

Educazione, laicità e pluralismo religioso L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale

Education, laicism and religious pluralism IRC and alternative activities in an intercultural perspective

Giuseppe Burgio e Marinella Muscarà
Università “Kore” di Enna

Sommario:

Nelle scuole italiane, alcuni studenti fruiscono dell'insegnamento della religione cattolica (IRC), altri scelgono di non avvalersene. Tra questi ultimi, molti – autoctoni o di origine straniera – professano religioni diverse. Altri – autoctoni o di origine straniera – si dichiarano non religiosi. La legislazione prevede per loro, com'è noto, la creazione di attività scolastiche alternative. Il presente contributo prenderà le mosse dalla disamina dei modelli epistemologici che presiedono all'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche dell'UE e, all'interno di questo contesto, si analizzerà il modello italiano e la riflessione sul tema che si è sviluppata nel Paese. Questo panorama verrà poi interrogato a partire dal concreto contesto multiculturale in cui ormai viviamo per proporre, infine, una cornice teorica all'interno della quale bisogna a nostro avviso pensare le attività alternative all'IRC, in un'ottica interculturale imperniata sulla pratica dell'inclusione e sul dialogo tra le differenze, nel tentativo di recuperare obiettivi educativi omologhi a quelli dell'IRC.

Parole chiave: Laicità, Scuola, Insegnamento religioso

Abstract:

In Italian schools, some students benefit from the teaching of the Catholic religion, others choose not to use it. Among the latter, many – natives or immigrants – profess different religions. Others – natives or immigrants – declare themselves non-religious. Italian legislation provides for the creation of alternative school activities for them. This article will start from an examination of the epistemological models that regulate the teaching of religion in public schools in the European Union and, within this framework, the Italian model will be analysed as well as the reflection that has developed on the subject. This panorama will then be questioned from the concrete multicultural context in which we live, in order to propose a theoretical framework within which to reflect on alternative activities to the teaching of the Catholic religion. In order to do so, we will adopt an intercultural perspective focused on inclusion and dialogue between differences, in an attempt to recover educational objectives similar to those of the teaching of the Catholic religion.

Keywords: Secularism, School, Religious Education

1. Insegnamento della religione e laicità

L'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche europee evidenzia una realtà molto variegata di pratiche educative, che rimanda a una pluralità di modelli epistemologici¹.

Un primo modello individuabile è quello che può essere definito delle *Scienze Teologiche*. È un insegnamento di tipo confessionale, impostato su un'idea di *scienza della fede creduta*, che si configura come un *teaching into religion*, con l'obiettivo di promuovere l'inserimento del discente nella comunità dei credenti cui già appartiene per educazione familiare. Si sviluppa tanto in area ortodossa (Grecia, Cipro, Romania, Bulgaria) quanto in area cattolica (Malta, Irlanda, Polonia e Ungheria). Dal nostro punto di vista, questo modello monoreligioso si configura anche come *monoculturale*.

Un secondo modello è quello detto delle *Scienze Religiose*. Si tratta di un insegnamento non confessionale, gestito direttamente dalle autorità scolastiche senza il

coinvolgimento delle organizzazioni religiose, che propone una lettura storica e culturale – tendenzialmente imparziale – delle varie religioni. Esso costituisce un *learning about religions* che ha come fine lo sviluppo, tra i/le discenti, della coscienza del problema religioso ed è presente in Gran Bretagna (*Multifaith Religious Education*), in Danimarca (*Storia religiosa*), in Svezia (*Conoscenza della religione*), in Estonia (*Istruzione religiosa*), in Slovenia (*Religioni ed etica*) e in alcuni Länder tedeschi (*Storia delle religioni*, *Antropologia religiosa*, *Spiritualità*, *Testi sacri*). Tale modello risulta diffuso anche in Paesi europei che non fanno parte dell'Unione: come *Religione, visione della vita ed etica* in Norvegia, *Religione e cultura* (Canton Zurigo, Canton Lucerna e Canton Ticino nella Confederazione Elvetica) e come *Religioni nel mondo* in Bielorussia. Questo modello si pone il fine dell'imparzialità, presentandosi come pluralistico e *multiculturale*.

Molto diffuso risulta poi essere un terzo modello *misto*, a metà tra il modello delle *Scienze Teologiche* e quello delle *Scienze Religiose* che abbiamo finora descritto. Se il primo – come detto – può essere inquadrato entro un approccio valutativo che privilegia una confessione sulle altre, e il secondo – quello delle *Scienze Religiose* – entro un approccio avalutativo all'approfondimento delle altre religioni, questo terzo modello misto a cui facciamo riferimento è diffuso in Spagna, Portogallo, Germania, Austria, Belgio, Olanda, Lussemburgo, Finlandia, Lettonia, Lituania, Repubblica Ceca, Slovacchia, Croazia, ed è anche quello adottato nel nostro Paese con l'Insegnamento della Religione Cattolica (di seguito, IRC). Poiché viene organizzato dalle varie Chiese, non possiamo che definirlo un percorso educativo di tipo confessionale. Esso si configura infatti come un *learning from religion*: uno studio della *propria* tradizione religiosa e uno studio – di tipo culturale, non fondato su una fede – delle altre tradizioni religiose. Sebbene molti docenti di IRC in Italia affermino che il loro modello di riferimento sia plurale, esso sembra proporre una visione sì *multiculturale* ma viziata da un posizionamento teorico etnocentrico, un mosaico nel quale una tessera si mostra più grande e importante delle altre. Più precisamente, le *tessere* delle altre religioni sono poste all'interno di una cornice religiosa – quella cattolica – a partire dalla quale vengono lette.

L'ultimo modello, poi, è presente in un unico Paese europeo: la Francia. In questo contesto scolastico – fondato com'è noto sul principio della laicità dello Stato – il *fatto religioso* è letto attraverso le varie discipline curriculari. La religione è vista come un fatto culturale di cui la Scuola deve occuparsi, interrogandolo a partire dagli approcci epistemologici della Storia, della Sociologia, dell'Antropologia, della Letteratura, etc.

