



Bernadette Fraioli

RELIGIONI, DIALOGO E CITTADINANZA IN EUROPA

Storia, principi, dichiarazioni e pratiche (1989-2022)

PREMIO ISTITUTO SANGALLI PER LA STORIA RELIGIOSA

ISSN 2704-5749 (PRINT) | ISSN 2612-8071 (ONLINE)

– 17 –

STUDI DI STORIA RELIGIOSA E CULTURALE /
STUDIES IN RELIGIOUS AND CULTURAL HISTORY

Director

Maurizio Sangalli, University for Foreigners of Siena, Italy

co-Director

Massimo Carlo Giannini, University of Teramo, Italy

Scientific Board

Paolo Branca, Catholic University of Sacro Cuore of Milan, Italy

Lucia Ceci, University of Rome Tor Vergata, Italy

Roberto Di Stefano, National University of La Pampa, Argentina

Carlo Fantappiè, Roma Tre University, Italy

Myriam Greilsammer, Bar-Ilan University, Israel

Gert Melville, Technische Universitaet Dresden, Germany

Ferial Mouhanna, Damascus University, Syrian Arab Republic

Paolo Naso, Sapienza University of Rome, Italy

Olivier Poncet, École nationale des chartes, France

Myriam Silvera, University of Rome Tor Vergata, Italy

Lorenzo Tanzini, University of Cagliari, Italy

Bernadette Fraioli

Religioni, dialogo e cittadinanza in Europa

Storia, principi, dichiarazioni e pratiche (1989-2022)

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2025

Religioni, dialogo e cittadinanza in Europa : storia, principi, dichiarazioni e pratiche (1989-2022) / Bernadette Fraioli. – Firenze : Firenze University Press, 2025.
(Premio Istituto Sangalli per la storia religiosa ; 17)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221506433>

ISSN 2704-5749 (print)

ISSN 2612-8071 (online)

ISBN 979-12-215-0642-6 (Print)

ISBN 979-12-215-0643-3 (PDF)

ISBN 979-12-215-0644-0 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0643-3

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover image: *Religioni e dialogo* © Takoua Ben Mohamed - All rights reserved

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).


Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2025 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

*A mio marito e ai miei figli,
al nostro futuro e alla nostra libertà.*

*Ai miei genitori, fonte di tutto.
A mio fratello, il mio migliore amico.*

*Alle comunità religiose:
mi avete insegnato a cercare
nel mondo, e in ogni "altrove",
qualcosa di più grande.*

Sommario

Introduzione	11
PARTE PRIMA: STORIA, PRINCIPI, DICHIARAZIONI	
Capitolo 1. Religioni, Stato, istituzioni europee: dentro e fuori lo spazio pubblico	23
1.1 La cornice post-secolare. Dal secolarismo al pluralismo	24
1.2 Vie di pace o vie di guerra? Il ruolo delle religioni nella costruzione del nemico	32
1.3 Breve storia del dialogo interreligioso	41
1.3.1 Il pensiero sul dialogo interreligioso nelle tradizioni abramitiche	41
1.3.2 Le tappe storiche. Dal Parlamento delle Religioni del Mondo all'incontro di Papa Francesco e Al-Tayyib	47
1.4 Il dialogo tra UE e comunità religiose. Il nodo dell'articolo 17 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea	58
1.5 Formare il cittadino europeo alla diversità	63
1.5.1 L'evoluzione storica del concetto di cittadinanza	64
1.5.2 L'educazione alle religioni in Europa e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza plurale	70
Capitolo 2. Le politiche sovranazionali sull'educazione alla pluralità e al dialogo interreligioso	79
2.1 Breve excursus storico: dalla CEDU al ruolo chiave del Consiglio d'Europa	79

2.1.1 La caduta del muro di Berlino: il sogno di un'Europa possibile	83
2.1.2 Dalla tolleranza al dialogo interreligioso	87
2.2 Altre realtà coinvolte nella promozione del pluralismo religioso e del dialogo: Commissione Europea, OSCE e UNESCO	101
2.2.1 Il dialogo interculturale nelle politiche della Commissione Europea	102
2.2.2 Le politiche OSCE contro l'intolleranza e la discriminazione	106
2.2.3 Diversità culturale, cooperazione interreligiosa e sviluppo sostenibile: una sinergia di intenti e di attori in campo	109
2.3 Storia, culture e religioni a scuola	115
2.3.1 La storia come strumento di conoscenza delle reciproche influenze tra popoli	116
2.3.2 Ebraismo e Islam: un patrimonio europeo	119
2.3.3 Rom e Sinti in Europa tra scolarizzazione e strategie di contrasto all'antiziganismo	124
2.4 Educazione interculturale e insegnamento delle religioni al plurale	127
2.4.1 I Principi di Toledo	129
2.4.2 La diversità religiosa nell'educazione interculturale del Consiglio d'Europa	131
2.4.3 Le linee guida di Abu Dhabi	135
Capitolo 3. Gli attori religiosi nell'educazione al dialogo e al pluralismo: una questione "glocale"	139
3.1 Intersezioni tra istituzioni sovranazionali, enti locali e comunità religiose sul territorio	140
3.1.1 Dal Processo di Fez al Piano di azione ONU per i leader religiosi	140
3.1.2 Il Consiglio d'Europa sul ruolo degli attori religiosi nella promozione del dialogo	143
3.1.3 L'Italia e il ruolo strategico degli enti locali nella valorizzazione delle comunità religiose	147
3.1.4 L'importanza della gestione locale del dialogo interreligioso in Spagna: il caso della Catalogna	152
3.2 Dichiarazioni congiunte degli attori religiosi sull'educazione al pluralismo, al dialogo interreligioso e alla pace	158

3.2.1 L'agenda internazionale sul dialogo: l'Interfaith Forum del G20 e la Dichiarazione di Fez	158
3.2.2 I documenti delle comunità religiose nel quadro europeo e a livello locale	159
3.3 La Chiesa Cattolica e il dialogo interreligioso	166
3.4 L'Islam in dialogo con la diversità religiosa	175

PARTE SECONDA: LE PRATICHE FORMATIVE DEGLI ATTORI RELIGIOSI IN ITALIA, SPAGNA E BOSNIA ED ERZEGOVINA

Capitolo 4. Le proposte di formazione al dialogo e al pluralismo degli attori religiosi: il caso italiano	187
4.1 Le offerte formative delle istituzioni politiche e accademiche agli attori religiosi: i progetti PriMED e INTEGRA	188
4.2 Gli attori religiosi e la formazione dei funzionari pubblici a Firenze	198
4.2.1 Il corso "Religioni e cittadinanza" dell'Istituto Sangalli per la storia e le culture religiose	199
4.2.2 La Scuola fiorentina di Alta Formazione per il dialogo interreligioso e interculturale	202
4.3 La formazione al dialogo interreligioso nella scuola italiana	206
4.3.1 Lo stato dell'arte sull'educazione al pluralismo religioso in Italia	206
4.3.2 Le sperimentazioni. Tra Insegnamento della Religione Cattolica, ora alternativa, Educazione Civica, reti europee, associazionismo e università	214
4.3.3 Il progetto "Incontri-percorsi di dialogo interreligioso" del Centro Astalli	219
4.3.4 "Religioni in dialogo" a Catania	233
4.4 La sensibilizzazione dei cittadini. Ebrei e buddisti contro l'antiziganismo: "Memoria a più voci" e "Storie nella storia"	236
Capitolo 5. Le proposte di formazione al dialogo e al pluralismo degli attori religiosi: il caso spagnolo	243
5.1 Lo stato dell'arte sull'educazione al pluralismo religioso in Spagna	244
5.2 Gli attori religiosi e la formazione dei giovani. Il Servizio Jesuita a Migrantes e la pedagogia interreligiosa della convivenza	250
5.3 Gli spazi interreligiosi di Barcellona, Valencia e Madrid	258
5.4 La Fundación de Cultura Islámica e la riscoperta del patrimonio europeo di Al Andalus	267

5.5 Un quiz sulla storia islamica spagnola: “La Islámoteca”	273
Capitolo 6. Le proposte di formazione al dialogo e al pluralismo degli attori religiosi: il caso bosniaco	275
6.1 Lo stato dell’arte sull’educazione al pluralismo religioso in Bosnia ed Erzegovina	276
6.1.1 Le guerre interetniche degli anni Novanta e il nuovo sistema politico tripartito	276
6.1.2 Dagli ottomani all’impero austro-ungarico fino al sistema delle “scuole separate”	280
6.2 Le Acli, la Caritas Italiana in Bosnia ed Erzegovina e il progetto “Mir Sutra”	286
6.3 Il Centro giovanile Giovanni Paolo II e il progetto “Let’s step forward together”	292
6.4 La storia delle religioni nelle Scuole Cattoliche Interetniche per l’Europa	296
6.5 Il master in “Interreligious studies and peacebuilding”	302
Conclusioni	307
Dai principi alle pratiche o dalla prassi alle politiche?	307
La proposta	314
Considerazioni finali	316
Bibliografia	319
Fonti di archivio	327
Ringraziamenti	333
Indice dei nomi	335

Introduzione

L'Europa conserva nel suo tessuto sociale le molteplici tracce dei popoli che l'hanno abitata, delle migrazioni intercontinentali, dell'imperialismo, del colonialismo e del post-colonialismo.

Da qualche decennio il processo di diversificazione culturale e religiosa ha subito un'ulteriore accelerazione. Il 9 novembre 1989, con l'apertura delle frontiere da parte della Germania orientale, cadeva uno dei simboli della Guerra fredda e le ombre del passato sembravano dissolversi nel progetto dell'Europa "casa comune". I Paesi dell'Est europeo a influenza comunista, dopo aver vissuto decenni di ateismo di Stato, iniziavano a ripensarsi anche sulla base delle identità religiose molteplici che le caratterizzano¹. Al tempo stesso l'Europa occidentale cristiana², a maggioranza cattolica e protestante, avviava, non senza difficoltà, un processo di ricerca e valorizzazione delle proprie radici, comprese quelle ebraiche e islamiche, senza trascurare l'importanza di un percorso di riavvicinamento con la parte ortodossa. Da allora, si è determinato un mutamento del sistema delle relazioni mondiali e, con la successiva riunificazione tedesca e la dissoluzione del sistema sovietico, si è riaperta una discussione, ancora in corso, intorno ai confini geografici, storici e politici dell'Europa³.

Il conflitto interetnico e religioso che ha lacerato l'ex Jugoslavia, l'instabilità delle realtà politiche emerse dalla dissoluzione dell'Unione Sovietica, la globalizzazione e le grandi migrazioni che hanno investito l'Europa partendo spesso dal suo quadrante mediterraneo – e che l'hanno portata a costruire muri per

¹ Cfr. Byrnes 2003, pp. 375–377.

² Cfr. Sorge 2003.

³ Cfr. Chabod 1995.

un totale di quasi mille chilometri (sei volte il muro di Berlino) – sono stati, nell’ultimo decennio del Novecento, dei fattori decisivi nel tenere vivo il dibattito sul concetto europeo di “unità nella diversità”.

I tragici eventi dell’Undici Settembre 2001 fecero da spartiacque rispetto ai percorsi di dialogo avviati con il mondo islamico. Da un lato, sembrava essersi avverata la profezia dello scontro di civiltà e di religioni del politologo Samuel Huntington⁴, dall’altro, invece, l’11 settembre fu propulsore delle “reazioni” dei musulmani da ogni parte del mondo – accademici, religiosi, membri di realtà associative e della società civile –, che iniziarono a sentire l’esigenza di una contro narrazione e di una autorappresentazione che si distanziasse dall’immagine del terrorismo. I successivi, enormi movimenti di esseri umani – per ragioni economiche, politiche, umanitarie o ambientali – hanno mostrato il volto di una dimensione storica che genera un costante, inevitabile dibattito sui concetti di pluralità e diversità, sempre in tensione con le idee di unità e coesistenza.

L’identità europea è, dunque, un tema che si interroga continuamente su se stesso, sulla propria fondatezza teorica – su quale senso abbia la definizione di identità in un mondo segnato da continui attraversamenti e meticcianti – e sulla propria fondatezza storica, ovvero su come costruire un percorso identitario che tenga insieme, con coerenza, diversi millenni di storie in cui cambiano continuamente il teatro e i protagonisti dell’azione⁵.

L’anno 1989, inoltre, può essere preso a data simbolo di una certa ripresa della religione in Europa. Per comprendere meglio il fenomeno, è utile riportare un passaggio del sociologo Enzo Pace, secondo il quale:

Occorre distinguere fra quei Paesi dove la lotta contro la religione è stata condotta con determinazione, lasciando tracce profonde nella coscienza collettiva (come nel caso della Lettonia, Estonia, Bulgaria, Slovacchia e, ai margini dei confini dell’Unione, in Russia e Ucraina) e quei Paesi nei quali, invece, c’è stata, in forma più o meno intensa, una resistenza continua da parte rispettivamente delle chiese cattolica, protestante e ortodossa al progetto di laicizzazione forzata dall’alto della società (come nel caso della Polonia, Lituania, Romania e, fuori per ora dei confini europei, della Croazia)⁶.

Quindi, nel mosaico culturale di cui si compone l’Unione Europea, la religione ha giocato un ruolo diverso nella costruzione o, al contrario, nella delegittimazione del principio fondativo dell’identità nazionale, a volte "sostituendosi" allo Stato nel farsi portatrice dell’autentica anima di un intero popolo, altre diventando strumento divisivo nelle mani del potere politico.

Pertanto, se la religione può rappresentare il luogo in cui la persona ridisegna la propria identità, oggi l’elemento religioso può costituire, con le sue espressioni

⁴ Cfr. Huntington 1997.

⁵ Spengler 1981.

⁶ Cfr. Pace 2011.

plurali, uno dei contenuti della cittadinanza, quale dimensione ineliminabile della configurazione pluralistica della società contemporanea⁷. Di conseguenza, la garanzia del diritto di libertà religiosa e del pluralismo religioso diventa ordine costitutivo della cittadinanza europea democratico-costituzionale, “universale”, “integrata” e “plurale”⁸.

A fronte di società religiosamente e culturalmente sempre più plurali, l’Europa sembra, però, operare una politica a “doppio standard”⁹ che, da un lato, può tradursi in strumento di trattamenti diversificati sulla base delle appartenenze religiose, dall’altro può trasformarsi in una diffusa avversione nei confronti delle religioni non tradizionali, manifestazioni di una libertà religiosa non addomesticata dai diritti europei. Tali orientamenti incidono profondamente sul discorso intorno alla cittadinanza e comportano il rischio dell’affermazione di un’impostazione di tipo nazionalistico ed esclusivistico, che erige un vero e proprio muro rispetto allo straniero percepito come estraneo, culturalmente e religiosamente¹⁰.

