalissime le pratiche didattiche (riscontrabili nella bibliografia specifica ma anche negli orientamenti dei nuovi programmi e nei libri di testi), possiamo notare un certo numero di slittamenti significativi, tra cui annoto i seguenti:

- la bipolarità tanto discussa negli ultimi anni tra un insegnamento confessionale, coinvolgente la coscienza soggettiva, e un insegnamento oggettivo, neutro, si va stemperando nei suoi accenti radicali e si ricompone piuttosto attorno a una triade di approcci da ritenere irrinunciabili, anche se diversamente modulati in pratica secondo i contesti culturali e secondo le età dell'alunno: nella letteratura anglofona si parla volentieri di learning into / about / from religion, per indicare rispettivamente un approccio credente o confessante, un approccio oggettivo o culturale, e un approccio partecipante, simpatizzante, che accetta cioè di poter imparare significati e valori di vita desunti dalla religione;
- dall'ermeneutica del vissuto individuale, attenta alla biografia secondo i canoni della didattica della correlazione, l'educazione religiosa si sviluppa cautamente anche verso un'ermeneutica della cultura ambiente, favorendo con ciò il superamento della

- separazione moderna dei saperi monodisciplinari e precludendo a quel sistema olistico post-moderno di apprendimento fondato sulla reliance;
- da un' enfasi sul relazionale - comprensibile forse nel rapporto iniziatico della catechesi, ma che, importato nella scuola, risulta spesso solo demagogica e strumentale - ci si muove verso una rivalutazione del dato oggettivo, verso un recupero necessario delle fonti e delle radici, verso una cultura della memoria storica; la didattica religiosa ha gli strumenti per poter reinvestire in un recupero (attualizzato, s'intende, non museale) del patrimonio simbolico della/e religione/i; e questo in una pertinente logica educativa del lifelong learning;
 - da una didattica multi-religiosa interessata a esplorare (magari superficialmente) la pluralità delle religioni si passa a una didattica inter-religiosa, consapevole che il problema vero ormai è quello del pluralismo religioso (che è insieme pluralismo assiologico ed etico): da una iniziale curiosità enciclopedica sulle altre religioni si passa (si dovrà passare) alla costruzione di una propria identità religiosa capace di dialogare con altre identità;
 - da un insegnamento morale manualistico dei decenni scorsi si è passati negli ultimi anni a un insegnamento per problemi occasionali day by day , mentre ora si tende a privilegiare un insegnamento etico-religioso che garantisca il “minimo etico”, inteso come patrimonio essenziale di criteri di giudizio e di azione, che può crescere anche dal basso con il contributo di tutti, avendo presenti i referenti dei diritti umani, della tradizione umanistica, della storia degli effetti delle religioni;
 - cresce anche nell'interesse della didattica scolastica la rilevanza geo-politica e religiosa del Mediterraneo come polo che decentra la vecchia Europa dai suoi “tre cristianesimi” verso il Medio Oriente dei “tre monoteismi”; connesso a questo fenomeno, il tradizionale approccio scolastico al testo biblico (cristiano) tende ad allargarsi a un confronto con altri testi sacri: con il Corano anzitutto, ma anche con la Bibbia ebraica letta più correttamente nella interpretazione autonoma che ne fa l'ebraismo.

Riferimenti

- AMNESTY INTERNATIONAL (Ed.). **Droit et religions dans les Etats membres de l'Union européenne, Document public 2007**. Diffusé par internet: <www.amnesty.fr>. Accesso em: 25 ottobre 2009.
- COUNCIL OF EUROPE. **Education that takes account of religion: How can this contribute to democratic citizenship?** Strasbourg: Pro manuscripto, 2005.
- FERRARI, S. et al. (Ed.). **Diritto e religione nell'Europa post-comunista, Rapporto sui 17 paesi del centro-est europeo**. Bologna: Il Mulino, 2004.
- FERRARI, S.; IBÁN, I. **Diritto e religione in Europa occidentale**. Bologna: Il Mulino, 1997.
- FOSSION, A. Cours de religion en question. Débat politique et enjeu démocratique. **Lumen Vitae**, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2001.
- GENRE, E.; PAJER, F. **L'Unione europea e la sfida delle religioni**. Torino: Claudiana, 2005.
- KAUL-SEIDMAN, L.; NIELSEN, J. S.; VINZENT, M. **European identity and cultural pluralism: Judaism, Christianity and Islam in European curricula**. Homburg: Fondation Herbert-Quandt, 2003.
- PAJER, F. La formazione degli insegnanti di religione nell'Unione Europea. **Diálogo Educacional**, v. 5, n. 16, p. 167-183, 2005.
- PAJER, F. Le Forum Européen de l'enseignement religieux 1984-2004. Vingt ans de cheminement. Vers où? **Lumen Vitae**, v. 2, p. 231-239, 2005.
- PLASSERAUD, Y. (Ed.). **Atlas des minorités en Europe: de l'Atlantique à l'Oural, diversité culturelle**. Paris: Autrement, 2005.
- OSEWSKA, E. L'educazione oggi in una Europa diversificata. In: PAJER, F. (Ed.). **Europa, scuola, religione: monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea**. Torino: Società Editrice Internazionale, 2005.
- RÉMOND, R. **La secolarizzazione: religione e società nell'Europa contemporanea**. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- ROBBERS, G. (Ed.). **Stato e Chiesa nell'Unione Europea**. Milano: Giuffrè, 1996.
- ROSSI, P. **L'identità dell'Europa**. Bologna: Editrice Il Mulino, 2007.

SUTTER, J. Per una sociologia delle religioni nell'Europa occidentale. In: ANDERSON, P. et al. **A cura. Storia d'Europa: L'Europa oggi**, Torino: Einaudi, 1993.

VENTURA, M. **La laicità dell'Unione Europea**. Diritti, mercato, religione. Torino: Giappichelli, 2001.

VERHACK, E. **Consiglio delle Conferenze episcopali europee, L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa**: a cura del Servizio nazionale per l'IRC della Conferenza episcopale italiana. Leumann: Elledici, 2007.

WILLAIME, J. **Europe et religions: les enjeux du XXIème siècle**. Paris: Fayard, 2004.

WILLAIME, J. La laicità in Europa. **Il Mulino**, v. 58, n. 5, p. 763-772, 2009.

Ricevuto: 15/11/2009

Recebido: 15/11/2009

Approvato: 10/03/2010

Aprovado: 10/03/2010