Il confronto tra questi differenti modelli epistemologici rimanda al modo in cui bisogna intendere il rapporto tra il piano pubblico statale e le credenze religiose, al tema della laicità insomma, tema complesso che ha varie sfaccettature. Come nota Naso (2011), infatti, anche di questo tema bisogna distinguere vari modelli teorici: la *laicità della distinzione*, quella che contrappone il piano pubblico e quello privato, del singolo individuo; la *laicità per separazione*, che distingue cavovarianamente l'ambito dello Stato da quello delle Chiese; la *laicità per addizione*, che si realizza dando visibilità al pluralismo religioso in una prospettiva *multiculturale*; per finire con la *laicità per sottrazione*, che consiste nel negare visibilità alle varie Chiese, come avveniva nel blocco dei Paesi del cosiddetto socialismo reale. Se il modello *per addizione* appare coerente con il secondo modello che abbiamo visto attuato in Europa (quello plurale, non confessionale e avalutativo, detto delle *Scienze Religiose*), il modello di laicità *per separazione* appare invece ispirare il modello educativo seguito in Francia. Tutti questi modelli, tuttavia, sono accomunati dal basarsi sì sul riconoscimento della distinzione ma

– a nostro avviso – mancano di affermare al contempo la necessità di una relazione tanto sul piano pubblico-privato e su quello Stato-Chiese, quanto sul piano dei rapporti tra le varie religioni; relazione che appare necessaria in un modello di laicità che si proponga il fine dell'inclusione e della coesione sociale. Dal punto di vista del diritto, la laicità ha infatti vari volti, comprendendo l'autonomia dell'ordinamento giuridico dalla sfera religiosa, il limite posto alla prevaricazione del potere ecclesiastico su quello civile (e viceversa), il riconoscimento della libertà e del pluralismo religiosi, nonché della libertà individuale e della pluralità culturale (Barbera, 2007). A questi, possiamo aggiungere anche il volto della laicità come *metodo* per realizzare – accomunando i vari tipi di credenti e di non credenti – le condizioni per la coesistenza dialettica tra valori e visioni del mondo anche contrastanti. Quest'ultima accezione interroga direttamente l'educazione e, a nostro avviso, anche l'intercultura, con la quale struttura un legame che, dal punto di vista teorico, ci appare strutturale e necessario.

Il termine *laico*, infatti, significa letteralmente *non ecclesiastico* e, perciò, comprende al suo interno diverse soggettività: i credenti (delle varie religioni) che non fanno parte di un clero e i non credenti atei, agnostici e razionalisti (Bellerate, 2007, p. 20). La laicità si contrappone quindi all'assolutismo dogmatico:

laico non è colui che rifiuta, o peggio deride il sacro, ma, letteralmente, colui che vi sta di fronte. [...] Laico è ogni credente non superstizioso, capace, cioè anzi desideroso, di discutere faccia a faccia col proprio Dio. [...] E così è laico ogni non credente che sviluppi senza mai assolutizzare o idolatrare il proprio relativo punto di vista (Bellerate, 2007, p. 27).

La parola *laicità*, insomma, non indica l'anticlericalismo dei mangiapreti (per il quale alcuni usano *laicismo*), piuttosto il rispetto delle differenze e della pluralità, quindi – immediatamente – la pedagogia interculturale, come via per prevenire l'insorgenza di fondamentalismi reciprocamente esclusivi.

2. L'IRC in Italia

Per quanto riguarda l'insegnamento religioso in Italia, la proposta pedagogica costituita dall'IRC appare molto chiara nella spiegazione di Ciatelli, che dirige il *Centro Studi per la Scuola Cattolica* della Conferenza Episcopale Italiana:

l'IRC, [...] soprattutto dopo la revisione concordataria del 1984, ma già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso o comunque dal post Concilio, ha intrapreso la strada di una convinta scolarizzazione, per andarsi a collocare coerentemente «nel quadro delle finalità della scuola», come recita il testo del nuovo Concordato², identificandosi più come una proposta di carattere culturale e formativo che spirituale. La distinzione tra IRC e catechesi è oggi un dato acquisito per tutti [gli insegnanti di religione] e, nonostante qualche episodica contro-testimonianza o incomprensione, condiviso anche da gran parte degli studenti e delle famiglie, che scelgono di avvalersi dell'IRC più come complemento alla formazione personale che come surrogato della catechesi parrocchiale (2017, p. 277).

Coerente con questa descrizione è il fatto che, oggi, oltre il 95% dei circa 25.000 insegnanti di religione è laico (Ciatelli, 2017, p. 278).

L'impostazione pedagogica difesa da Ciatelli si fonda sull'art. 9 dell'accordo di Villa Madama (che ha modificato i patti Lateranensi), il quale afferma «che i principi del

cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano» (Ricca, 2012, p. 382). Le motivazioni culturaliste addotte da questo articolo giustificherebbero quindi nelle scuole pubbliche un insegnamento che abbia come finalità la promozione di una consapevolezza storico-culturale negli alunni. In una prospettiva interculturale, tuttavia, tale presupposto giustificherebbe un insegnamento pubblico che si occupi delle religioni (al plurale), «un tipo di insegnamento religioso non settoriale né catechistico, che consenta di avvicinarsi alla conoscenza del grande patrimonio delle religioni» (Sirna Terranova, 1997, p. 128), come accade – abbiamo visto – in alcuni Paesi europei. La differente realtà italiana appare invece frutto di un approccio teorico letteralmente *ambiguo*, cioè dalla doppia natura. Come afferma Ricca, infatti,

l'insegnamento della religione non è ascrivibile alla lista dei meri strumenti di arricchimento e consolidazione della cultura nazionale. In quanto fatto culturale, esso potrebbe essere demandato anche a insegnanti non credenti, storici e filosofi delle religioni o esperti di antropologia culturale. Ma questo si risolverebbe in un insegnamento *sulla* religione, sulle sue funzioni e relazioni culturali, non certo in un insegnamento *della* religione cattolica (2012, p. 382; corsivi nostri).

Questa impostazione teorica ibrida, secondo Belloni,

scaturisce da un compromesso mal riuscito; esso è frutto di uno scambio tra parti contrapposte che non avevano in origine e mai hanno saputo trovare in seguito una base comune, un interesse condiviso, una sintesi efficace delle diverse istanze; ne è scaturita una disciplina schiacciata tra istituzioni diverse, ideologicamente condizionate, una materia di insegnamento non risolta, figlia nata da un matrimonio forzato e cresciuta nell'ambiguità del rapporto di genitori separati in casa (2017, pp. 262-263).