Si è resa e si rende sempre più necessaria, dunque, l’acquisizione di strumenti che siano in grado di leggere la complessa trama di relazioni che può intrecciarsi tra i grandi spazi e il loro modo di costituirsi, vedersi e studiarsi reciprocamente, di stabilire relazioni e così evitare l’acuirsi delle differenze, o meglio, il fatto che queste ultime possano divenire elemento di conflitto.

Molte sono le domande da porsi in merito alla gestione politico-culturale delle pluralità religiose che abitano il continente. Ad esempio, su come si pongono le istituzioni europee nei confronti dell’intensificarsi dei flussi migratori e, di conseguenza, della diversità culturale e religiosa che inevitabilmente generano e su quali siano le posizioni di questi organismi sulla realtà islamica che “torna” ad essere una religione d’Europa. Quali saranno le fonti e le ispirazioni a cui può attingere il continente europeo per far fronte alle problematiche della gestione del “diverso”, che mettono in crisi l’utopia di una società omogenea? A quali strumenti dovranno affidarsi le istituzioni sovranazionali per convincere i popoli europei che questa eterogeneità può portare a uno sviluppo e a una rimodulazione dell’identità e non alla sua distruzione? Le istituzioni europee sembrano essersi rivolte non a un *hard power* tradizionale, bensì a un *soft power* che non vincola ma indica, persuade, invita a cambiare, a livello locale e di conseguenza poi comunitario, l’approccio alla visione e quindi alla gestione dell’essere “plurali” in Europa. Questo implica, naturalmente, una maggiore difficoltà nel vedere applicati concretamente i principi teorici di valorizzazione della diversità e della pluralità culturali e religiose.

In ambito educativo, che è il campo di azione privilegiato di questa ricerca, le istituzioni europee hanno cercato di provvedere, per quanto possibile, a fornire agli insegnanti e agli studenti un’attrezzatura culturale per accrescere il concetto di

⁷ Santoro 2008, p. 15.

⁸ Cfr. Angelucci 2017.

⁹ Ferrari 2016, pp. 71-91.

¹⁰ Angelucci 2016.

cittadinanza europea fin dalla stesura Trattato di Maastricht (1992) che ha fondato giuridicamente l'Unione Europea. È bene ricordare, però, che i sistemi scolastici degli Stati membri conservano la propria autonomia politica, legislativa e amministrativa, per cui nel diritto educativo non esiste alcuna autorità o istanza sovranazionale europea che possa prescrivere o vietare alcunché di nuovo o di diverso da quello che già prevedono le legislazioni scolastiche nazionali¹¹.

Senza dubbio, da qualche decennio, è in atto una progressiva armonizzazione dei sistemi educativi e dei programmi di istruzione per agevolare e incentivare una normale mobilità degli studenti da un Paese all'altro. Sappiamo, però, che le radici dell'Europa non poggiano su una sola opzione: religione – come nella maggior parte dei paesi occidentali – o ateismo, come negli ex stati socialisti, il cui attuale “recupero dell'integrità della memoria”¹² è indirizzato verso la formazione di un diritto europeo delle religioni. Scegliere un solo modello educativo non sarebbe stato coerente perché l'Europa unita non è una nuova organizzazione internazionale che ingloba e trascende i singoli popoli e tanto meno i singoli individui: com'è scritto nel preambolo della carta di Nizza, ne riconosce la diversità e si impegna a rispettarla, unitamente all'identità nazionale degli Stati membri.

Per queste ragioni, l'Europa unita non ha una sua religione ufficiale né privilegia una religione maggioritaria o tradizionale. Sarebbe però scorretto affermare che essa sia contraria alle religioni: non è atea ma è a-teista. Non è, cioè, contro i teismi, per il semplice fatto che non si pone il problema di Dio. Anzi:

[...] neppure è garante, almeno direttamente, della coesistenza di fedi religiose tra di loro e con le convinzioni filosofiche. Ne è separata e tuttavia non le ignora, tanto da mantenere con esse, come con le organizzazioni non confessionali, un dialogo regolare¹³.

È quindi evidente che sul problema specifico dell'istruzione religiosa nelle scuole non possiamo aspettarci dall'Europa ingiunzioni legali o vincoli prescrittivi, ma piuttosto un indirizzo culturale «di spessore etico più che giuridico, autorevole per credibilità scientifica anziché autoritario per imposizione legale, che determinati organismi europei emettono a favore di una costruzione unitaria e coesa dell'“anima europea”»¹⁴.

I diversi mondi culturali e religiosi che caratterizzano i paesi europei negli ultimi decenni si sono quindi trovati, e si trovano tuttora, a dover creare «nei propri sistemi di istruzione le basi per capirsi l'un l'altro e ri-comprendere quindi se stessi nei confronti dell'altro»¹⁵.

Jacques Delors, politico ed economista francese, presidente della Commissione

¹¹ Pajer 2015, p. 55.

¹² Cimbalò 2009, p. 159.

¹³ Colaianni 2011, p. 3.

¹⁴ Pajer 2015, p. 55.

¹⁵ Pajer 2015, p. 55.

europea dal 1985 al 1995, ha sottolineato l'importanza di:

[...] insegnare la diversità e al tempo stesso educare alla consapevolezza delle somiglianze e dell'interdipendenza tra esseri umani [...] Insegnando ai giovani ad adottare il punto di vista degli altri gruppi etnici e religiosi si può evidenziare quella mancanza di comprensione che porta all'odio e alla violenza tra adulti¹⁶.

Il sistema scolastico rappresenta, quindi, lo spazio pubblico in cui si riflettono le pratiche di gestione delle differenze nel più ampio scenario sociale e si pone come luogo di sperimentazione e di educazione alla cittadinanza per eccellenza.

Negli ultimi decenni il concetto di cittadinanza è passato gradualmente da una declinazione esclusivamente normativa e giuridica a una concezione di partecipazione attiva e consapevole alla vita della società, e viene concepito e descritto come strumento di coesione sociale, integrazione, inclusione. Sorgono, allora, le domande alla base della ricerca e alle quali si cercherà di rispondere: quali conoscenze dovrebbe avere il cittadino europeo per abilitare lo strumento della cittadinanza? Il dialogo interreligioso e l'educazione al pluralismo vi trovano posto? Quali indicazioni danno le istituzioni europee agli Stati membri in tal senso? Come si studiano le differenti componenti culturali e religiose della società europea? Quale è l'impegno degli attori religiosi nel promuovere una cittadinanza "dialogica" al loro interno e in collaborazione con le istituzioni locali nello spazio pubblico?

La questione ingloba, e supera, la tradizionale discussione sulla libertà religiosa, ma essa è legata alla «costruzione di una effettiva cittadinanza costituzionale trans-mediterranea [...] che mette alla prova la capacità degli stati-nazione contemporanei di rinegoziare i propri rapporti con la società civile e, quindi, di rinegoziare i confini tra spazi istituzionali, spazi latamente pubblici e spazi privati»¹⁷.

Questa pubblicazione, che nasce dal lavoro di ricerca in seno al Dottorato in Storia dell'Europa presso Sapienza Università di Roma, ambisce, dunque, ad esplorare le modalità attraverso cui il dialogo interreligioso e il pluralismo religioso trovano spazio nel percorso di educazione/formazione alla cittadinanza in Europa. L'argomento è stato indagato attraverso un duplice punto di vista: in prospettiva *top down*, approfondendo i principi e le linee guida delle istituzioni sovranazionali (Consiglio d'Europa, OSCE e UNESCO) rivolte agli Stati membri sul tema del pluralismo e del dialogo interreligioso; in prospettiva *bottom up*, analizzando le pratiche dal basso proposte dagli attori religiosi per comprendere se e come queste contribuiscono alla costruzione di una società plurale o se, al contrario, mantengono posizioni di autotutela e chiusura apologetica.

Il primo capitolo è dedicato alla disamina *storica* e giuridica delle dinamiche

¹⁶ Delors 1997, *Report to Unesco of International Commission on Education for The XXI Century*, p. 86.

¹⁷ Ferrari 2015, p. 246.

che hanno trasformato la società post-secolare e dei cambiamenti culturali e politici derivati dal passaggio dal secolarismo al pluralismo. In questa parte vi è, inoltre, una ricostruzione del dibattito sul ruolo delle religioni nella costruzione del nemico e delle tappe storiche del dialogo interreligioso, sia rispetto alle relazioni intercorse tra gli attori religiosi che alle interazioni tra questi ultimi con le istituzioni sovranazionali. Infine, il capitolo approfondisce il dibattito sull'idea di cittadinanza europea e di cittadinanza globale e sulle competenze "plurali" e "interreligiose" da sviluppare in ambito scolastico, dentro e fuori l'insegnamento delle/sulle religioni.

Il secondo capitolo offre una ricognizione dei *principi* sovranazionali sul dialogo interreligioso e sulla diversità religiosa ed etnica (prospettiva *top down*), intesi come strumenti di educazione alla cittadinanza e declinati attraverso le raccomandazioni, risoluzioni e dichiarazioni prodotte dal Consiglio d'Europa, l'OSCE e l'UNESCO dalla fine degli anni Ottanta al 2022.

È opportuno specificare che per "Europa" non si intende esclusivamente l'Unione Europea, ma ci si riferisce a un territorio dai confini variabili governato da una pluralità di attori che hanno un potere diverso di imporre norme e sanzioni sui paesi membri. Ad esempio, la Bosnia ed Erzegovina, uno dei paesi che saranno approfonditi nella parte dedicata alle pratiche, non fa parte della UE, ma è all'interno del Consiglio d'Europa.

Il terzo capitolo offre una doppia prospettiva: da un lato intende delineare il quadro europeo sul ruolo degli attori religiosi nella promozione della coesione sociale, di una cultura di pace e del dialogo interreligioso, dall'altro esamina le *dichiarazioni* prodotte dagli attori religiosi singolarmente e/o congiuntamente sui temi del dialogo interreligioso e del pluralismo. Sono stati presi in considerazione soprattutto i documenti della Chiesa Cattolica e di diverse istituzioni islamiche, sia per l'esigenza di circoscrivere il campo sia perché è proprio da queste due realtà che sono derivate la maggior parte delle proposte formative degli attori religiosi successivamente analizzate.

Nella sezione dedicata alle *pratiche*, infatti, vi è il racconto di alcune proposte formative degli attori religiosi in Europa. La ricerca ha preso in esame i progetti sviluppati dalle associazioni/realtà religiosamente denominate (o orientate) alla formazione plurale e interreligiosa del cittadino europeo attraverso progetti didattici per studenti, corsi di formazione per insegnanti/altre categorie di lavoratori e percorsi di sensibilizzazione rivolti alla cittadinanza. Nella ricerca non è coinvolto, dunque, solo il mondo della scuola, ma anche quello degli adulti, in particolare coloro che lavorano nelle istituzioni pubbliche e ricevono formazione dagli attori religiosi. In questo modo, si è voluto offrire una prospettiva rovesciata. Generalmente, infatti, sono le istituzioni a cercare di intercettare le comunità religiose per offrire loro una formazione civica in linea con l'ordinamento giuridico nazionale e sovranazionale (come vedremo nel quarto capitolo dedicato all'Italia). Nei casi studio che approfondiremo accade il contrario: sono gli attori religiosi a formare chi lavora nel settore pubblico al dialogo e alla cittadinanza plurale.

Questa è una delle parti maggiormente innovative della ricerca perché è un versante ancora poco sondato e non storicizzato, che aggiunge alle ricognizioni già compiute in tema di storia delle religioni e insegnamento confessionale delle

religioni un approfondimento nell'ambito del *learning/teaching from religion*¹⁸, in cui il sistema educativo/istituzionale si avvale di un'interazione costante con le comunità religiose o realtà ad esse collegate.

Le proposte di educazione/formazione al pluralismo religioso e al dialogo interreligioso promosse dagli attori religiosi si inseriscono in contesti nazionali differenti tra loro: Italia, Spagna e Bosnia ed Erzegovina. I sistemi scolastici di questi paesi hanno sviluppato modi estremamente diversi di concepire l'istruzione religiosa. Il sistema scolastico dell'Italia e della Spagna hanno alcuni tratti comuni: in entrambi i Paesi la Chiesa Cattolica ha avuto e mantiene un certo monopolio nella gestione dell'insegnamento confessionale, sebbene, come vedremo, negli ultimi decenni nella penisola iberica ci siano state delle importanti riforme in tal senso, con l'introduzione della possibilità dell'insegnamento dell'ebraismo, del protestantesimo e, dal 2016, dell'islam nelle scuole pubbliche. Spagna e Bosnia ed Erzegovina sono, invece, accomunate da un'organizzazione politica basata su forti autonomie regionali: questo fa sì che all'interno del medesimo territorio nazionale le politiche educative possano essere anche estremamente diversificate. In tutti e tre i Paesi, in tempi e modi diversi, c'è stata una presenza storica dell'islam (e non solo dovuta alle recenti migrazioni), oltre che delle chiese cristiane (perlopiù cattolica, e in misura minore protestante, per Spagna e Italia; cattolica e ortodossa per la Bosnia ed Erzegovina) e delle comunità ebraiche. In tutti e tre gli Stati, quindi, oggi convivono un vecchio e un nuovo pluralismo, che i diversi sistemi istituzionali devono provare a gestire anche dal punto di vista culturale.

La logica dell'analisi comparativa — che generalmente si basa sulla comparazione di casi tra loro molto simili oppure, al contrario, di casi tra loro molto diversi — nel presente lavoro combina, invece, entrambe le prospettive attraverso un minimo comune denominatore: l'importanza degli attori religiosi nell'educazione al dialogo e al pluralismo in contesti storici e geopolitici diversi.

Nello specifico, i casi studio italiani si inseriscono in tre diversi ambiti: (i) *Attività rivolte agli studenti/gruppi di giovani* - la proposta didattica sul dialogo interreligioso e la conoscenza delle religioni "Incontri-Percorsi di dialogo interreligioso" del Centro Astalli (Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati) e il progetto "Religioni in dialogo" di Comunità dialogo a Catania; (ii) *Attività di formazione rivolte agli adulti di specifiche categorie lavorative* - i corsi di formazione per insegnanti/dipendenti comunali/lavoratori pubblici/giornalisti promossi a Firenze dalla Scuola fiorentina per l'educazione al dialogo interreligioso e interculturale e il corso per insegnanti e imam/guide religiose islamiche "Religioni e cittadinanza" promosso dall'Istituto Sangalli, in collaborazione con U.C.O.I.I. (Unione delle Comunità Islamiche d'Italia); (iii) *Attività rivolte alla cittadinanza* - i progetti di sensibilizzazione al pluralismo culturale europeo e contro antisemitismo e antiziganismo "Memoria a più voci", promosso da U.G.E.I. (Unione Giovani Ebrei in Italia) e U.C.R.I. (Unione delle Comunità Romanès in Italia) e "Storie nella Storia", ricerca-azione sostenuta da U.B.I. (Unione Buddista Italiana) e realizzata

¹⁸ Pajer 2007.

da C.A.T. cooperativa sociale.