Non era certo impresa agevole riuscire a insegnare, nei suoi aspetti culturali, la tradizione tramandata e custodita dalla Chiesa cattolica e farlo, tuttavia, secondo le finalità della Scuola pubblica, coniugando cioè una visione confessionale con la laicità dello Stato (Tacconi, 2014, p. 396). Ciò, in primo luogo, ha avuto delle ricadute sulla figura dell'insegnante di religione, che appare ancora pedagogicamente irrisolta, schiacciata com'è «tra l'utente e il mittente, tra gli studenti e gli uffici diocesani, mentre l'istituzione scolastica si limita per lo più a svolgere le funzioni di mero teatro degli eventi» (Belloni, 2017, p. 263). In secondo luogo, ha avuto degli effetti negativi sul piano dell'utenza. Una fotografia dell'efficacia dell'IRC è fornita da un'indagine condotta in quasi tutte le regioni del Paese, attraverso la somministrazione di 3.047 questionari (Moscato *et al.*, 2017). Da tale esplorazione, emerge una valutazione poco lusinghiera di questo percorso formativo: solo il 4% dei credenti ha ritenuto importante l'IRC e risulta chiaro come esso «non realizza nessuna condizione educativa, e sembra non generare neppure sostanziali rifiuti. Gli studenti universitari [presenti nel campione, ad esempio,] non vi fanno alcuna menzione [in relazione alla loro formazione religiosa]» e, nel sottogruppo 20-24 anni del campione di credenti, l'istruzione religiosa a scuola viene considerata importante solo dall'1,19% (Caputo, 2017, p. 93). Addirittura, il valore dell'IRC appare maggiormente considerato tra i soggetti meno religiosi che tra i ragazzi credenti (i quali hanno accesso ad altre, più formative esperienze spirituali) (Caputo, 2017, p. 93).

3. La sfida interculturale

Quella cattolica è, nel nostro Paese, la religione di maggioranza e la sua impronta sulla cultura italiana non è paragonabile a quella impressa dalle altre confessioni (Del Castillo, 2011, pp. 237 e sgg.). Ciò ha delle ricadute sulla scuola: il finanziamento statale alle scuole cattoliche, la presenza del crocifisso nelle aule, la selezione a cura delle diocesi dei docenti di IRC che lavorano nelle scuole pubbliche, nonché l'esistenza stessa dell'IRC, ma non dell'insegnamento – ad esempio – dell'islam o dell'induismo che, tuttavia, fanno parte del patrimonio culturale dei migranti (e di sempre più italiani) presenti nella nostra società. Come afferma Galante Garrone, al contrario, si ha laicità quando

lo Stato, tramite le sue istituzioni, provvede ad attuare la piena libertà e uguaglianza di tutte le fedi e le credenze, siano esse cattoliche, protestanti, ebraiche, musulmane (anche le non-credenze, anche le miscredenze, anche l'ateismo), indipendentemente dal numero dei seguaci, e quindi non vi sia nello Stato nessuna posizione di privilegio confessionale (cit. in Genre, 2007 p. 154).

Proprio in virtù dell'affermazione di un evidente privilegio confessionale, Cives definisce l'IRC «la più palese e grave violazione del principio di laicità della scuola» (1996, pp. 366-7). Una violazione che ha delle ricadute anche sul piano delle relazioni interculturali.

Le migrazioni internazionali, infatti, lanciano oggi una vasta sfida culturale alla Scuola italiana, che coinvolge anche l'IRC. Il contatto tra religioni diverse, oggi accelerato dalle migrazioni (Burgio, Natali, 2013, pp. 201-214), fa innanzitutto correre ai figli dei migranti dei «rischi culturali», dato che ricevere in famiglia

un'educazione religiosa e culturale profondamente confliggente con gli standard della mentalità pubblica può avere conseguenze nefaste per il minore immigrato e candidato a diventare un futuro cittadino italiano. Divenuto adulto, egli potrebbe trovarsi circondato da un universo sociale «che dice no» a tutte le sue più intime aspirazioni, innescando un processo irreversibile di alienazione e disadattamento (Ricca, 2012, p. 379).

Inoltre, l'IRC come unica proposta da parte della Scuola, lascia alle famiglie dei minori di origine straniera che non se ne avvalgano il monopolio dell'educazione religiosa dei propri figli, producendo il rischio di frizioni tra la discrezionalità pedagogica dei genitori e le esigenze di autodeterminazione (e di libertà religiosa) dei figli (Martinelli, 2018). Ruolo della Scuola dovrebbe essere invece quello di promuovere una conoscenza libera e plurale dell'esperienza religiosa, da vivere come connotazione antropologica e culturale universale, incentivando la consapevolezza riflessiva dei minori di origine straniera e, al contempo, promuovendo la loro inclusione nella società di destinazione. Tale ruolo della Scuola, che costituisce – come ogni rapporto tra fede, laicità e formazione – un tema pedagogicamente complesso, appare però necessario non solo in relazione agli studenti di origine straniera. È, infatti, ormai un dato di fatto come non ci sia più quell'omogeneità tra territorio e religione che la Storia europea aveva costruito a forza, attraverso lacrime e sangue, ma un rimescolamento molecolare. Non c'è più una religiosità dalle caratteristiche territoriali (come prefigurava il *cuius regio, eius et religio* che abbiamo studiato al liceo) ma una pluralità religiosa che, a livello individuale e di comunità giustapposte, abita (e connota) il nostro territorio. Quell'educazione interculturale che dovrebbe ormai costituire la cifra

della Scuola italiana (Serpieri, Grimaldi, 2013), non può non fare i conti con tale pluralità di religioni (Mentasti, Ottaviano, 2008). Le caratteristiche di ogni soggetto (genere, etnia, classe sociale, abilità, casta, età, nazionalità, orientamento sessuale, grado di scolarizzazione e – ovviamente – anche religione) interagiscono infatti in maniera sistemica e interconnessa, strutturando rapporti di forza ed equilibri complessi (Ghigi, Sassatelli, 2018, p. 159). Affrontare (anche) la dimensione religiosa è allora *conditio sine qua non* affinché l'intercultura dimostri di saper concretizzare, e non di affermare soltanto, la propria postura intersezionale. Una società ormai pienamente multiculturale e, quindi, anche multireligiosa mette insomma sotto pressione interculturale l'IRC, una sollecitazione teorica che interroga direttamente la pedagogia e noi pedagogisti/e. Che fare, allora? Potrebbe essere un buon punto di partenza l'adozione di una lente interculturale attraverso cui vagliare le alternative pensabili.