Il quinto capitolo si concentra sulla Spagna e su casi studio che rimandano alle profonde influenze delle culture e religioni che l'hanno abitata: (i) i progetti realizzati negli spazi interreligiosi del Servizio Jesuita a Migrantes di Barcellona, Valencia e Madrid; (ii) “La Islamoteca”, il progetto educativo e di sensibilizzazione sulla conoscenza dell’eredità islamica spagnola promosso da FUNCI (Fundación de Cultura Islámica), con specifico riferimento al patrimonio culturale islamico di “al-Andalus” (711-1249).

Nel sesto capitolo sono state esaminate alcune buone pratiche di educazione interreligiosa in Bosnia ed Erzegovina che, a causa della sua posizione geografica e della sua secolare storia travagliata, è divenuta regione di incontro-scontro tra diversi popoli, culture e religioni. Sono stati analizzati i seguenti casi studio: (i) il progetto di sensibilizzazione italo-bosniaco “Mir Sutra” promosso dalle Acli e da Caritas italiana in Bosnia ed Erzegovina; (ii) il percorso di educazione al dialogo “Let’s step forward together” promosso dal centro pastorale giovanile Giovanni Paolo II; (iii) l’insegnamento di Storia delle religioni promosso dalle Scuola Cattoliche per l’Europa; (iv) il Master in “Interreligious Studies and Peacebuilding” delle Facoltà teologiche islamica, ortodossa e cattolica di Sarajevo e Foča.

Se da un lato, quindi, le istituzioni europee provano a delineare quali conoscenze dovrebbe avere il cittadino europeo per abilitare lo strumento della cittadinanza in termini di pluralità e come dovrebbero essere studiate le differenti componenti culturali e religiose della società europea, dall’altro gli attori religiosi – facendo convergere i loro principi teologici con le linee guida sovranazionali sul tema della diversità culturale e religiosa – propongono attività formative per educare al dialogo studenti, insegnanti, dipendenti pubblici, giornalisti, personale medico-sanitario e guide religiose .

La ricerca indaga, dunque, quali sono i piani di intersezione tra i principi, sovranazionali e teologici e le pratiche degli attori religiosi nell’ambito della formazione. Solo da questa prospettiva sarà possibile comprendere se sono più le pratiche locali di dialogo ad impattare sulla produzione di principi sovranazionali, come esempi virtuosi da replicare in altri contesti, o se sono le linee guida sovranazionali a stimolare le azioni concrete delle istituzioni religiose globali e degli Stati membri. Da una parte, dunque, ci si troverebbe di fronte a una possibile rivalutazione degli enti locali sul ruolo delle religioni nello spazio pubblico, dall’altra avverrebbe un ripensamento degli attori religiosi sulle modalità di autorappresentazione e di relazione con le altre realtà di fede e con la società civile.

Breve nota metodologica

Nella scelta dei progetti analizzati si è tenuto conto di alcune caratteristiche comuni: (i) sono progetti continuativi pluriennali, che a volte prevedono più incontri con lo stesso bacino di utenza; (ii) le realtà promotrici non diffondono solo la conoscenza della propria cultura/religione ma anche quella di altre culture/religioni; (iii) nei loro programmi tengono conto sia degli aspetti storico-culturali che di quelli teologico-confessionali delle religioni.

L'obiettivo dell'analisi comparativa dei documenti delle istituzioni sovranazionali, delle dichiarazioni degli attori religiosi, dei programmi/materiali didattici dei casi studio e delle interviste/testimonianze degli attori religiosi/sociali coinvolti è quello di confrontare, sul piano storico e geopolitico, la risposta degli attori religiosi di fronte ai temi dell'educazione al pluralismo e al dialogo interreligioso. A tal fine, sono stati utilizzati i seguenti strumenti metodologici:

1. *Analisi storica della letteratura prodotta dalle istituzioni europee, dagli enti locali e dagli attori religiosi*, dalla fine degli anni Ottanta ai giorni nostri sui temi del pluralismo, dialogo interreligioso, educazione delle nuove generazioni alla cittadinanza (raccomandazioni, risoluzioni, dichiarazioni, principi), con gli obiettivi di ricostruire il processo storico che ha portato alla loro produzione e delineare la cornice in cui si inseriscono le pratiche esaminate. I documenti sono stati reperiti mediante accesso agli archivi del Consiglio d'Europa, Parlamento Europeo, Commissione Europea, OCSE e UNESCO, Ministeri dell'Istruzione dei singoli Paesi, Chiesa Cattolica, Istituzioni islamiche, forum interreligiosi.
2. *Analisi dei materiali didattici e formativi* (siti web, app, schede multimediali, sussidi cartacei) dei singoli progetti/attività/corsi di formazione prodotti dai soggetti proponenti e distribuiti/condivisi con gli studenti e/o i partecipanti. Per l'analisi dei documenti di cui sopra è stata necessaria la traduzione di alcuni testi dall'inglese (autonoma), dallo spagnolo (autonoma) e dal bosniaco-croato (autonoma con strumenti online: DeepL, Yandex Translate, Wordreference).
3. *Osservazione* degli incontri di formazione e/o sensibilizzazione realizzati dai soggetti proponenti: i progetti "Incontri" in varie città d'Italia, "Religioni in dialogo" a Catania, "Mir Sutra" a Sarajevo, "La Islamoteca" a Madrid, il corso "Religioni e cittadinanza" per insegnanti e guide religiose promosso dell'Istituto Sangalli/U.C.O.I.I a Firenze, un incontro con studenti nello Spazio interreligioso di Barcellona. Da remoto si è assistito al Corso per giornalisti della Scuola fiorentina per il dialogo interreligioso.
4. *16 interviste* semi-strutturate somministrate (in italiano, spagnolo e inglese) ad alcuni dei referenti dei soggetti promotori e ad alcuni fruitori delle proposte formative. Nello specifico è stata seguita una traccia che aveva come obiettivo quello di ricostruire: la genesi, i contenuti (inclusi i materiali formativi) e gli obiettivi dei progetti proposti; se i progetti

fossero riconducibili ai principi europei/nazionali sui temi del pluralismo e del dialogo interreligioso (risposta a bandi, finanziamenti, supportati da istituzioni) e/o ai principi religiosi (promossi per rispondere a uno o più precetti/mission/autofinanziati); se le finalità dei progetti fossero collegate all'educazione alla cittadinanza europea/globale.

5. *Analisi dei collegamenti tra i principi* teorici (europei e nazionali) e religiosi con *le pratiche*, attraverso la combinazione delle evidenze raccolte dall'analisi dei documenti, delle interviste e delle osservazioni sul campo.
6. *Confronto* delle evidenze emerse dall'analisi dei tre Paesi presi in esame, contestualizzando i progetti specifici nel quadro dell'evoluzione storico-politica dell'ultimo trentennio in Italia, Spagna e Bosnia ed Erzegovina, sia in senso diacronico, dal 1989 a oggi, che in senso sincronico, mettendo quindi a confronto differenti contesti spaziali ed evidenziando le eventuali connessioni e le evidenti differenze.

Parte prima

STORIA, PRINCIPI, DICHIARAZIONI

Capitolo 1

Religioni, Stato, istituzioni europee: dentro e fuori lo spazio pubblico

Prima di approfondire quali sono i principi europei e sovranazionali che indirizzano gli stati membri e gli attori religiosi nel formare il cittadino al dialogo e al pluralismo, è opportuna una breve disamina storica e giuridica delle dinamiche che hanno trasformato la società post-secolare e dei cambiamenti culturali e politici derivati dal progressivo passaggio dal secolarismo al pluralismo. Infatti, l'ultimo trentennio è stato un periodo di vivace scambio sui temi oggetto della ricerca, in cui il ruolo delle religioni nella società ha cambiato spesso volto. Le religioni sono passate dall'essere considerate elementi anacronistici, da tenere fuori dallo spazio pubblico, a essere percepite esclusivamente come vie di guerra e strumenti di costruzione del nemico, fino a trasformarsi – agli occhi delle istituzioni o nel ripresentarsi loro stesse – in vie di pace e di pacifica convivenza. Seguirà una ricostruzione storica delle principali tappe del dialogo interreligioso, sia rispetto alle relazioni tra i diversi attori religiosi che al rapporto tra questi ultimi con le istituzioni europee, nel quadro dell'articolo 17 del TFUE inerente al dialogo tra Unione Europea e comunità religiose. Infine, verranno esplorati i temi del dibattito sulle idee di cittadinanza europea e di cittadinanza globale, sull'educazione religiosa in Europa e sulle competenze “plurali” da sviluppare in ambito scolastico e formativo, a più livelli, per facilitare l'inclusione e la coesione sociale.

Bernadette Fraioli, Sapienza University of Rome, Italy, bernadette.fraioli@uniroma1.it, 0000-0002-8431-7050

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Bernadette Fraioli, *Religioni, dialogo e cittadinanza in Europa. Storia, principi, dichiarazioni e pratiche (1989-2022)*, © 2025 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0643-3, DOI 10.36253/979-12-215-0643-3

1.1 La cornice post secolare. Dal secolarismo al pluralismo

Nei paesi a rapido sviluppo dell'Europa Occidentale è emerso il fenomeno del secolarismo, prodotto dalla secolarizzazione. Il secolarismo è un concetto che si intreccia con la desacralizzazione, che contrappone il profano al sacro e il divino al secolare. Il concetto del secolarismo porta con sé il concetto di “mondo” e la sua separazione da Dio. Le radici ideologiche di questo fenomeno si trovano già nel Leviatano di Hobbes¹⁹, dove l'autore descrive il potere statale come una grandezza assoluta in cui sono contenute le radici del moderno Stato di diritto e delle esperienze politiche anti assolutistiche. Il fenomeno continua con l'Illuminismo francese, poi con l'empirismo inglese e il concetto verrà approfondito ed esteso dalle opere di Hegel, che propone una secolarizzazione dell'idea di provvidenza immanente alla storia e coincidente con la storia stessa²⁰. Kant espande ulteriormente il significato di secolarismo: Dio diventa esso stesso oggetto di secolarizzazione e non esibisce esemplarità che la comunità civile e politica deve emulare. Sono invece le idee intelligibili e morali di umanità e comunità a mediare il rapporto con il divino²¹.

Durkheim²², invece, trasforma la teoria della religione e della secolarizzazione in una sorta di “teologia sociale” per la quale tutto ciò che è sociale è sacro. A uno Stato sacralizzato, Durkheim sostituisce una sacralizzazione della società che riconosce solo se stessa come oggetto di culto. Si tratta, dunque, di una secolarizzazione incompiuta²³: la società si emancipa dalla religione diventando essa stessa “religione”, scoprendo, in maniera auto-riflessiva, la natura fondamentale del fenomeno religioso. In questo senso, dunque, il percorso devozionale dell'umanità va dal totem all'umanità in quanto tale.

Venendo alle modalità e ai significati della secolarizzazione, Casanova²⁴ ne identifica tre aspetti: secolarizzazione come declino religioso, secolarizzazione come differenziazione e secolarizzazione come privatizzazione. Santambrogio suggerisce che l'idea casanoviana di una progressiva differenziazione tra sfera religiosa e sfera secolare costituisca un nucleo centrale capace di spiegare anche gli altri due. Tale differenziazione sarebbe la condizione stessa dell'affermarsi della religione cristiana, che si è imposta proprio a partire dalla sua differenziazione dal potere politico e che, dalla propria autonomia ha prodotto, a sua volta, l'autonomia di una sfera pubblica non teocratica.

Il secolarismo si è poi intensificato nel tempo anche grazie alle influenze derivate dalle scoperte tecnologiche, dal capitalismo, dal marxismo e ha trasformato anche i concetti teologici: l'uomo al centro, al posto del divino; il

¹⁹ Cfr. Hobbes 2011.

²⁰ Cfr. Bonacina, Sichirollo, 2008; Garaventa, Achella, 2003.

²¹ Failla 2021, pp. 529-556.

²² Durkheim 2005.

²³ Santambrogio 2017, pp. 35-52.

²⁴ Casanova 2000.

valore supremo è il mondo, non più Dio; la salvezza è stata sostituita dai beni materiali. Questa salvezza contemporanea è, però, raggiungibile solo per pochi e porta spesso a tensioni sociali. Di conseguenza, nel tempo, è emersa sempre più la necessità di riscoprire la religiosità, forse in realtà mai scomparsa del tutto. Infatti, anche durante il periodo sovietico, nell'Europa dell'Est, quando tutti i tipi di pratica religiosa pubblica erano proibiti, molte istituzioni religiose, e i loro fedeli, trovavano sempre il modo di conservare le proprie tradizioni²⁵.

Per comprendere meglio il fenomeno è utile riprendere la classificazione di Paolo Naso dei percorsi di secolarizzazione suddivisi sulla base dei percorsi storici e politici dei vari stati²⁶. Un primo caso è quella della *secolarizzazione post-confessionale* di quei paesi in cui le chiese godono o godevano di un diffuso riconoscimento pubblico e di rilevanti sostegni istituzionali, come l'intera regione scandinava di tradizione protestante dove ancora oggi esistono, o esistevano fino a poco tempo fa, chiese di stato (Norvegia, Danimarca, Regno Unito tuttora, Svezia fino al 2005) o dove vige un sistema "bi-confessionale" (Finlandia). Un altro gruppo è quello dei paesi della *secolarizzazione post-comunista* che, ad eccezione di nazioni come la Polonia, la Romania e la Bulgaria che hanno ricostruito una forte identità religiosa, confermano la permanenza di aree secolarizzate riconducibili all'eredità dell'ideologia dell'ateismo di stato. Ulteriore gruppo di paesi è quello caratterizzato da una *secolarizzazione da modernizzazione*, come ad esempio la Francia, la Germania e l'Olanda, i cui processi di secolarizzazione si sono intrecciati con i processi di industrializzazione, post-industrializzazione ed evoluzioni tecnologiche. Un quarto gruppo di paesi è quello a *secolarizzazione accelerata* e comprende Spagna, Italia, Portogallo, Austria, in cui gli indici della secolarizzazione tendono ad essere più contenuti rispetto alla media europea e, di conseguenza, i processi che ne derivano restano più conflittuali e divisivi, oscillando tra spinte di modernità e rivendicazioni della tradizione. Il quinto gruppo è quello degli stati a *bassa secolarizzazione* dove i parametri della partecipazione religiosa e del riconoscimento sociale delle religioni nello spazio pubblico restano elevati: è il caso della Polonia, dell'Irlanda del Nord, di Malta.