La pluralità culturale e religiosa che si riscontra nel Paese potrà generare frizioni e conflitti con una Scuola che promuove un solo tipo di educazione religiosa. Una soluzione potrebbe essere affiancare all'IRC l'insegnamento delle varie altre religioni diffuse nel territorio nazionale. Si tratterebbe di adottare però il modello di *laicità per addizione* che abbiamo discusso sopra. La proliferazione di insegnamenti confessionali, tuttavia, porterebbe a una sorta di «balcanizzazione» dell'insegnamento religioso nella Scuola pubblica, che – oltre ad appesantire il piano organizzativo – non promuoverebbe il dialogo interreligioso né una profonda comprensione reciproca. Questa scelta si configurerebbe come interna al multiculturalismo di stampo anglosassone, ponendosi in opposizione al modello multiculturale francese, che limiterebbe invece l'esperienza religiosa nel solo ambito del privato individuale, affermando – abbiamo visto – una *laicità per separazione*. Se il modello francese estende il rispetto della neutralità religiosa dello spazio pubblico arrivando anche a vietare elementi di abbigliamento connotati come religiosi (dall'*hijab* al *burkini*), un approccio ancora diverso appare quello statunitense, che vieta ogni iniziativa scolastica che – riguardando un preciso orientamento religioso – possa negare la laicità dell'istituzione educativa, ma che non impedisce affatto ai singoli di esprimere le proprie, individuali convinzioni religiose (indossando dei simboli religiosi o creando luoghi appositi per la preghiera all'interno dello spazio scolastico) (Tacconi, 2011a, p. 110). Il modello statunitense, di *laicità per distinzione*, appare quindi un modello più accogliente e rispettoso verso le religioni rispetto a quello francese. In ogni caso, però, l'adozione dell'uno o dell'altro significherebbe la cancellazione dell'insegnamento della religione a Scuola, di quella cattolica (che esiste attualmente come IRC) come delle altre (che non esistono, ma che aspettano impazienti sulla soglia della Scuola). Tutte le possibilità prospettate (seguendo il modello anglosassone, quello francese o quello statunitense) impedirebbero comunque ogni percorso di conoscenza religiosa reciproca e, soprattutto, ci costringono a ragionare all'interno di una falsa dicotomia costituita – da una parte – da un'impostazione confessionale e – dall'altra – da un malinteso, imbarazzato «neutralismo» culturale da parte delle istituzioni scolastiche (Vertova, 2011, p. 131).

4. IRC: trasformazioni possibili

A uno sguardo pedagogico, una via per un'intercultura praticabile potrebbe essere quella di prendere sul serio l'approccio culturalista rivendicato per l'IRC – abbiamo visto sopra – da Cicutelli. Al di là, infatti, delle verità ultime (per definizione non confrontabili, né relativizzabili), le religioni sono anche un fenomeno culturale, esprimono universi di significati e producono comportamenti etici (Pedrali, 2011, p.

70). Cosa impedirebbe allora di far sì che la religione cattolica (come ovviamente potrebbero fare tutte le altre) possa esprimere a scuola un piano culturale, di educabilità *erga omnes*, al di là dell'appartenenza confessionale? La patristica e la scolastica, per fare solo un esempio, non sono comprensibili a uno studente di filosofia che non abbia una certa conoscenza della tradizione giudaico-cristiana. Lévinas, ancora, affermava: «Cosa è l'Europa? È la Bibbia e i Greci» (1988/2000, p. 21). Se consideriamo i Greci ineliminabili dalla nostra cultura, forse dovremmo pensare anche alla possibilità di uno studio aconfessionale – a scuola, e per tutti/e – di quella Bibbia che, tra l'altro, costituisce quella che, già in se stessa, potremmo definire una vera e propria biblioteca interculturale (Vertova, 2011, p. 130).

Sebbene la conoscenza della Bibbia sia notoriamente limitata tra i giovani, anche quando questi si dichiarino religiosi (Caputo, 2017, p. 95), non può non saltare all'occhio la scarsa efficacia dell'IRC attuale nel promuoverla, dato che «gli studenti non conoscono la *Bibbia*, nemmeno durante l'ultimo anno di liceo, ovvero dopo 13 anni di IRC» (Belloni, 2017, p. 264). Strettamente legato a tale dato è certo il fatto che le fasce d'età più giovani valutano poco formativa l'educazione religiosa di tipo culturale che ricevono a scuola, mentre attribuiscono un maggiore peso a momenti collettivi, come incontri e meeting, caratterizzati anche da un piano emotivo, affettivo e sociale (Caputo, 2017, p. 96). Sembra insomma che i giovani credenti individuino nella concreta esperienza spirituale un'occasione di educazione religiosa maggiormente produttiva rispetto all'IRC (Caputo, 2017, p. 105). Sarebbe allora utile (in primo luogo per i credenti) una riforma dell'IRC finalizzata a uno studio plurale e aconfessionale della Bibbia, da interrogare in maniera culturalmente laica, da affiancare al rapporto «da credente» con il testo sacro. La conoscenza della Bibbia costituirebbe al contempo un esercizio di laicità, come ci hanno insegnato i luterani traducendo il testo sacro in tedesco e, nel 1870, i bersaglieri che, attraverso la breccia di Porta Pia, entrarono a Roma seguiti da un carretto di Bibbie tradotte in italiano (Vertova, 2011, p. 129). Sarebbe questa, insomma, una delle strade per educare alla laicità non come contenuto ma, come anticipato, come metodo (Tacconi, 2009, pp. 15-22), che contribuirebbe alla formazione culturale dei credenti come dei non credenti. Resta tuttavia il problema che in questo modo si realizzerebbe un dialogo a senso unico, che si focalizza cioè su una sola tradizione religiosa e su un solo testo sacro, certo analizzati da prospettive *cross-cultural*, ma che non fornirebbe un'analoga conoscenza culturale delle altre religioni.

Un'altra proposta di trasformazione – proveniente peraltro da un pedagogista cattolico come Giuseppe Tacconi, recentemente scomparso – riguarda

l'introduzione di un insegnamento curricolare vero e proprio, obbligatorio per tutti, capace di aprire maggiormente alla conoscenza delle diverse tradizioni religiose, in particolare quelle di appartenenza dei «nuovi italiani», e di portare ad accostarsi in modo pluralista al fenomeno delle religioni e della loro influenza sulle identità individuali e collettive, sulla cultura, la storia, l'arte, l'etica e la politica (2011b, p. 24).

Anche una pioniera della pedagogia interculturale in Italia come Sirna Terranova, d'altro canto, affermava:

l'importanza dell'insegnamento della religione è tale sul piano formativo che stupisce che si sia fatto ricorso alla definizione della sua facoltatività. Bisognerebbe invece renderla obbligatoria e svolgerla con un'ottica rispettosa delle varie culture religiose che ormai circolano nelle nostre società multiculturali, utilizzandola come

valido supporto formativo per la costruzione di attitudini dialogiche e di disponibilità interculturale (1997, p. 191 *sub* n. 33).

Si tratterebbe allora di trasformare l'attuale IRC nello studio culturale delle tradizioni religiose, nell'alveo dei cosiddetti *Religious Studies*, con un approccio profondamente differente dalla prospettiva confessionale oggi vigente (Giorda, 2011, p. 150).

Altre, interessanti proposte potrebbero essere fatte, ma la nostra legislazione rende – *sic stantibus rebus* – finanche ozioso quest'esercizio teorico. Più proficuo appare invece ragionare sulle varie istanze interculturali che, fermo restando l'attuale configurazione dell'IRC, potrebbero trovare spazio nelle attività scolastiche alternative destinate a quegli studenti – autoctoni e alloctoni – che scelgono di non avvalersi dell'IRC.