Sembrerebbe, dunque, che i paesi a maggioranza protestante abbiano avuto maggiori difficoltà a reagire ai processi di secolarizzazione, forse perché il protestantesimo sembra aver abbracciato con maggiore convinzione la causa della modernità e con essa ha proposto un atteggiamento razionale che ha finito per indebolire i contenuti e le pratiche religiose. Inoltre, citando ancora Naso, l'idea centrale della Riforma di una fede personale intimamente vissuta potrebbe aver legittimato comportamenti individualizzati e sovraesposti alla sfida della secolarizzazione. Gli effetti di questa "efficacia residuale delle religioni"²⁷, che diventano "agenti laici" ma comunque presenti e impattanti nel discorso pubblico, sembrano esprimersi nella propensione al pluralismo, all'etica del lavoro e alla

²⁵ Bolberitz 2014, pp. 58-62.

²⁶ Naso 2015, pp. 46-47.

²⁷ Norris, Inglehart 2004, p. 1

responsabilità individuale, delineando di fatto una sorta di “terra di mezzo” tra la pura secolarizzazione e la de-secolarizzazione.

Oggi, come ampiamente descritto da Habermas²⁸, si può dunque parlare di una società post secolare: in Europa la religione inizia a tornare nello spazio pubblico. Come suggerisce, di nuovo, Paolo Naso:

[...] anche se le chiese dell'Europa tendono ad essere vuote e i nostri figli non sanno dire se sia nato prima Gesù o Abramo, è difficile che si ragioni di stili di vita, modelli di famiglia, bioetica, immigrazione, diritti umani e Medio Oriente senza tirare in ballo la religione e senza inerpinarsi nei sentieri tortuosi delle rivelazioni divine, del diritto alla terra, della legge naturale, della molteplice (multiforme) unicità della verità, del pluralismo confessionale, del dialogo ecumenico o interreligioso²⁹.

Sebbene dunque, i più affermati sociologi, da Mills (1959) a Weber (2000), avessero profetizzato un irreversibile processo di secolarizzazione in cui il sacro sarebbe sopravvissuto solo nella sfera privata³⁰ – postulando la differenziazione dei comportamenti sociali sottratti al controllo della sfera religiosa e un processo storico-religioso di “demitizzazione del mondo”³¹– la profezia della “città secolare”³² non sembra essersi è mai compiuta.

Il dibattito sulla “rivincita di Dio” ha aperto, da Kepel (1991) a Casanova (2000) a Berger (2001), un ampio campo di indagine sulle dinamiche delle relazioni tra religioni e spazio pubblico nella società contemporanea e sul fatto che questa possa definirsi o meno post-secolarizzata. C'è da dire, innanzitutto, che la post-secolarizzazione coabita con la secolarizzazione: le stesse comunità religiose in Occidente hanno diminuito nettamente la loro capacità di aggregazione e sono le prime, nel dibattito pubblico, ad adottare un vocabolario e dei parametri secolarizzati. Inoltre, la presunta rivincita delle religioni è tuttora vista come un *vulnus* al patto di inclusione e di libertà di coscienza implicito nella laicità degli Stati, come se la post-secolarizzazione avesse una connotazione regressiva sul piano delle libertà civili, dei diritti delle minoranze e della laicità. Secondo questa prospettiva, le religioni si sarebbero in qualche modo “laicizzate” per non essere espulse dallo spazio pubblico dello Stato moderno, laico e succube del primato riconosciuto al potere scientifico³³.

Il punto è, allora, definire quali siano le forme della laicità post-secolare e se sia possibile considerare la presenza delle religioni nello spazio pubblico come un elemento positivo della laicità e non un punto debole. E quindi occorre capire se, di nuovo con le parole di Naso, «la partecipazione delle religioni al dibattito

²⁸ Cfr. Habermas 2002.

²⁹ Naso 2015, p. 7.

³⁰ Cfr. Mills 1959.

³¹ Weber, 2000, p. 21.

³² Cfr. Cox 1965.

³³ Viano 2011, p. 10.

pubblico democratico sia necessariamente viatico di integralismi e fondamentalismi»³⁴.

Citando ancora Habermas (2007), ci sarebbe un valore intrinseco nel processo di secolarizzazione delle istituzioni operata dalla modernità: da un lato, perché il sistema religioso è più differenziato rispetto al passato, limitandosi alla sfera “pastorale”; d’altro lato, perché è evidente una connessione globale tra la modernizzazione della società e la crescente perdita di significato della religione. Secondo questa lettura la secolarizzazione avrebbe un suo fondamento e una sua ragion d’essere nella costruzione democratica e non potrebbe in alcun modo essere minata dalla permanenza o dal ritorno del fattore religioso nello spazio pubblico.

Vedremo come il rapporto Stato-religioni in Italia abbia un ampio margine di crescita su un piano diverso da quello meramente di regolamentazione dei rapporti istituzionali e/o intese giuridiche, ma possa e debba svilupparsi attraverso un discorso di interscambio su tematiche di interesse comune a tutta la cittadinanza³⁵.

Ancora in merito al concetto di secolarizzazione, Charles Taylor, indica almeno tre possibili interpretazioni. La secolarizzazione intesa come lo “svuotamento” di qualsiasi riferimento alla realtà ultima, producendo così una frattura netta rispetto al tempo in cui la religione «non costituiva in nessun senso una sfera separata e autonoma»³⁶. La seconda definizione descrive la secolarizzazione come la diminuzione della credenza e della pratica religiosa, a un livello individuale. L’ultima definizione, più radicale, descrive la società secolarizzata come quella in cui si è vissuto il passaggio da una fede incontrastata e totalizzante a una in cui aderire a una particolare religione viene considerata un’opzione tra le altre e la cui pratica spesso porta più ostacoli che facilitazioni. Seguendo questa interpretazione sarebbero secolarizzati anche gli stati caratterizzati da un’alta pratica religiosa, ma in cui è garantito un contesto di pluralità di posizioni religiose, a-religiose e persino irreligiose.

Facendo una sintesi, sembrerebbe che, in Occidente, i principi e le norme di laicità resi possibili dai processi di secolarizzazione, nella accezione tayloriana dello “svuotamento”, abbiano infatti reso possibile la costituzione di stati e modelli pluralisti.

Si rende quindi necessario un approfondimento sul concetto di *pluralismo* in relazione alla gestione e valorizzazione politica della pluralità religiosa. Il significato giuridico del termine è ben descritto dalla sentenza della Corte Europea dei diritti dell’uomo nel caso Handyside contro il Regno Unito del 1976, nella quale la Corte definisce il pluralismo come “carattere essenziale” della società

³⁴ Naso 2015, p. 16.

³⁵ Si veda il quarto capitolo sui corsi dell’Istituto Sangalli in collaborazione con l’Unione delle Comunità Islamiche d’Italia e la Scuola Fiorentina per il Dialogo Interreligioso in cui la collaborazione tra istituzioni pubbliche e comunità religiose ha dato vita a proposte formative particolarmente virtuose.

³⁶ Taylor 2009, p. 12.

democratica³⁷. La Corte Europea dei Diritti dell'Uomo ha riconosciuto che il pluralismo si basa sul riconoscimento e il rispetto autentici della diversità e della dinamica delle tradizioni culturali, delle identità etniche e culturali, delle convinzioni religiose, delle idee e concezioni artistiche, letterarie e socio-economiche e che un'interazione armoniosa fra individui e gruppi con identità differenti è essenziale alla coesione sociale. È quindi necessario distinguere due dimensioni della diversità culturale: quella intra-statale, legata alla dimensione del rispetto dei diritti, della tolleranza, del pluralismo politico/culturale e della capacità di accettare le differenze; quella interstatale della diversità, sottesa al modello di società interculturale che si basa sul principio di uguaglianza tra le culture, sul valore dell'eterogeneità culturale e della dimensione costruttiva del dialogo e della pace. Diversità culturale, quindi, intesa come sinonimo di scambio e permette di combattere l'autarchia, che porta all'isolamento e alla xenofobia³⁸.

Il modello che si colloca nel paradigma post-secolare potrebbe essere quello di una *laicità per addizione*, non intesa come la ricerca di valori condivisi e unificanti in una sfera che non può che essere meta-religiosa, o come il riconoscimento del ruolo delle comunità di fede come soggetti che hanno un rilievo pubblico, ma come un fenomeno che aggiunge qualità alla democrazia. La laicità per addizione, o laicità positiva, ruota attorno a due cardini: il principio dell'autonomia del processo politico rispetto alle religioni e il riconoscimento che «le confessioni religiose, al pari di altri soggetti e in un regime di uguaglianza di fronte alla legge, contribuiscono al dibattito pubblico sulla base delle proprie visioni del mondo»³⁹. Il fattore essenziale del successo della laicità liberale risiederebbe, dunque, nel pluralismo delle religioni, sia come principio che come fatto sociale tale da favorire l'approvazione di leggi rispettose di tutti i cittadini «per la ragione evidente che il pluralismo funge da deterrente al tentativo di monopolio»⁴⁰.

Per comprendere a fondo l'evoluzione e il senso del termine “pluralismo” è fondamentale effettuare anche una breve analisi di tipo storico-sociologico. Peter Berger (2017) sviluppa il suo pensiero sul pluralismo partendo dal significato filosofico del termine, che indica non solo l'esistenza di diversi modi di guardare la realtà ma anche, nel suo significato più ordinario, un fenomeno della società del quale possono fare esperienza le persone comuni. Il sociologo specifica che, sebbene il suffisso “ismo” trasmetta una sfumatura ideologico-politica, – e che quindi egli stesso, per un certo periodo, abbia preferito utilizzare il termine più descrittivo di “pluralità”, che indica, in senso assoluto, la condizione di ciò che è plurale – la scelta di continuare a usare il termine “pluralismo” è dovuta alla sua comprensibilità e al suo utilizzo nel linguaggio corrente. In questo senso, Berger intende il pluralismo come una situazione sociale in cui persone diverse per appartenenza etnica, visione del mondo e sistema di valori etici convivono e

³⁷ Sentenza *Handyside c. Regno Unito*, 7 dicembre 1976, Serie A, n. 24, § 49.

³⁸ Consiglio d'Europa, *Opatija Declaration* 2004.

³⁹ Naso 2015, p. 219.

⁴⁰ Cfr. Marzano, Urbinati 2013.

interagiscono pacificamente e in modo amichevole. L'ultima frase è importante: sottolinea come non abbia senso parlare di pluralismo se le persone vivono in comunità rigidamente segregate o interagiscono esclusivamente a livello di rapporti formali o economici. Affinché il pluralismo sprigioni tutta la sua dinamica, dunque, ci deve essere un'interazione prolungata ed estesa nel tempo.

Berger distingue due diversi tipi di pluralismi religiosi contemporanei: il diritto degli individui a scegliere la propria fede, senza il timore di rinunciare alle sicurezze di appartenere a una "chiesa"; la coesistenza pacifica di diverse religioni, visioni del mondo (anche secolari) e sistemi di valori all'interno della stessa società. Il primo è un pluralismo di natura individuale, in cui ciascuno si trova nella necessità di operare un negoziato continuo tra credenze e informazioni spesso discordanti. Il secondo riguarda la dimensione pubblica, istituzionale, nonché la complessità dei rapporti tra lo Stato e le varie confessioni religiose.

Questi processi, secondo Berger, porterebbero una serie di vantaggi. Il primo sarebbe quello di non dare più per scontata una sola tradizione religiosa: questo comporterebbe una problematizzazione del fatto religioso e un senso di incertezza, entrambi fattori che potrebbero rendere le persone generalmente più tolleranti e inclini al dialogo. La perdita di certezza può, naturalmente, anche generare paura, ma anche una maggiore consapevolezza delle scelte che si operano, o che si mantengono, una sorta di assenso deliberato come componente della fede autentica. Il secondo vantaggio è che il pluralismo spingerebbe gli individui alla libertà religiosa, a professare la propria fede, così come a essere atei o agnostici. Il terzo vantaggio risiederebbe nel fatto che il pluralismo, unito alla libertà religiosa, offre maggiore spazio ai laici anche all'interno di istituzioni religiose gerarchiche. Un ulteriore vantaggio, secondo Berger, risiederebbe nel fatto che il pluralismo influenza i singoli credenti e le comunità religiose a distinguere il nucleo centrale della loro fede (non negoziabile) dagli elementi meno importanti e spesso divisivi.

Se guardiamo al pluralismo dal punto di vista storico è possibile rintracciare varie forme di coesistenze plurali nelle diverse epoche del passato. Berger cita innanzitutto l'India pre-islamica, che lungo la Via della Seta ha visto il manifestarsi di un vivace pluralismo religioso, con cristiani, manichei, zoroastriani, induisti, buddhisti e confuciani che interagivano tra loro, spesso nel contesto degli stati ellenistici eredi delle conquiste orientali di Alessandro Magno. Il sociologo reputa lo stesso ellenismo del tardo Impero Romano come una forma particolare di pluralismo, tale da creare il contesto favorevole alla diffusione del cristianesimo fuori della sua terra d'origine, a partire dalla missione di Paolo ad Atene. Sempre in epoca romana, anche in periodi anteriori alla Tardo Antichità, nel rapportarsi all'altro ci si muoveva sempre tra processi di esclusione e di inclusione, di apertura e di chiusura; basti pensare alla complessità delle relazioni tra potere imperiale e potere ecclesiastico e al paradigma del politeismo antico considerato esemplare dell'integrazione della diversità religiosa⁴¹. Nella storia dell'islam ci sono stati periodi nei quali i governanti hanno incoraggiato il pluralismo religioso e culturale,

⁴¹ Cfr. Saggiaro 2020, p.41.

come nella Spagna islamica (Al Andalus), nell'India Moghul e nell'Impero ottomano. Berger ricorda come, proprio in Andalusia, fu coniato il termine *convivencia* per indicare un'amichevole convivenza tra musulmani, cristiani ed ebrei. Il sociologo individua persino nel Medioevo cristiano in Europa, un periodo storico non molto rinomato per la tolleranza, alcuni episodi di pluralismo, come il governo degli Hohenstaufen in Sicilia e il caso della Languedoc sotto il conte di Tolosa, un cattolico che tollerò e protesse gli albigesi finché non giunse una crociata a sterminare l'eresia.