5. Le attività alternative

Per gli studenti e le studentesse che non si avvalgono dell'IRC esistono quattro possibilità alternative: 1) attività di studio e ricerca individuali con l'assistenza del personale docente; 2) libera attività di studio e ricerca senza assistenza di personale docente; 3) l'assenza da scuola nelle ore di IRC, che si traduce in entrata posticipata o uscita anticipata, a seconda della collocazione oraria dell'IRC; 4) attività didattiche e formative. È evidente però come a pochissimi interessa impegnarsi in questo campo e come molto spesso venga perseguita la soluzione più semplice e meno impegnativa per le scuole, tanto che appena il 13% di coloro che non si avvalgono dell'IRC accedono ad attività didattiche e formative alternative (Tacconi, 2014, p. 400). Ha invece una grande rilevanza pedagogica questa possibilità formativa che ci pare da non sprecare.

Per la realizzazione di quest'ultima opportunità – quelle attività alternative di cui ci occupiamo (d'ora in poi AA) – il principale riferimento normativo è l'allegato alla CM 316 del 1987, attraverso cui il Ministero ha illustrato come tali attività debbano concorrere al processo formativo della personalità degli allievi, suggerendo in particolare l'approfondimento di quelle parti dei programmi di Storia e di Educazione civica più strettamente attinenti ai valori fondamentali della vita e della convivenza civile. In assenza di un monitoraggio di quanto viene realizzato nelle scuole, abbiamo raccolto alcuni dati, a partire da contatti personali, attraverso la metodologia *snowball sampling* e attraverso una ricerca su Internet, che ci fornisce una fotografia delle attività implementate che, proprio perché non rappresentativa, afferma l'urgenza di una ricognizione più completa a opera del Ministero competente. La grande varietà di obiettivi educativi e di contenuti trattati nelle AA è confermata poi dai database in costruzione presso i Cobas Scuola e presso l'Unione Atei, Agnostici e Razionalisti². Dall'analisi in fieri di questi repertori risulta come le AA censite si concentrino su educazione alla pace, alla mondialità, all'intercultura, alla cittadinanza, ai diritti umani, allo sviluppo sostenibile, alla consapevolezza ambientale, alla comunicazione interpersonale e sociale, etc. Tale varietà non deve stupire, dato che è mancata finora una riflessione pedagogica che potesse ispirare tali azioni educative, così come una cornice teorico-didattica coerente e persino il semplice scambio di buone prassi tra i vari istituti scolastici. Il problema pedagogico principale è poi che tutte le AA si muovono su un piano formativo qualitativamente differente da quello che attraversano gli studenti che si avvalgono dell'IRC. Per un principio di pari opportunità formative, invece, le AA dovrebbero insistere su competenze non uguali ma omologhe a quelle perseguite dall'IRC. In questa direzione sembrano infatti andare le AA che si realizzano in altri Paesi europei: *Etica e Spiritualità* (Irlanda), *Etica* (Polonia, Spagna, Austria, Lettonia, Lituania, Repubblica Ceca, Slovacchia, Croazia), *Storia e cultura delle religioni*

(Spagna), *Etica o Filosofia* (Germania), *Morale* (Belgio, gestito dalle varie chiese e dall'Associazione Liberi Pensatori), *Filosofia ed etica* (Olanda, Lussemburgo, Finlandia) (Catterin, 2013). Le AA realizzate nelle scuole degli altri Paesi appaiono infatti insistere su un terreno parallelo a quello dell'insegnamento religioso: quell'apertura al piano spirituale-filosofico della convivenza civile garantita dal comportamento etico. Ciò sembra fornirci un'indicazione utile per interrogare, attraverso una lente interculturale, il tema-problema attorno a cui giriamo – il valore *educativo* dell'esperienza religiosa – per poter pensare AA che attraversino questo piano, in maniera omologa all'IRC ma con una postura laica e interculturale che sia pedagogicamente coerente con la *mission* della Scuola.

6. Una prima bozza di cornice pedagogica

L'impostazione pedagogica dell'IRC, ricordava sopra Ciatelli, riguarda il valore *culturale* dell'esperienza religiosa cattolica. Come potremmo descrivere tale valore per le religioni in generale? Quali sono le connotazioni culturali del credere?

Secondo Anolli, credere è una caratteristica tipicamente umana, che ci differenzia dagli altri animali, compresi i primati non umani (Anolli, 2011, p. 159). Tale capacità ha avuto un grosso ruolo nella nostra evoluzione e nell'adattamento all'ambiente. Le credenze consentono infatti di trovare un senso alle domande che rimarrebbero altrimenti senza risposte, permettono di anticipare gli eventi e di fare previsioni, di dare ordine al caos, di approcciarsi alle novità e ai cambiamenti con speranza (Anolli, 2011, pp. 157-159). Vi sono però vari tipi di credenza: quelle *contingenti*, discutibili e confutabili, del tipo «credo che farà caldo la prossima estate», «credo che il Milan vincerà il campionato» o «credo che la mamma supererà l'intervento chirurgico», le quali affermano una certa quota di probabilità, ma ci sono anche quelle *assolute*, ritenute incontrovertibili, non negoziabili a livello individuale, del tipo «credo in Dio» o «credo nell'ideologia del Partito», che si fondano su un principio di autorità e su una fonte ritenuta veritiera: i libri sacri, i discorsi di un leader, le dichiarazioni di un santone (Anolli, 2011, p. 160). La fede religiosa corrisponde a questo secondo tipo. Così, infatti, la definisce S. Paolo (*Lettera agli Ebrei*, 11, 1): «la fede è *certezza* di cose che si sperano, *dimostrazione* di cose che non si vedono» (Diodati, 1998, corsivi nostri). Ed essa, per noi umani, appare cosa buona e giusta... La credenza religiosa ha infatti effetti positivi a livello sociale, consentendo a estranei di stabilire un legame al di là della parentela, a sviluppare solidarietà, altruismo, empatia, senso di giustizia e condotta morale. Accanto a questi effetti positivi, tuttavia, ne esistono anche altri: le fedi religiose, infatti,

nello stesso tempo incoraggiano il conformismo, la remissività e l'obbedienza acritica. [...] Possono indurre in alcuni fedeli comportamenti ostili e anche aggressivi nei confronti di chi non segue le loro credenze, soprattutto se aderisce a una fede diversa. In questi casi «scattano le molle» del fondamentalismo e del fanatismo (Anolli, 2011, p 172).