L'idea di pluralismo è dunque antica e può essere esplorata nei più diversi contesti culturali e si riferisce anzitutto al modo di «guardare ad altre identità sociali identificate da un contesto diverso dal proprio e da valori strutturalmente alternativi ai propri, con specifico riferimento alla modalità di rapportarsi alla sfera extraumana»⁴². La società globale contemporanea usa il pluralismo per riferirsi a «un *melting pot* generale che deriva dalle origini miste di passati complessi»⁴³.

In Europa, l'affermazione di una maggioranza forte ha, nei secoli, ridotto progressivamente le minoranze entro limiti angusti e fatto uscire la modalità pluralista trasversalmente ferita da questo processo. La società (cristiana) europea conserva oggi sia un certo senso di apertura e necessità della libertà religiosa che il senso di esclusione di qualunque modalità diversa di vivere il religioso.

Élise Rouméas (2011) ne definisce quattro principali ambiti di applicazione del pluralismo. Il primo riguarda il *pluralismo teologico*, in cui le varie concezioni fideistiche assumono che le altre religioni possano essere ugualmente vere e nasce in contrasto con due altre categorie correlate, vale a dire esclusivismo e inclusivismo. Gli esclusivisti credono che ci sia una sola vera fede e una sola via per la salvezza. Nella sua versione cattolica, l'idea è catturata dalla vecchia frase latina “*Extra Ecclesiam nulla salus*”, cioè “fuori della Chiesa non c'è salvezza”⁴⁴. Anche gli inclusivisti presumono che ci sia una sola vera fede, ma credono che i non cristiani potrebbero essere salvati attraverso il cammino cristiano. Il pluralismo differisce sia dall'esclusivismo che dall'inclusivismo nella misura in cui mette in discussione il mito di unicità. I pluralisti non affermano che tutte le religioni abbiano lo stesso valore, ma pensano che le altre tradizioni religiose possano avere un potenziale salvifico. Il dialogo interreligioso è inteso come una via per approfondire le “verità” presenti nelle altre religioni.

Esiste poi un *pluralismo sociologico*, che indica semplicemente la diversità religiosa come un fatto empirico, o meglio una dinamica di pluralizzazione. Il pluralismo è inteso come un resoconto descrittivo della diversità. Ciò non implica che tutti i sociologi usano la nozione in modo puramente descrittivo. Secondo James Beckford, ad esempio, da un punto di vista sociologico il pluralismo dovrebbe essere indicato come “pluralità”.

⁴² Saggio 2020, p.41.

⁴³ Saggio 2020, p. 42.

⁴⁴ L'espressione corretta contenuta nell'Epistola 72 di Cipriano a papa Stefano in realtà è la seguente: *Salus extra ecclesiam non est*.

Il terzo significato è relativo al *pluralismo filosofico*, secondo il quale la diversità può essere considerata come fatto o come valore strumentale e concepita come una naturale conseguenza dell'esercizio dell'autonomia della ragione. Il pluralismo filosofico valorizza la diversità intrinsecamente: si tratta di un pluralismo dei valori che contrasta con il monismo, l'idea che i valori possano essere armonizzati in un sistema unificato o ridotti ad un comune denominatore. Il pluralismo dei valori in filosofia riguarda prima di tutto i beni e non le culture o le religioni, tuttavia la premessa metafisica di un irriducibile pluralità di valore può essere facilmente tradotta in un principio di "rispetto della pluralità" nella misura in cui riflette la pluralità dei beni.

L'ultima tipologia è il *pluralismo politico*, ovvero l'ideale di una pacifica interazione tra individui e gruppi di differenti fedi religiose, così come i non credenti. Un pluralismo descritto come una forma di governo che è andata oltre la mera tolleranza, intesa come astenersi dall'agire per sradicare ciò che viene percepito come sbagliato. La tolleranza presuppone una sorta di giudizio morale, è una sorta di accettazione rassegnata che porterebbe, nella migliore delle ipotesi, a una convivenza non conflittuale. Al contrario, il pluralismo politico punta al riconoscimento e promuove le differenze, celebrate come un aspetto di una diversità intrinseca a una società libera.

Secondo un'interessante prospettiva antropologica curata da Agnieszka Pasięka (2015), i recenti studi sulle religioni sono sempre più impegnati con la questione della pluralità religiosa e così facendo hanno spostato l'asse dal mero riconoscimento del pluralismo religioso come una caratteristica particolare della società moderna all'assunto che esso sia la condizione normale in cui le soggettività religiose si formano. Molti di questi studi presentano il pluralismo come ideale sociale ampiamente riconosciuto, come un comune obiettivo o anche come sinonimo di "relazioni non conflittuali". La studiosa sottolinea le ambiguità inscritte nei discorsi sul pluralismo religioso e, in particolare, si concentra sul modo in cui il pluralismo tende a comprendere alcune relazioni gerarchiche intorno all'idea di "normalità". Il pluralismo religioso, dunque, si può comprendere solo se si esamina com'è effettivamente vissuto all'interno di un contesto che gli studiosi hanno per la maggior parte ignorato: una società in gran parte omogenea. In società caratterizzate da una religione maggioritaria, con molta influenza sul territorio, si assiste spesso al tentativo della maggioranza di fissare i limiti del pluralismo, stabilendone le regole e il perimetro. Dall'altra parte assistiamo invece ai tentativi di negoziazione e alle richieste di trattamento paritario delle comunità minoritarie, che tentano di sovvertire – nel caso della Polonia citato da Pasięka, ma che può essere applicato ad altri contesti nazionali – l'automatica equazione "polacco=cattolico".

Nei contesti locali, dunque, il pluralismo non è buono o cattivo: può essere entrambe le cose. E questo riconoscimento della multivocalità del pluralismo sarebbe esattamente ciò che permette alla comunità locale di andare avanti. Queste osservazioni portano alla definizione chiave di pluralismo sviluppata da Pasięka: il *pluralismo gerarchico*, che la studiosa descrive come «una mutevole configurazione delle relazioni sociali che riconosce la diversità e al tempo stesso

chiarisce qual è il gruppo religioso dominante»⁴⁵. Nella sua lettura, il tema del pluralismo è caratterizzato da una tensione costante tra i poli opposti di pluralità e gerarchia, tra quelle pratiche e discorsi che enfatizzano la parità di diritti delle diverse confessioni religiose e quelle che rafforzano il dominio della maggioranza. Nel concludere il suo contributo, Pasiëka evidenzia come gli esempi locali di concettualizzazione del pluralismo ci consentono di identificare tre aspetti fondamentali di approcci accademici al pluralismo religioso. Il primo approccio è l'*idealizzazione*, che porta gli studiosi a trascurare i modi in cui questo tipo di costruzione del pluralismo possono portare a rafforzare le gerarchie. Il secondo approccio è la *naturalizzazione*, con cui Pasiëka intende gli effetti del discorso sul pluralismo che definiscono il dialogo religioso ampiamente condiviso, desiderabile, "normale" o persino ciò che più conterebbe per i religiosi: una narrazione che potrebbe falsificare la reale percezione e visione dell'altro. L'ultimo approccio individuato da Pasiëka è l'*essenzializzazione*, che la studiosa definisce come un esame di ciò che "la religione può essere e può fare", piuttosto che di ciò che "la religione è e fa". La sua posizione è che questa modalità potrebbe portare benefici al campo degli studi sul pluralismo, perché aiuterebbe a scoprire "visioni del mondo pluralistiche" anche nei luoghi che presumibilmente ne sono apparentemente privi.

Questa lettura del concetto di pluralismo a più livelli ci aiuta a delineare il contesto in cui si inseriscono alcune delle pratiche formative successivamente presentate nelle quali la Chiesa Cattolica – o gli enti ad essa collegati – promuove, gestisce e maneggia progetti educativi sul dialogo e sul pluralismo religioso, da un lato assicurandosi di restarne l'attore principale, dall'altra contribuendo di fatto a una sensibilizzazione della società alla pluralità religiosa, di cui raramente si occupano le istituzioni pubbliche laiche. Occorre ora ricostruire la dialettica inversa, ovvero quella che, a partire dall'11 settembre 2001 – data che ha fatto da spartiacque sui temi delle relazioni con l'islam ma che, a un livello più ampio, ha generato un ripiegamento identitario dell'Occidente – ha portato alla teoria del cosiddetto "scontro di civiltà", secondo la quale, per un certo periodo, non sembrava più possibile alcuna visione plurale, multiculturale e multireligiosa della società.

1.2 Vie di pace o vie di guerra? Il ruolo delle religioni nella costruzione del nemico

Negli ultimi decenni la maggior parte dei paesi europei, e non solo, hanno dovuto affrontare diversi cambiamenti a livello politico, sociale e culturale. La fine della guerra fredda all'inizio degli anni Novanta e gli eventi che l'hanno preceduta, come la caduta del muro di Berlino e la fine della Seconda guerra mondiale, hanno

⁴⁵ Pasiëka 2015, p. 42.

portato un nuovo scenario geopolitico e hanno dato un nuovo ordinamento alle relazioni internazionali. L'ascesa e la rinascita di stati fino a quel momento oppressi da totalitarismi hanno contribuito a un rafforzamento dell'identità religiosa e culturale dei popoli che li abitavano. In quegli anni sono aumentate le possibilità di incontri interculturali e interreligiosi, ma allo stesso tempo sono aumentati i focolai di conflitto. In questo clima, ha guadagnato terreno il concetto di Samuel P. Huntington (1996) inerente lo "scontro di civiltà". L'idea al centro di questa tesi era che le fonti principali di conflitto nel mondo post Guerra Fredda sarebbero state le identità religiose e culturali e che le future guerre non si sarebbero combattute tra paesi ma tra culture.

A questo punto della riflessione, risulta ormai chiaro che il "fattore R" abbia un peso crescente all'interno di molte dinamiche geopolitiche e che il ruolo delle religioni nello spazio pubblico possa produrre esiti del tutto diversi: queste possono essere portatrici e alimentatrici di conflitti oppure costruttrici di dinamiche di coesione sociale e pacificazione.

È utile provare a dare una definizione articolata del concetto di fondamentalismo che troppo spesso viene utilizzato per rimandare indistintamente a tendenze e fenomeni religiosi con caratteristiche diverse. Secondo la visione di Naso (2015), i fondamentalismi religiosi vanno necessariamente declinati secondo un doppio plurale, quantitativo e qualitativo, che ci costringe a coglierne la diversità confessionale e la complessa articolazione teologica e, quindi, le diverse strategie nelle quali essi si esprimono. Non esiste, dunque, il "fondamentalismo" ma i "fondamentalismi", e ogni intervento culturale, politico o teologico che ne voglia contenere gli effetti sul piano sociale deve assumere una chiave di lettura ben precisa per distinguerne l'origine, l'identità, la visione e le strategie. Non è infatti possibile ridurre un conflitto agito da attori religiosi ad una unica ed esclusiva dimensione: la struttura del conflitto è sempre politica, affonda le sue radici in uno scontro sul potere e per il potere, anche quando sembra voler esprimersi solo nelle sue forme culturali o religiose. Capita spesso che in alcune comunità di fede, spesso coincidenti anche con specifiche comunità etniche, emerga la volontà di acquisire quote di potere e di influenza politica superiori a quelle riconosciute loro dai singoli stati o dalla comunità internazionale. Ne sono un esempio il conflitto in Libano alla fine degli anni Settanta e la guerra interetnica della Bosnia ed Erzegovina e del Kosovo degli anni Novanta. Infatti, se fino ai primi anni Sessanta il numero dei conflitti etnici non religiosi era più o meno lo stesso di quelli in cui l'appartenenza religiosa aveva rilevanza, a partire dagli anni Settanta sono aumentati i conflitti etnici con una importante dimensione religiosa. Secondo gli studi di Fox (2002), la conflittualità promossa da gruppi etnici identificati come cristiani era superiore a quella di gruppi islamici, con spiccata tendenza, nell'una e nell'altra parte, ai conflitti intrareligiosi. Inoltre, la conflittualità sia dei cristiani che dei musulmani, al loro interno o verso altre religioni, è risultata essere decisamente superiore a quella dei credenti di altre tradizioni religiose. Dopo l'11 settembre il numero dei conflitti cristiano-islamici è cresciuto, sebbene in maniera contenuta, ed è aumentata anche la conflittualità intra-islamica. Da questa analisi risulta chiaro che il conflitto religioso permane

anche in anni di marcata secolarizzazione: quindi, anche con le religioni fuori dallo spazio pubblico, e in alcuni casi proprio per questa ragione, continuano ad esserci guerre e divisioni in cui si intrecciano motivi politici, etnici e religiosi.

Il tema è ben esplorato, ancora una volta, da Paolo Naso, secondo il quale andrebbe sfatata la falsa credenza che le religioni siano modelli irenici e che si debba a loro quel concetto di tolleranza che, a partire dall'età moderna, ha permesso la coesistenza delle appartenenze confessionali nella loro diversità. E, soprattutto, «è falso che al cuore delle religioni vi sia un'unica regola d'oro che le orienta verso la pacifica e costruttiva convivenza delle une con le altre»⁴⁶. Al contrario, il fattore “R” delle religioni è un elemento che incide negli scenari di conflitto e le varie istituzioni religiose sono spesso strumentalmente usate o si prestano a interessi politici ed economici su scala globale.

Una delle motivazioni delle difficoltà o impossibilità delle religioni di porsi come vie di pace, è senza dubbio da rintracciare nella violenza dei testi sacri che – al netto di autorevoli studi esegetici che spiegano il senso delle immagini cruente che vi ricorrono – restano controversi e senz'altro non possono considerarsi inni alla pace. L'elenco dei conflitti religiosi sarebbe troppo lungo e inevitabilmente provvisorio, ma senz'altro è essenziale richiamare alcuni fatti storici che ben spiegano la responsabilità o corresponsabilità delle religioni nella costruzione del nemico. In tal senso, il primo fatto storico da ricordare è quello che Naso definisce “il peccato originale” del Cristianesimo, ovvero l'antisemitismo, già presente in Antichità, con il corollario dell'insegnamento del disprezzo e della ghettizzazione che ha contribuito al noto, tragico epilogo dei campi di concentramento durante la Seconda guerra mondiale.

Tra i fatti storici che hanno generato scontri religiosi, è opportuno almeno menzionare lo Scisma d'Oriente (1054), le Crociate (tra l'XI e il XIII secolo), l'Inquisizione (nel 1252 l'autorizzazione dell'uso della tortura da parte di Innocenzo IV), gli scontri tra ortodossi di Serbia e musulmani in Kosovo (1389), la cacciata di ebrei e musulmani dai re cattolici di Spagna (1492), i conflitti di natura politico-religiosa seguiti alla Riforma protestane del 1517 (ad esempio la guerra dei contadini nel 1524), gli scontri tra turchi ottomani e paesi dell'Europa centro-orientale (1526-1683), l'istituzione dei ghetti ebraici e la Pace di Augusta con la celebre formula “*cuius regio eius religio*” (1555), le persecuzioni degli ugonotti in Francia fino alla strage di San Bartolomeo (1572), le stragi di riformati (Sacro macello in Valtellina nel 1620 e Pasque Piemontesi nel 1655), il conflitto tra Irlanda cattolica e Scozia calvinista (Guerra dei Tre Regni del 1639). Quella che però Naso definisce “la madre di tutte le guerre di religione”, che decise l'assetto politico e religioso dell'Europa, fu la “Guerra dei Trent'anni” tra protestanti e cattolici (1618-1648). Quel conflitto aveva avvalorato e consacrato l'idea di una sovrapposizione tra simboli religiosi e militari, rafforzando, di fatto, il concetto di “religioni di Stato”, ancora oggi applicato giuridicamente da alcuni Paesi. Le guerre del Seicento, infatti, non sono da guardare come a una pagina

⁴⁶ Naso 2019, p. 4.

superata e lontana; al contrario, la pace di Vestfalia (1648) ha determinato l'assetto politico dei moderni Stati europei, fissando un ordine geo-religioso che, in parte, persiste ancora oggi. Infatti, sebbene l'Europa cristiana sia oggi certamente più pluralista, le tradizioni e i valori religiosi si sono in un certo qual modo "secolarizzati" mantenendo i loro caratteri originali: nonostante la progressiva marginalizzazione dei comportamenti e delle pratiche religiose, si può ancora parlare di paesi a maggioranza cattolica e protestante. Fondamentale, in questo passaggio, la riflessione sul processo di secolarizzazione posteriore a Vestfalia: non furono le religioni a fare un passo indietro rispetto alla geopolitica ma, al contrario, furono le istituzioni politiche, nelle varie fasi storiche (Illuminismo, Rivoluzione francese, nazionalismi e laicità) a distanziarsi dalla religione (Naso 2015, p.45).

Non si può entrare nel dibattito sul ruolo degli attori religiosi nella creazione dei conflitti senza perlomeno menzionare l'intreccio oscuro, violento e distruttivo tra colonialismo ed evangelizzazione⁴⁷, le cui strade si separeranno solo all'inizio del Novecento quando, nella fase emergente dei nazionalismi, alcuni missionari ebbero un ruolo di sostegno dei movimenti nazionali per la decolonizzazione⁴⁸. Con la Prima guerra mondiale si ebbe la chiara percezione degli effetti letali delle nuove armi e a nulla valsero gli appelli del 1914 e 1917 di Benedetto XV. In quel frangente fu ancor più evidente la distanza tra azione papale e chiese nazionaliste, questione che si è ulteriormente acuita durante le guerre balcaniche seguite alla frammentazione della ex Jugoslavia degli anni Novanta, in cui le comunità religiose locali si resero complici di crimini di guerra.

La questione dei rapporti di forza tra religioni/nazioni nei Balcani verrà approfondita nel caso di studio bosniaco, come anche la dinamica ambivalente delle relazioni tra Chiesa cattolica ed ebrei durante la Seconda Guerra Mondiale verrà analizzata nel paragrafo seguente dedicato allo sviluppo del dialogo interreligioso.

Ma è soprattutto nello scenario mediorientale del conflitto israelo-palestinese, oggi tremendamente attuale, che risulta più evidente l'incidenza del fattore religioso. Due sono i punti di svolta particolarmente dirimenti: la nascita, alla metà degli anni Settanta, del Gush Emunim, una formazione politico-religiosa militarizzata per occupare territori giuridicamente palestinesi, e l'ingresso sulla scena politica di Hamas durante la seconda intifada del Duemila. Da allora, e ancor di più a seguito della legge del 2018 che fa di Israele "la casa nazionale del popolo ebraico"⁴⁹, sono sempre più evidenti le simbologie e i caratteri religiosi del conflitto.

Il discorso sulla questione israeliano-palestinese rimanda direttamente alla natura specificamente teologica dei fondamentalismi religiosi, alla loro funzione rivolta al recupero di un'esclusiva interpretazione del testo sacro o dottrina

⁴⁷ Cfr. Dussel 1992; Todorov 2014.

⁴⁸ Cfr. Prudhomme 2005; Giovagnoli 2005.

⁴⁹ "The Basic Law: Israel as the Nation State of the Jewish People", 2018.

religiosa e al crescente ruolo che essi hanno assunto e stanno assumendo all'interno dei processi politici nazionali e internazionali (Naso, 2015). Questa dinamica può avvenire all'interno in una pluralità di tradizioni religiose anche nel caso di religioni che, nell'immaginario comune, sembrano lontane da meccanismi "violenti", come nel caso delle correnti radicali e militanti dell'induismo e ad alcuni movimenti del nazionalismo hindu che tendono a voler ridurre la complessità etnica e religiosa del subcontinente indiano a una visione monolitica ben lontana dalla realtà⁵⁰.

Benché il termine venga troppo spesso associato esclusivamente all'islam, esiste quindi una varietà di fondamentalismi confessionali che comprende tutte quelle che convenzionalmente si definiscono le grandi religioni mondiali e che si sono intrecciate e continuano a intrecciarsi con un sistema di potere/poteri da mantenere, acquisire o ristabilire. Esiste, poi, un fondamentalismo interno della stessa famiglia confessionale e che non coincide con il terrorismo nel nome di Dio o con forme di destabilizzazione violenta dello status quo, ma con tutti quei movimenti che affermano un'unica ed esclusiva interpretazione della religione che intendono far valere all'interno della propria comunità e della società civile, ricorrendo a mezzi e strategie spesso violenti (Naso 2015, p. 113).

A questo punto della riflessione sulla dinamica tra religioni e conflitti, viene da chiedersi se sia ancora valido l'assunto di Huntington (1996, p. 265) secondo cui la principale frattura del sistema globale è tra "l'Occidente e gli altri" e che gli scontri più pericolosi contemporanei siano nati dall'interazione tra arroganza occidentale, l'intolleranza islamica e l'intraprendenza sinica. In realtà, oltre a non trovare riscontri empirici, l'assunto è abbastanza messo in discussione dalle recenti guerre Ucraina-Russia e dalla ripresa del conflitto israelo-palestinese dopo il 7 ottobre 2023. Infatti, il quadro geopolitico alla base di questi e di altri conflitti è ben più complesso: il dato che emerge con più forza non è quello dello scontro tra le civiltà quanto quello delle frizioni e delle fratture al loro interno⁵¹.

A conclusione della disamina storica delle maggiori situazioni in cui le religioni sono state vie di guerra e non vie di pace (Naso 2019, pp.110-120), si possono trarre, dunque, alcune conclusioni. Innanzitutto, bisogna osservare il problema dal basso e da una prospettiva non fenomenologica, che ci consente di guardare alle religioni criticamente: esse sono costruzioni umane e, per questo, fallibili. Gli attori religiosi devono, dunque, ripensare se stesse, fare autocritica sulle ombre del passato e del presente per educarsi ed educare alla pace e alla riconciliazione. La seconda considerazione da fare è sul nesso che esiste tra fondamentalismi e antiglobalismi: la "rivincita delle religioni" si è consumata nel quadro in cui le tradizionali formule economiche e politiche avevano perso la loro vitalità ed

⁵⁰ Cfr. Banik 2022.

⁵¹ I dati dello studio di Fox elaborati ed aggiornati da una rete di istituzioni accademiche coordinate dall'Università del Maryland: il Minorities at Risk Database (MAR) e lo State Failure Database (FS).

attraattiva. I fondamentalismi hanno offerto una sorta di “via di uscita” al caos della globalizzazione, offrendo comunità protette, regolate, strutturate rigorosamente, pronte alla difesa di valori assoluti. Il terzo elemento di riflessione è legato alla cornice giuridica essenziale, senza la quale non si può parlare né di dialogo né di pluralismo: non c’è pace senza libertà religiosa e senza laicità. Infine, la conclusione che fa da sfondo a tutta la riflessione che questa pubblicazione intende sviluppare: la via della pace è politica. Citando direttamente Paolo Naso:

La politica non ha gli stessi scopi salvifici della religione ma ha senso e ruolo se riesce a garantire l’ordine, la giustizia, la convivenza, la pace di una comunità civile. Le religioni potranno sostenere e accompagnare questo processo nel quadro di relazioni di più o meno intensa sussidiarietà [...] ⁵².

Sul ruolo degli attori religiosi in questo processo, una lettura complementare è quella di Marco Ventura (2021), che ne individua una triplice funzione: per la pace, per lo sviluppo e per il futuro. Infatti, se le religioni si candidano per questi tre ruoli sul piano della storia perché «esse svolgono altri tre ruoli sul piano dell’esistenza delle persone e delle comunità: al triplice ruolo storico rispetto a pace, sviluppo e futuro corrisponde così un triplice ruolo esistenziale delle religioni rispetto a identità, fede e pratica» ⁵³. Secondo Ventura, oggi le religioni vengono interpellate da un mondo debole e diviso e i credenti possono rispondere alle sfide globali della preservazione dell’umanità solo se uniscono le forze: le fedi, quindi, sono spinte le une verso le altre. Si profila dunque all’orizzonte una *super-religione* che ingloba e aumenta le singole confessioni per sprigionare la “super-potenza” necessaria allo sviluppo sostenibile: dall’avvento di una religione più grande e più potente dipende il futuro dell’umanità. Davanti alla violenza in nome della religione, inoltre, Ventura rintraccia tre posizioni fondamentali: una posizione anti-religiosa, che considera la religione intrinsecamente violenta; una posizione possibilista, secondo cui la religione è caratterizzata, rispetto alla violenza, da un’ambivalenza strutturale; una posizione pro-religiosa, secondo cui la violenza sarebbe del tutto opera di chi la strumentalizza. La mano di Dio contemporanea avrebbe però anche un’altra dimensione, quella opposta alla violenza, ovvero la religione della pace, quella più resiliente e largamente praticata, “la religione delle armi spirituali”. Ventura approfondisce le influenze tra attori religiosi e attori economici in una doppia prospettiva. Se da un lato le religioni si trovano spesso ad adattarsi al capitalismo globale contemporaneo assumendo il linguaggio del marketing, della competizione, del valore e delle risorse, dall’altro gli operatori del mercato, per vendere, si vedono a volte “costretti” a dover conoscere le convinzioni, i precetti, i riti e le pratiche degli investitori e dei compratori. Entrambe le parti, attori religiosi ed economici, sono poi sfidate a intervenire in un mondo ormai smaterializzato e intangibile nella loro capacità di produrre innovazione sociale e

⁵² Naso 2019, p.120.

⁵³ Intervista a M. Ventura in «Lecture» 2021.

sviluppo sostenibile. Quest'ultimo aspetto implicherebbe al contempo una ridefinizione dell'economia e della spiritualità contemporanee, entrambe chiamate a mettere al centro l'etica, i valori e le responsabilità per il futuro della biosfera. In tal senso, è sfidante la tesi di Ventura secondo cui gli attori economici che oggi sono chiamati a ricombinare «reale e virtuale, materiale e immateriale» starebbero anche ricombinando in un certo qual modo «il terreno e l'ultraterreno, il naturale e il soprannaturale, l'umano e il divino»⁵⁴.

Gli attori religiosi hanno un ruolo cruciale anche per lo sviluppo sostenibile: c'è bisogno delle religioni perché a fronte di una sfida mondiale (come quella della preservazione del pianeta) globali sono la loro influenza e le loro istituzioni; c'è bisogno delle religioni perché lo sviluppo sostenibile costa e gli attori religiosi possono influenzare i finanziatori pubblici e privati; c'è bisogno delle organizzazioni religiose perché queste detengono una fetta di ricchezza e impattano sul sistema economico. Gli attori religiosi, dal canto loro, hanno bisogno dello sviluppo sostenibile perché devono coniugare principi e precetti, «riscoprire e ripresentare le tradizioni, e al contempo innovare e reinventarsi, perché devono portare i loro dèi nel cuore della storia e farli agire, prestare mani umane alle mani divine»⁵⁵.

Viene da chiedersi, allora, se l'evoluzione che stanno vivendo le varie fedi religiose di fronte alle sfide della società contemporanea – lo sviluppo sostenibile, l'emergenza climatica, sanitaria e alimentare, ma anche le povertà, le ingiustizie sociali, i conflitti – sia maggiormente un'evoluzione “subita”, in quanto essa si produce per reazione a un nuovo contesto, e quanto, invece, le comunità religiose siano attrici e motrici della mobilitazione stessa. Se da un lato, infatti, le istituzioni europee e internazionali chiedono loro di giocare un ruolo, sono spesso esse stesse a proporsi di giocarlo. Domandarsi quale ruolo svolgono o quale ruolo mantengono le religioni, a dispetto delle teorie secolari, sottende una qualche continuità tra il loro contributo di ieri e quello di oggi. E allora, se le religioni sono convocate nella costruzione dello sviluppo sostenibile, se esse stesse si candidano in tal senso, nessuna può considerarsi autosufficiente, nessuna può essere in grado di farcela senza le altre. La mano aperta di Dio è, dunque, la mano della progettazione, della cooperazione interreligiosa “programmata” per provare a superare i limiti di ogni singola religione per produrre il potere superiore di cui l'umanità ha bisogno per fronteggiare le sfide contemporanee. Il dialogo interreligioso è parte integrante e quinto asse del *religious engagement*⁵⁶ che caratterizza l'essere religiosi al giorno d'oggi, ovvero l'ingaggio religioso e interreligioso inteso come strumento di indirizzo politico sui temi della libertà religiosa, del pluralismo, della coesione sociale e di una pace sostenibile. Il dialogo, che sia esso istituzionale, teologico oppure volto all'azione sociale, che sia esso sviluppato tra organizzazioni religiose

⁵⁴ Ventura 2021, p. 98.

⁵⁵ Ventura 2021, p. 120.

⁵⁶ Cfr. *Interreligious engagement strategies. A policy tool to advance freedom of religion or belief*, FORB & Foreign Policy Initiative, University of Sussex, Sussex 2018.

o tra singoli individui, riguarda non solo la programmazione degli attori religiosi, ma anche quella degli attori governativi che devono facilitare un'infrastruttura e un contesto che rendano possibile lo scambio e l'ingaggio interreligioso.