Tutto ciò può creare attriti in una società multiculturale e multireligiosa. Tutte le credenze (comprese le fedi religiose) hanno infatti un carattere intrinsecamente culturale ed etnocentrico (Anolli, 2011, p. 158). Ogni cultura propone il proprio insieme di credenze (Anolli, 2011, p. 162). Addirittura, non può esistere cultura senza credenze: «condividere certi simboli significa avere in comune certi modelli mentali, aderire a una certa visione del mondo, adottare un preciso insieme di pratiche, seguire una data

gerarchia di valori» (Anolli, 2011, p. 169). È attraverso un certo sistema di credenze che una cultura (ogni cultura) produce coesione, identità, appartenenza, fonda le premesse per la convivenza e la cooperazione all'interno di un gruppo, di un popolo, di un'etnia, che si distingue e si contrappone agli altri gruppi (Anolli, 2011, p. 167). Ciò vale in particolar modo per lo specifico di cui ci occupiamo: la fede. Le credenze religiose stanno insomma al centro di ogni cultura e, quindi, di ogni incontro interculturale.

Se le religioni forgiavano i gruppi, condizionano poi anche i singoli... Le indagini elettroencefalografiche mostrano come una delle funzioni dell'emisfero sinistro del cervello sia formare credenze stabili a fronte del flusso incessante di informazioni provenienti dall'ambiente, mentre l'emisfero destro svolge una funzione di vaglio e, se è il caso, anche di cambiamento delle credenze (Drake, Bingham, 1985; Ramachandran, Blakeslee, 1998/1999). L'equilibrio tra queste due funzioni ci permette di credere e tollerare contemporaneamente, di avere una fede incrollabile senza voler sterminare i miscredenti. Tuttavia, appare esperienza della quotidianità in contesti multiculturali il fatto che alcuni individui non mantengono in equilibrio queste due funzioni cerebrali, ma – a partire da una fede vissuta come indubitabile – odiano chi non la condivide, attaccando con acrimonia quelle differenze che – per qualsiasi motivo, reale o immaginario – vivono come minaccia alla propria fede. L'integralismo islamico che abbatte le *Twin Towers*, i cristiani fondamentalisti che negli Usa sparano ai medici che praticano l'interruzione volontaria delle gravidanze, l'odio presente in molte religioni contro le persone LGBT ci appaiono esempi di questo irrigidimento mentale, di questa sclerosi della fede. Volendo naturalmente escludere una causa biologica dell'intolleranza, una spiegazione innatista dell'odio, un'eziologia genetica del fondamentalismo, è verso l'ambito culturale che dobbiamo puntare lo sguardo, pensando a pratiche educative che sappiano prevenire l'intolleranza religiosa, il conflitto tra «veri credenti» e «infedeli» (di qualunque fede). Per questo motivo, una prospettiva interculturale che decida di affrontare il piano multireligioso deve passare da una miope «laicità di ignoranza» a una «laicità di intelligenza», di comprensione culturale reciproca tra le religioni, gli ateismi e gli agnosticismi (Pajer, 2007, p. 61).

Su questo piano è possibile avanzare allora una proposta educativa – relativa alle AA all'IRC – che si occupi di ciò che, delle religioni, esprime un valore culturale per tutti, fornendo, in più, strumenti per un dialogo al di là dell'appartenenza confessionale, un dialogo che definire interreligioso potrebbe apparire limitante, dato che coinvolgerebbe anche gli studenti e le studentesse che non professano alcun credo. Insomma, la prospettiva pedagogica delle AA dovrebbe ricondurre lo studio delle religioni entro il secondo e il quarto modello che – abbiamo visto sopra – stanno alla base dell'insegnamento religioso in Europa: quello *delle Scienze Religiose* e quello *del Fatto religioso*. In questa maniera, le attività alternative all'IRC si porrebbero, dal punto di vista pedagogico, in rapporto di *omologia* all'IRC, con pari dignità educativo-pedagogica. La biologia definisce infatti *omologhi* due elementi che, pur avendo similarità di forma e di posizione relativa in una struttura, svolgono funzioni differenti. Allo stesso modo l'IRC e le AA, pur avendo similarità di oggetto di studio (entrambe si occuperebbero di religioni, di spiritualità e di etica) e di posizione relativa dentro l'istituzione scolastica (entrambe costituiscono attività non curricolari, obbligatorie per la scuola ma non per i discenti), risponderebbero alle diverse funzioni che appaiono loro connaturate: un insegnamento religioso di tipo culturale per i credenti cattolici (l'IRC), tenuto da insegnanti individuati dalle diocesi, e un insegnamento aconfessionale, di tipo culturale, per studenti credenti e non credenti di varie culture che – tenuto da insegnanti che hanno seguito studi universitari e superato un concorso pubblico – affronti il piano

etico e culturale connesso alle varie religioni, alle forme di spiritualità e alle prospettive etiche non religiose, in una cornice interculturale tesa a favorire il dialogo tra le varie credenze e a prevenire la formazione di rigidità individuali e di forme di intolleranza nella società. Si potrebbe così evitare che l'analfabetismo religioso, limitando la comprensione reciproca in una società multireligiosa, possa esporre al rischio dell'intolleranza, della xenofobia e dell'integralismo, trasformandosi in analfabetismo interculturale e, in ultima istanza, in un deficit di democrazia (Tacconi, 2014, p. 406).

Quello della contrapposizione frontale, dall'esclusione reciproca, tuttavia, è solo uno dei rapporti che possono instaurarsi tra le religioni. Tali relazioni, infatti, sembrano dispiegarsi – in modi simili a quelli che si danno tra le culture – lungo un ampio spettro, che comprende anche il fenomeno della conversione (da una religione a un'altra o negli scambi reciproci tra religioni e ateismi) o quello di una promiscuità incurante delle differenze, dell'attraversamento reciproco non riflettuto, dell'intercambiabilità basata sulla fungibilità di qualsiasi elemento simbolico. Tra questi due fenomeni – la conversione e il sincretismo – non esiste infatti una vera e propria soluzione di continuità. Da una prospettiva antropologica, infatti, gli elementi religiosi adottati nella conversione vengono comunque sempre incorporati in un precedente universo simbolico, e perciò Amselle individua la presenza del sincretismo al cuore di ogni conversione, in modo simile a quello che la vede al cuore di ogni meticciamiento culturale: l'espressione di un'identità – come quella religiosa – presuppone infatti sempre «la conversione di segni universali nella propria lingua o, al contrario, di significati propri in un significante planetario al fine di manifestare la propria singolarità» (2001, pp. 55-6). Le fedi sono cioè sempre geneticamente mescolate con le culture. La conversione allora, lungi dal costituire un semplice passaggio da una religione a un'altra, si caratterizza sempre come espressione culturale creativa; una creatività culturale che sta anche al cuore dei fenomeni di *sincretismo* religioso.