È dunque innegabile che ormai, a ogni latitudine, anche le società tradizionalmente mono-confessionali sono caratterizzate da una convivenza multireligiosa. A seguito della globalizzazione e dell'impatto dei processi migratori, gli spazi e le forme della religiosità si ridefiniscono continuamente, sia a livello locale che nel contesto delle relazioni internazionali. La religiosità dei giorni nostri si può definire attraverso tre aggettivi: reattiva, sincretica e dialogica (Naso 2015, p. 186). Il nuovo pluralismo confessionale europeo, infatti, ha suscitato un certo identitarismo religioso che possiamo definire innanzitutto "di reazione", inimmaginabile nel tempo della secolarizzazione in cui qualunque riferimento religioso abbinato alla nazionalità era considerato da evitare. Questo tipo di reattività religiosa delle società in cui aumentano gli immigrati, che sono spesso religiosamente "altri", può tradursi, a volte, in atteggiamenti di chiusura identitaria. Questo fenomeno costituisce un *vulnus* alla coesione sociale, ma non bisogna considerarlo automaticamente un rifiuto dei percorsi di inclusione; potrebbe essere vista, invece, come la denuncia della loro inadeguatezza o insufficienza. La negazione del ruolo sociale della religione nel quadro di una "laïcité de combat" può produrre effetti esattamente opposti agli obiettivi di integrazione che si vogliono perseguire.

Invece, considerate in relazione ai processi migratori, le dinamiche del "sincretismo" presentano almeno due facce della stessa medaglia: quella che riguarda chi migra e quella che invece attiene a chi si trova a conoscere la fede di arriva. In questa sede, il sincretismo viene inteso come l'adozione di comportamenti e di ritualità diverse da quelli tradizionali che si inserisce in un percorso di negoziazione delle identità attraverso l'adozione di contenuti in grado di realizzare una sintesi con altre tradizioni (Trombetta 2004). Quindi, da un lato la religiosità migrante si modifica e si adatta agli stili di vita della società di accoglienza, secondo un vettore di *prossimità*: un esito opposto a quello della reazione identitaria precedentemente descritta. L'altra faccia della medaglia del sincretismo, prodotto dalle migrazioni globali, è il cambiamento interno alle società di destinazione in cui avvengono contaminazioni che generano fluidità e individualità dei comportamenti religiosi, che a volte determinano un bricolage religioso (Hervieu-Léger 1996), altre una fede senza appartenenza a nessuna agenzia religiosa strutturata (Davie 1994). È questo, ad esempio, l'atteggiamento con il quale molti si pongono nei confronti dell'induismo e del buddismo, anche a causa della penetrazione delle pratiche di meditazione e dello yoga nei contesti occidentali postmoderni.

Un'altra forma di religiosità, indotta dalle migrazioni globali, è quella *dialogica* che, assumendo la società plurale e multiculturale come un dato di realtà e considerando la diversità un arricchimento sul piano sociale, promuove un dialogo costante e strutturato con e tra le comunità di fede. Gli attori di questo dialogo possiamo distinguerli almeno in tre tipologie: le istituzioni confessionali, quelle interconfessionali e gli organismi indipendenti dalle varie confessioni che

raccogliono credenti di diverse tradizioni.

Nel contesto post-secolare si possono quindi osservare diverse tipologie di relazione tra minoranze e maggioranze, concepite per regolare la cooperazione interreligiosa e promuovere la coesistenza pacifica e il buon governo della diversità religiosa. Fabretti, Giorda e Griera (2019) identificano cinque diverse modalità di relazione interreligiosa: 1. *Dialogo, scambio e spiritualità*. Attività incentrate su teologie, dottrine e principi volti a promuovere il dialogo. 2. *Coesione sociale e mediazione*. Attività volte a promuovere la coesistenza tra i residenti a livello locale. 3. *Attività di sensibilizzazione e consulenza*. Iniziative volte a diffondere la conoscenza delle diverse tradizioni religiose sulla base del principio della “pluralità religiosa”. 4. *Politica di cerimonie e spettacoli*. Rituali pubblici interreligiosi che mediano tra la sfera pubblica religiosa e quella secolare. 5. *Lobbying congiunto per i diritti delle organizzazioni religiose*. Richieste comuni e condivise degli attori religiosi per esprimere i loro bisogni nella società.

In questo ambito di riferimento si inseriscono le diverse dinamiche legate all’interazione delle comunità religiose con lo spazio pubblico, che è possibile rintracciare nei diversi processi di interazione tra religioni e territorio, attraverso i modelli di *religious place keeping/making//seeking/building*⁵⁷, ovvero di costruzione o adattamento dei luoghi di culto e delle comunità religiose. Per *place keeping*, infatti, si intende la strategia di conservazione del proprio posto nella storia, nello spazio e nel tempo delle confessioni religiose che già abitano il territorio. Il *place making* è, invece, un insieme di pratiche religiose agite soprattutto dalle comunità migranti, finalizzate all’appropriazione simbolica e materiale dello spazio urbano e orientate a produrre familiarità e appartenenza in terreni già segnati dalla religione. Per *place seeking* ci si riferisce al fenomeno delle appropriazioni simboliche temporanee dello spazio urbano da parte delle minoranze religiose, migranti e non, in particolari occasioni; è una pratica tipica soprattutto delle nuove spiritualità. Con *place building* si intende l’azione su un territorio consapevole della compresenza delle altre comunità religiose prospettando un’interazione con la diversità e pluralismo religioso del territorio che connotano la dimensione civica.

In questo quadro, non va sottovalutata l’importanza di considerare l’intersezionalità dei numerosi fattori di “superdiversità” religiosa (Vertovec 2023). Di fatto, nelle città si sviluppa un complesso insieme di confini in movimento intorno al genere, all’età, alla religione, all’etnia, alla cultura, alla lingua, allo status sociale: tutti elementi che generano diversi modelli di distribuzione spaziale, attualizzati nelle interazioni locali e inseriti nei discorsi globali.

Queste pratiche, dunque, sono indicatori del livello di integrazione, riconoscimento e posizionamento degli attori religiosi sul territorio, oltre che dell’evoluzione storica della presenza delle diverse comunità nel tessuto urbano.

⁵⁷ Sulla questione della geografia degli spazi/luoghi di culto e dei processi di *religious place seeking, place making, place seeking* cfr. Fabretti e Vereni 2018: In: Russo, Saggioro; Burchardt, Becci, Giorda 2017.

Dallo sviluppo dei processi di marcatura e appropriazione simbolica e materiale dello spazio e del tempo, infatti, derivano i diversi livelli di interazione degli attori religiosi tra loro e con la società plurale, dal doppio punto di vista civico e religioso.

1.3 Breve storia del dialogo interreligioso

Prima di analizzare quali sono i principi delle istituzioni europee sul dialogo interreligioso è opportuno tratteggiare alcune linee di pensiero di alcuni dei maggiori filosofi e teologi sul tema e ricostruire le tappe storiche fondamentali dello sviluppo di questo fenomeno. La ricerca si inserisce, infatti, in un contesto in cui si intersecano continuamente il piano storico e quello fenomenologico e, quindi, è opportuno individuare i punti di riferimento teorici/teologici che hanno influito nello sviluppo dei documenti più pragmatici degli attori religiosi nella promozione del pluralismo e del dialogo interreligioso.

Quando si parla di dialogo interreligioso vengono subito alla mente le immagini di rappresentanti istituzionali delle varie confessioni/religioni che si incontrano in un clima di amicizia e rispetto. Certamente, gli incontri che hanno segnato la storia del dialogo interreligioso nascono dall'esigenza di trasmettere un messaggio pacifico e di armonia ai fedeli e al mondo intero, ma si tratta di un'immagine che offre solo un punto di vista parziale su un tema di più ampia portata. La delicata operazione di far incontrare diverse visioni del mondo e/o di ricucire divisioni apparentemente inconciliabili presuppone, alla base, lo sviluppo di un pensiero dialogico che nasce soprattutto in ambito filosofico e teologico.

Prima di ricostruire i passaggi e le tappe cruciali di questo fenomeno sviluppatosi principalmente nella seconda metà del Novecento, approfondiamo quindi le filosofie e le teologie di alcuni dei più grandi studiosi e teorici del dialogo interreligioso nelle tradizioni abramitiche⁵⁸.

1.3.1 Il pensiero sul dialogo interreligioso nelle tradizioni abramitiche

Innanzitutto, è bene provare a individuare una definizione iniziale della parola “dialogo” attraverso le parole di Roberto Celada Ballanti (2020):

Il dia-logo in quanto interruzione del monologo grazie all'irruzione-intrusione dell'altro, è sempre un *logos* spezzato, implica differenza e anche attraversamento [...] È la terra di mezzo dove soggiorna la possibile *discorde armonia* tra le fedi, e che a tutte ricorda la comune distanza dal volto di Dio⁵⁹ [...]. Dialogo interreligioso significa un tale *attraversamento conservante* delle fedi per lambire quel

⁵⁸ La scelta di approfondire solo le religioni monoteistiche abramitiche nasce dall'esigenza di circoscrivere il campo agli attori religiosi coinvolti nelle pratiche educative esaminate.

⁵⁹ Celada Ballanti 2020, p. 9.

“fondamentale” che l’indigenza e la cenere del nostro linguaggio mai colmano. E dove non siamo né qui né altrove, ma ci ritroviamo da diverse provenienze in quella terra di mezzo – il *dia* – che, disfacendo la muraglia identitaria dell’amico e del nemico, del mio e del tuo, ci ospita come uni e distanti⁶⁰.

E ancora, attraverso le parole di Brunetto Salvarani (2003):

Il dialogo – comunque lo si voglia definire e valutare – non è una qualità innata, una virtù nella quale “nasciamo imparati”, e neppure un istinto naturale. Al dialogo, piuttosto, bisognerebbe essere educati e, se possibile, autoeducarsi⁶¹.

Salvarani, nel suo tentativo di individuare un vocabolario minimo del dialogo interreligioso, propone sette parole chiave (Salvarani 2003, pp. 60-104), o meglio sette elementi del dialogo, spesso definibili solo attraverso un binomio di opposti o di aspetti complementari: (i) *Identità/Differenza*, laddove l’identità non sia celebrata retoricamente come perennemente uguale a se stessa e la differenza non venga percepita come un disvalore cui si deve dare ogni forma di ostracismo; (ii) *Empatia/Passione*, la prima intesa come una partecipazione emozionale, come la capacità di sentire “come se si fosse l’altro” pur conservando il contatto con se stessi, la seconda intesa come il “prendersi a cuore” le sorti dell’altro, il farsi cura della sua vicenda personale; (iii) *L’Ascolto*, che aiuta a distinguere l’“ideale” dalla “realtà”; (iv) la *Conoscenza* dell’altro nei suoi caratteri essenziali, nelle sue suscettibilità, nelle sue vicende storiche principali, per evitare pericolose sottovalutazioni, errori di prospettiva, caricature della differenza; (v) il *Decentramento*, mettersi nei panni dell’altro per evitare pregiudizi aprioristici; (vi) *Accoglienza/Mitezza*, la prima intesa come una disponibilità ai bisogni materiali e spirituali altrui, la seconda intesa come un’identità paziente, che evita i modi violenti; il (vii) *Racconto*, il saper ascoltare reciprocamente le proprie storie sacre, narrazioni ed esperienze.

Questi termini chiave ed elementi del dialogo non sono casuali: essi sono il frutto di un pensiero filosofico e teologico che si è stratificato negli anni attraversando gli eventi storici che hanno portato le culture religiose a incontrarsi/scontrarsi. Non possiamo approfondire troppo gli aspetti teologici, che non sono oggetto di questo lavoro e che meriterebbero un’apposita trattazione, ma è opportuno rimandare brevemente ai contributi di alcuni filosofi/teologi che nel secolo scorso hanno gettato le fondamenta del dibattito odierno sul dialogo interreligioso.

Ambrogio Bongiovanni (2008) fa risalire le origini del pensiero sul dialogo interreligioso nella filosofia ebraica di Martin Buber e Emmanuel Lévinas. Buber (1923), nell’opera *Io-Tu*, afferma che la relazione è l’evento primo, fondamento e significato ultimo della vita stessa. Infatti, il distanziarsi e l’entrare in relazione

⁶⁰ Celada Ballanti 2020, p.164.

⁶¹ Salvarani 2003, p. 60.

sarebbero il doppio movimento che è alla base dell'esistenza umana. Il mondo della relazione avverrebbe attraverso tre sfere: *con la natura*, ovvero quando un uomo fa esperienza del mondo e realizza la relazione *Io-Esso*; quella *con gli uomini*, in cui l'incontro si manifesta in forma di parola; infine, la relazione *con l'essenza spirituale*, perché è attraverso le relazioni con l'Altro e con il mondo che si realizza pienamente la relazione con il Tu eterno. Sebbene, quindi, l'essere umano possa, teoricamente, vivere anche senza dialogo, nella concezione buberiana egli non potrebbe realizzarsi pienamente senza comunicare con l'umanità, la creazione e il Creatore. Secondo Buber (1923), infatti, l'uomo è anche *homo religiosus*, perché l'amore dell'umanità conduce all'amore di Dio e viceversa, in quanto la presenza divina partecipa a ogni incontro autentico tra gli esseri umani. Buber sottolinea, inoltre, come non sia possibile andare verso l'altro senza la consapevolezza del proprio punto di partenza: «Occorre essere stati, essere, presso di sé», entrare nel rapporto con le esigenze del proprio modo di essere «attingendo all'Altro così come l'Altro è»⁶². Esisterebbero, dunque, tre tipologie di dialogo: quello *autentico*, quello *tecnico* e il *monologo travestito da dialogo*. Il dialogo *autentico* non deve essere per forza parlato, ma può avvenire anche in maniera silenziosa, semplicemente guardando qualcuno: volgersi a lui significa riconoscerne l'esistenza. Il dialogo *tecnico* è quella forma di dialogo convenzionale necessaria alla convivenza, che nella maggior parte dei casi si limita alla tolleranza e alla condiscendenza. La terza forma di relazione o “non-relazione” è il *monologo travestito da dialogo*, che avviene quando due o più uomini riuniti «in modo stranamente contorto e indiretto parlino solo con sé stessi»⁶³. Una conversazione che non è determinata dal bisogno di comunicare o entrare in contatto con qualcuno, ma dal desiderio di confermare o rafforzare la propria opinione. Avviene così una sorta di “ripiegamento”, ovvero:

[...] il sottrarsi all'accettazione dell'essere di un'altra persona non semplicemente circoscrivibile nell'ambito del proprio io [...] Far esistere l'altro solo come la propria esperienza, come una proiezione. Allora il dialogo diventa apparente [...]»⁶⁴.

In questa tipologia di *non dialogo* in qualche modo ciascuno considera se stesso assoluto e legittimo e l'altro relativo e discutibile, «un colloquio d'amore in cui l'uno e l'altro partner gode della propria anima stupenda e della sua preziosa esperienza: quale mondo ctonio di illusorie immagini senza volto»⁶⁵.