Se l'intercultura ci ha abituato a non demonizzare il meticciamiento culturale, nel caso del sincretismo emergono invece forti resistenze all'interno delle varie religioni positive. Con buona pace di tali resistenze, il sincretismo sembra però aver oggi sviluppato un rapporto speciale con le migrazioni internazionali e, ancora di più, con quelle transnazionali (Burgio, 2014, pp. 176-178), grazie ai nuovi contatti molecolari che si creano tra tradizioni religiose a lungo rimaste geograficamente separate. Secondo Pace, infatti, assistiamo oggi a nuove, peculiari forme di sincretismo: per gruppi definiti, per periodi di tempo limitati, e in forme relativamente autonome dalle più vaste configurazioni spirituali (1997, p. 61). Alcuni immigrati portano cioè con sé una sensibilità religiosa (che può essere anche molto diversa da quella dei tre monoteismi) la quale, incontrando una condizione di marginalità sociale e di scarsa integrazione nei Paesi di destinazione, fa da lievito a nuovi fenomeni sincretici. Il fatto che il sincretismo coinvolga soprattutto, nella nostra società, alcuni tipi di marginalità e tra questi – in modo prioritario – i migranti (Burgio, 2016), corre il rischio di riprodurre un rapporto di tipo postcoloniale.

Come affermava Bhabha, infatti, il colonialismo di età moderna ha tradizionalmente prodotto una gerarchizzazione fra Europa e colonie, fra la cultura della madrepatria e i suoi figli bastardi, tra l'originale e una sua copia, una mutazione, un ibrido (2001, pp. 157-8). Tale asimmetria tra la purezza della *metròpolis* e la promiscuità culturale dei colonizzati rischia di riprodursi oggi – con i migranti – in ambito religioso. Se a ibridarsi sono solo e sempre gli *stranieri* – i migranti o i rom (Burgio, 2015, pp. 61-63) – e non gli autoctoni, può evidenziarsi un conflitto tra la *nostra* cultura, che resta «pura», e quella altra, che si configura come ibrida, meticcia in senso deteriore. In

questo contesto, il sincretismo mostrerebbe il segno di un potere postcoloniale che – in campo religioso – si dispiega come produzione di identità ibride e discriminate che rafforzano un'identità considerata «originale», come costruzione di una relazione imperniata sulle categorie gramsciane di egemonia e subalternità culturale (Bhabha, 2001, pp. 158; Bartoli, 2008). La letteratura scientifica conosce infatti vari casi di sincretismo in cui alcuni soggetti, allentando i legami con il gruppo di appartenenza, intraprendono variegati percorsi individuali. E ciò vale in modo particolare per gli/le immigrati/e, che possono adottare una pluralità di pratiche religiose di natura sincretica: dalle conversioni (di varia gradazione) alla partecipazione rituale senza credenza (ad esempio, quando un musulmano fa da chierichetto alla messa cattolica) (Burgio, Natali, 2013, pp. 210-211). Il vivere in un Paese a maggioranza cattolica, come l'Italia, può insomma spingere alcuni migranti a un sincretismo che si realizza come rinuncia (più o meno totale) alla propria *appartenenza* religiosa in nome di una nuova, sostenuta da processi di solidarietà ricevuta e di integrazione promossa. A questo orizzonte riferiamo anche il rischio che le famiglie di origine straniera e appartenenti ad altre religioni decidano di far frequentare ai loro figli l'IRC per subalternità culturale o, peggio, per un tentativo di inclusione subalterna (Ambrosini, 2008). Quanto detto, tuttavia, non riguarda solo i giovani di origine straniera. L'analfabetismo religioso e l'offerta a scuola di una sola proposta culturale, relativa alla religione cattolica, sta – a nostro avviso – anche alla base di fenomeni sincretici presenti tra chi ha ricevuto un'educazione cattolica. Accanto ai cattolici non praticanti, agli atei devoti, ai terrapiattisti che vedono l'esponente di un complotto rettiliano nell'attuale pontefice o ai fondamentalisti che su Facebook lo accusano di eresia, esistono anche molte persone che esprimono forme di spiritualità che non coincidono con l'ortodossia ma che sono il frutto di una sorte di *bricolage* religioso. Il sincretismo religioso non caratterizza infatti solo i migranti, come effetto dello smarrimento parziale di una memoria religiosa collettiva (Bastide, 1970/1994, p. 232) che è connesso alla condizione della migrazione. Esso, piuttosto, sembra costituire una modalità diffusa anche tra quanti – a seguito delle dinamiche di deterritorializzazione proprie della globalizzazione neocapitalistica – «hanno difficoltà a riprodurre la memoria religiosa tradizionale in una realtà in cui si sono modificati molti parametri che in passato ancoravano il discorso religioso alla struttura della società e sentono il bisogno di riempire i vuoti che essi percepiscono» (Lucà Trombetta, 2004, p. 129). Anche tra gli/le autoctoni/e – educati nella religione di maggioranza – possono cioè darsi quelle forme di *bricolage* individuale che portano il soggetto, messo in crisi dal disorientamento connesso alla globalizzazione, a cercare risposte individuali e creative ai propri quesiti spirituali. Tali forme di *bricolage* prescindono tuttavia (devono prescindere) da un'approfondita conoscenza dei fondamenti culturali che stanno dietro ai simboli religiosi.

Il tema dei rapporti tra le varie religioni in un contesto eterogeneo (Zoletto, 2018) sembra insomma essere oggi definito da due soli termini: conflitto e meticciamento religioso. Sebbene nella letteratura scientifica interculturale, il meticciamento venga spesso presentato come una modalità di superamento del conflitto (Laplantine, 2004), esso appare – abbiamo visto – come un fenomeno non reciproco e fortemente condizionato dalle macrostrutture culturali che sovrintendono alle concezioni di purezza identitaria di un popolo (e alle sue paure di contaminazione), specialmente nel campo spirituale, e addirittura esso evoca «il problema dell'ambivalenza dell'imitazione come aspetto della sottomissione coloniale» (Bhabha, 2001, p. 130). Di conseguenza, in un contesto migratorio come il nostro, religiosità e sincretismo sono (tanto per autoctoni quanto per alloctoni) ambiti di soggettivazione individuale e collettiva che insistono, e

immediatamente, sul piano culturale e – quindi – anche su quello educativo. Oltre a ciò, poiché il dialogo *interreligioso* è componente centrale del dialogo *interculturale*, emerge la necessità di problematizzare dal punto di vista culturale il piano rappresentato proprio dal prefisso *inter-*. Nella nostra proposta, le AA potrebbero essere proprio lo spazio della problematizzazione di quel rapporto tra le religioni e gli ateismi che l'educazione interculturale non può non presidiare, uno spazio che – attualmente – di fatto non esiste nelle scuole. Si tratterebbe così di sottrarre il piano delle religioni e delle loro relazioni reciproche alla partigianeria teorica di chi appartiene a una o a nessuna di esse, così come ai rischi delle alchimie spirituali *fai da te* (individuali e collettive), per portare almeno le AA nel campo – che unicamente dovrebbe appartenere alla Scuola – della cultura, della formazione, del rispetto della laicità dell'istruzione pubblica.

Note

¹ La seguente rassegna della situazione europea è interamente tratta da Catterin, 2013.

² Il testo della Legge 25/03/1985, n. 121, art. 9.2 è reperibile al link <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/04/10/085U0121/sg> (ultima visita 20/01/2020).

³ Alcune utili informazioni sono reperibili sul sito dell'UAAR, al link <https://www.uaar.it/uaar/campagne/progetto-ora-alternativa/> (ultima visita 20/01/2020).

Bibliografia

- Ambrosini, M. (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, il Mulino, Bologna.
- Amselle J.-L. (2001), *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Anolli L. (2011), *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Barbera A. (2007), *Il cammino della laicità*. In S. Canestrari (a cura di), *Laicità e diritto*, Bononia University Press, Bologna.
- Bartoli C. (2008), *La teoria della subalternità e il caso dei dalit in India*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Bastide R. (1994), *Mémoire collective et sociologie du bricolage*. In «Bastidiana», No. 7-8, luglio-dicembre, pp. 209-242.
- Bellerate B. (2007), *Laicità e religione. Spunti e appunti*. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma.
- Belloni C. (2017), *Alcuni spunti di riflessione e di confronto*. In M.T. Moscato et al. (a cura di), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Bhabha H.K. (2001), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma.
- Burgio G. (2014), *L'identità diasporica. Pratiche transnazionali e dinamiche interculturali*. In G. Burgio (a cura di), *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*, Ediesse, Roma.
- Burgio G. (2015), *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*, Franco Angeli, Milano.
- Burgio G. (2016), *When Interculturality faces a Diaspora. The Transnational Tamil Identity*. In «Encyclopaideia», Vol. XX, No. 44, pp. 106-128.
- Burgio G. e Natali C. (2013), *I tamil in Emilia-Romagna e Sicilia: identità e meticciamenti*. In E. Pace (a cura di), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (a cura di) (2007), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma.
- Caputo M. (2017), *L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità*. In M.T. Moscato et al. (a cura di), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Catterin M. (2013), *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*, Marcianum Press, Venezia.

- Cicatelli S. (2017), *Religiosità personale e processi di laicizzazione. Annotazioni su alcune categorie intervistate*. In M.T. Moscato et al. (a cura di), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Cives G. (1996), *L'insegnamento religioso*. In G. Bonetta, G. Cives (a cura di), *Laicità ieri e domani*, Arfo, Lecce.
- Del Castillo F. (2011), *La laicità tradita*. In M. Mannoia (a cura di), *Il silenzio degli altri. Discriminati, esclusi e invisibili*, XL edizioni, Roma.
- Diodati G. (a cura di) (1998), *La Sacra Bibbia*, Mondadori, Milano.
- Drake R.A., Bingham B.R. (1985), *Induced lateral orientation and persuasibility*. In «Brain and Cognition», No. 4, pp. 156-164.
- Genre E. (2007), *Religioni e laicità in Italia: quando i nodi vengono al pettine*. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma.
- Ghigi R. e Sassatelli R. (2018), *Corpo, genere e società*, il Mulino, Bologna.
- Giorda M. (2011), *Studiare, insegnare, divulgare le religioni*. In B. Salvarani (a cura di), *Perché le religioni a scuola? Competenze, buone pratiche e laicità*, EMI, Bologna.
- Laplantine F. (2004), *Identità e métissage. Umani al di là delle appartenenze*, Elèuthera, Milano.
- Lévinas E. (2000), *Nell'ora delle nazioni. Lettere talmudiche e scritti filosofico-politici*, Jaca Book, Milano.
- Lucà Trombetta P. (2004), *Il bricolage religioso. Sincretismo e nuova religiosità*, Dedalo, Bari.
- Martinelli E. (2018), *Scuola, libertà religiosa del minore e politiche di integrazione*. In «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 10, No. 15-16, pp. 47-67.
- Mentasti L. e Ottaviano C. (2008), *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale*, Unicopli, Milano.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G. e Porcarelli A. (a cura di) (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Naso P. (2011), *Religioni a scuola e modelli di laicità*. In B. Salvarani (a cura di), *Perché le religioni a scuola? Competenze, buone pratiche e laicità*, EMI, Bologna.
- Pace E. (1997), *Credere nel relativo: persistenze e mutamenti nelle religioni contemporanee*, Utet, Torino.
- Pajer F. (2007), *La laicità post-secolare, un luogo teologico*. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma.
- Pedrali L. (2011), *Religioni a scuola, uno sguardo pedagogico*. In B. Salvarani (a cura di), *Perché le religioni a scuola? Competenze, buone pratiche e laicità*, EMI, Bologna.
- Ramachandran V.S. e Blakeslee S. (1999), *La donna che morì dal ridere e altre storie incredibili sui misteri della mente umana*, Mondadori, Milano.
- Ricca M. (2012), *Pantheon. Agenda della laicità interculturale*, Torri del Vento, Palermo.
- Salvarani B. (a cura di) (2011), *Perché le religioni a scuola? Competenze, buone pratiche e laicità*, EMI, Bologna.
- Serpieri R. e Grimaldi E. (2013), *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Sirna Terranova C. (1997), *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini e Associati, Milano.
- Tacconi G. (2009), *Educazione e laicità*. In «Rassegna Cnos», Vol. 25, No. 2, pp. 15-22.
- Tacconi G. (2011a), *La discussione sull'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche statunitensi*. In B. Salvarani (a cura di), *Perché le religioni a scuola? Competenze, buone pratiche e laicità*, EMI, Bologna.
- Tacconi G. (2011b), *Religioni a scuola: una prospettiva laica e plurale*. In «CEM Mondialità», Vol. 50, No. 2, pp. 23-26.
- Tacconi G. (2014), *Possibilità e limiti dell'insegnamento scolastico della religione in un'Italia secolarizzata e plurale*. In «Orientamenti Pedagogici», Vol. 61, No. 2, pp. 393-412.
- Vertova G. (2011), *La Bibbia a scuola*. In B. Salvarani (a cura di), *Perché le religioni a scuola? Competenze, buone pratiche e laicità*, EMI, Bologna.

Zoletto D. (2018), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.