Ed è proprio dal *volto* dell'Altro e dal suo riconoscimento come *frattura con l'io* che si sviluppa il pensiero di Emmanuel Lévinas, altro autore ampiamente approfondito da Bongiovanni. Il tema dominante nella riflessione di Lévinas è l'*alterità*. Nell'opera *Tra noi. Saggi sul pensare l'altro* (1998). Lévinas parte

⁶² Bongiovanni 2020, p. 67.

⁶³ Bongiovanni 2020, p. 67.

⁶⁴ Bongiovanni 2020, p. 55.

⁶⁵ Bongiovanni 2020, p. 47.

proprio dall'espressione "tra noi", che indica da un lato una familiarità che raccoglie e dall'altro uno spazio aperto in cui si presentano gli altri. Nella filosofia lévinasiana l'epifania del "volto dell'altro" riveste quindi un ruolo importante, il cui riconoscimento sarebbe il presupposto di ogni relazione umana. Egli definisce il volto come un luogo in cui lo sguardo si fa conoscenza e che chiama alla responsabilità, perché cela l'invito a una relazione. Il volto dell'Altro ha, quindi, un significato che va aldilà del contesto fisico e sociale, diventa senso di per sé. Facendo un parallelo con la concezione buberiana della relazione "Io-Tu" in cui si realizza pienamente la relazione con il Tu eterno, nell'ottica lévinasiana nell'accesso al volto ci sarebbe anche un accesso all'idea di Dio, all'*eglità*, la traccia dell'Infinito e dell'infinita alterità, sempre presente, ma mai svelata compiutamente.

La rivelazione biblica sarebbe la prima a consentire il riconoscimento dell'Altro con una sua totale autonomia, un suo compiuto orizzonte di senso, in cui egli «si presenta da un prima di me [...] il cui unico modo di manifestarsi è nell'idea dell'Infinito attraverso cui, nel volto dell'altro, Dio mi viene all'idea»⁶⁶. Lévinas reputa possibile il vero dialogo interreligioso solo nell'accezione in cui religione non venga intesa solo come teologia, ma come fatto irriducibile alla comprensione, sottolineando la necessità di riconoscere l'Altro, l'essente, ancora prima di comprenderlo. L'incontro con l'altro consiste quindi nel fatto che:

[...] malgrado l'estensione del mio dominio su di lui io non lo posseggio. [...] Io non posso negarlo parzialmente. Altri è l'unico essente la cui negazione non può annunciarsi che come totale: un assassinio⁶⁷.

Quindi, pur nell'impossibilità di comprendere completamente l'Altro, in quanto la comprensione risulterà sempre e comunque parziale, Lévinas è al tempo stesso convinto dell'impossibilità di negarlo, in quanto la sua negazione può essere solo totale ed equivarrebbe ad ucciderlo, a non desiderarne più l'esistenza.

È opportuno ora un breve rimando alla dimensione teologica, filosofica ed etica proposta da uno dei maggiori studiosi cattolici del Novecento, Raimon Panikkar, che ha dato un grande contributo alla teologia del dialogo interreligioso. Panikkar ha saputo entrare in dialogo con la sua identità "mista"⁶⁸ fungendo in qualche modo da "ponte" tra le diverse tradizioni religiose di cui era portatore. Nel suo pensiero, infatti, il dialogo è innanzitutto un elemento essenziale nella ricerca comune della verità all'interno di più tradizioni religiose: esso aiuta la comprensione reciproca e a superare l'ignoranza e l'incomprensione. Panikkar definisce il dialogo interreligioso "indispensabile" e l'incontro tra religioni "una necessità vitale". Nel passato, quando molti popoli vivevano in isolamento, la ricerca religiosa era

⁶⁶ Lévinas 1998, p. 19.

⁶⁷ Lévinas 1998, pp. 37-38.

⁶⁸ Panikkar ha spesso dichiarato di avere assunto, nel corso della sua vita, una quadruplici identità: cristiana, essendo stato educato al cristianesimo; "hindu" in quanto l'induismo faceva parte della sua origine culturale; buddhista, quale "risultato del lavoro interiore" e l'identità secolare, quale risultato del suo contatto col mondo occidentale.

orientata principalmente all'approfondimento della propria religione. Oggi però «è naturale e inevitabile che le religioni del mondo si incontrino, a volte pacificamente, ma più spesso instaurando un confronto, se non un conflitto»⁶⁹.

Panikkar individua quattro possibili atteggiamenti che possono scaturire dal pluralismo religioso. L'*esclusivismo* è determinato dalla convinzione in base alla quale un credente ritiene che la religione vera sia la propria, al punto che qualsiasi religione contraria ad essa venga considerata falsa. Al contrario, l'*inclusivismo*, pur rivendicando la verità della propria religione, è un approccio che include tutto ciò che si reputa vero delle altre tradizioni «reinterpretando le cose in maniera tale da renderle gradevoli e assimilabili»⁷⁰. Il pericolo di questa impostazione è una concezione a-logica della verità, in cui chi la assume sembra assegnare un posto a ciascuna delle differenti visioni del mondo e possedere una verità più piena in confronto agli altri che ne avrebbero una parziale. Un altro atteggiamento è il *parallelismo*, in cui si sostiene che tutte le religioni siano «credi diversi, i quali, nonostante tortuosità e incroci, corrono paralleli per incontrarsi soltanto alla fine, nell'*eschaton*, al termine del pellegrinaggio umano»⁷¹. Questo approccio, di per sé tollerante e non giudicante, presenta anch'esso qualche criticità, perché va contro l'esperienza storica, che mostra invece come le tradizioni umane e religiose siano emerse da reciproche interferenze, influenze e fecondazioni. Infine, Panikkar descrive il processo di *inter-compenetrazione*, ovvero l'idea che l'altra religione possa essere complementare alla propria e che il proprio credo possa essere percepito anche tramite la struttura di quello del vicino. A questo punto le religioni non esisterebbero se non in relazione le une con le altre. Anche questo atteggiamento presenta un rischio: quello di una nuova religiosità che tende a fare un uso selettivo delle principali dottrine delle varie tradizioni, trascurandone altre, e assumendo un universo religioso comune, che nella realtà dei fatti non sempre riesce ad accogliere le incompatibilità insormontabili tra le diverse fedi.

Secondo Panikkar, dunque, il pluralismo⁷² “autentico” si manifesta solo nella scoperta dell'altro, che non significa riconoscere molti modi, ma definire molte forme per ottenere lo stesso obiettivo. Il primo passo da compiere quindi, per evitare di arroccarsi su atteggiamenti troppo esclusivi o eccessivamente inclusivi, sarebbe quello di indagare innanzitutto se stessi attraverso il *dialogo intrareligioso*, ovvero il tentativo di comprendere il prossimo «come egli comprende se stesso»:

Un dialogo all'interno del proprio io, un incontro nel profondo della religiosità propria e personale dell'io, quando esso si imbatte in un'altra esperienza religiosa a questo livello intimo. Un dialogo intra-religioso che debbo avviare io stesso, interrogandomi sulla relatività delle mie credenze, accettando la sfida di una

⁶⁹ Panikkar 2013, p. 143.

⁷⁰ Panikkar 2013, p. 27.

⁷¹ Panikkar 2013, p. 29.

⁷² Cfr. Panikkar 2006.

conversione e il rischio di mettere in crisi i miei approcci tradizionali⁷³.

Il passo successivo comprende il dialogo interreligioso *esterno*, ovvero il momento in cui si considerano le testimonianze reciproche di coloro che sono coinvolti nel dialogo. Il dialogo interpersonale diventa così un “dialogo dialogico”, che ognuno accoglie, accetta e cerca di integrare in un’esperienza nuova. In questo modo, per mezzo della critica e della correzione reciproca e incessante, il dialogo conduce ad una comprensione sempre più profonda.

Per un breve e doveroso approfondimento sul dialogo nell’islam è opportuno soffermarci sul pensiero di Mohamed Talbi, studioso tunisino, voce autorevole del cosiddetto “modernismo” islamico, co-fondatore del gruppo di ricerca islamo-cristiano e consulente del Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso. Il pensiero di Talbi è particolarmente attento a far emergere e a elaborare concettualmente la natura intrinsecamente pluralista dell’islam, sottolineando l’importanza che in essa rivestono le dimensioni del dialogo e del mutuo rispetto. Uno dei suoi obiettivi principali è quello di trovare una sintesi armoniosa tra i precetti coranici e la modernità, specie rispetto al problema della democrazia, dei diritti umani e dell’eguaglianza tra i sessi. Talbi decostruisce la dimensione politica e sociale dell’islam, a favore di un’enfatizzazione della dimensione individuale e dei principi etici, che considera fonte di insegnamento universale. Egli, infatti, reputa il Corano una rivelazione viva e dinamica, la cui grandezza sta nel potersi adattare alla vita in ogni tempo e in ogni luogo.

Talbi (1999) individua alcuni nodi cruciali e assunti preliminari all’avvio del dialogo: (i) la necessità dell’interdisciplinarietà dello studio sul pluralismo culturale e religioso; (ii) la necessità di riequilibrare la disparità tra gli interlocutori (cristiani e musulmani) nel rispettivo grado di evoluzione degli studi (scientifici e teologici); (iii) l’importanza di non concepire il dialogo come una nuova forma di proselitismo o come mezzo per “battere” la religione altrui; (iv) l’importanza di tenere in conto che ciascuna fede ha il dovere dell’apostolato e quindi la consapevolezza che non si debba “barare” sulle proprie idee per cercare soluzioni di compiacenza; (v) l’importanza di distinguere il dialogo dalla politica, poiché il dialogo esige la condizione di essere pienamente se stessi.

Ai fini della riflessione sul ruolo delle comunità religiose nell’educazione alla cittadinanza è utile, inoltre, riportare brevemente i concetti di “comunità” e di “sovra-comunità” di Talbi. Egli afferma che non vi saranno mai più civiltà che l’analisi dello storico possa isolare e circoscrivere in contorni geografici o etnici. Lo studioso sostiene che la “comunità” ha luogo ogni volta che esiste un gruppo di persone che hanno qualcosa in comune e ne sono coscienti; esistono quindi una moltitudine di comunità politiche, economiche, sociali, religiose, professionali, familiari e l’uomo può appartenere al contempo a diverse comunità, sforzandosi di vivere in armonia con tutte. Egli individua due atteggiamenti necessari al dialogo: «l’apertura, che ci lascia sempre disponibili e accessibili e l’impegno, che fissa le

⁷³ Panikkar 1998, p. 2.

nostre radici nell'ambiente donde noi traiamo la nostra linfa vitale»⁷⁴.

Talbi evidenzia, inoltre, come, all'epoca delle "civiltà chiuse", le società fossero sistemi coerenti e specifici che bastavano a se stessi e nei quali gli apporti esterni erano spesso rimodellati conformemente alle esigenze di chi li riceveva. Con il passaggio all'era della civiltà "planetaria" bisogna, invece, considerare parametri differenti da qualsiasi esperienza del passato, perché non è più sufficiente armonizzare le proprie realtà all'interno di una cultura. Talbi definisce le civiltà odierne come "sovra-comunità" di una nuova natura in cui le grandi comunità di fede, un tempo così unificate ed esclusive, devono ridefinire il proprio spazio e la natura dei loro legami interni, in cui la salvaguardia della propria identità non ostruisca l'armonia con le altre fedi, nel pieno rispetto della libertà fondamentale di ogni individuo e di ogni gruppo.

1.3.2 Le tappe storiche. Dal Parlamento delle Religioni del Mondo all'incontro di Papa Francesco e Al-Tayyib

Il punto di partenza del dialogo interreligioso viene fatto convenzionalmente risalire al 1893, quando, a Chicago, si riunì per la prima volta il Parlamento delle Religioni del Mondo, considerato come uno dei primi tentativi di creare un dialogo globale delle fedi. L'idea era partita da un giudice, Charles Carroll Bonney, in occasione della fiera mondiale World Columbian Exposition. Avrebbero partecipato all'evento centinaia di persone da tutto il mondo ed erano stati quindi programmati piccoli gruppi di dialogo, denominati Congressi e Parlamenti, su diversi argomenti. Uno di questi gruppi era proprio il Parlamento delle Religioni, di cui fu nominato presidente il sacerdote John Henry Barrows. L'iniziativa si aprì l'11 settembre 1893 presso il World's Congress Auxiliary Building (attualmente l'Art Institute of Chicago) e si svolse dall'11 al 27 settembre 1893, diventando così, di fatto, il primo raduno interreligioso organizzato della storia.

L'evento è stato celebrato nel suo centenario nel 1993, sempre a Chicago, con una conferenza di cui fu grande protagonista il teologo, presbitero e saggista svizzero Hans Küng⁷⁵, che poco prima aveva fondato la Fondazione Weltethos e il progetto di ricerca "Per un'etica mondiale", da cui scaturì la *Dichiarazione del Parlamento delle religioni mondiali*⁷⁶. Dal documento, sottoscritto da diversi attori religiosi a cento anni dalla fondazione del Parlamento delle Religioni del Mondo, emerge l'esigenza di una corresponsabilità delle diverse religioni, le quali, ciascuna a partire dal proprio punto di vista prospettico, offrono una visione dello stato attuale del mondo. L'impegno che le diverse comunità religiose presero era quello

⁷⁴ Panikkar 1998, p.37.

⁷⁵ Hans Küng aveva posizioni piuttosto distanti da quelle di Raimon Panikkar in merito alla teoria plurale delle "molte verità", che definiva "aprioristica", ovvero una «rinuncia in partenza al carattere normativo della propria tradizione e un dialogo non sarebbe nemmeno possibile poiché tutti avrebbero fin dal principio messo in discussione la propria identità».

⁷⁶ Küng 1991, p.123.

di sviluppare e rafforzare la cooperazione mediante il riconoscimento dei valori comuni e di delineare un codice di regole di comportamento universalmente condivise. Nel documento veniva, inoltre, fugata la pretesa di applicare i criteri peculiari di una religione alle altre, superando la strettoia fra esclusivismo e inclusivismo. Non si tratta quindi di giustapporre le diverse tradizioni religiose, né di postulare una morale minimalista, ma di trovare ciò che vi è di significativamente comune nella visione universalistica di ciascuno, senza minimizzare quanto a livello dogmatico le differenze rimangono inalterate. Secondo Küng, non è necessario trovare una sintesi “dottrinale” per praticare il dialogo tra le religioni in quanto:

Obiettivo di un'intesa mondiale tra le religioni deve essere un comune ethos dell'umanità, [...] uno sforzo, da parte delle diverse religioni di questo mondo, per la pace, pressantemente richiesta tra gli uomini. Poiché non c'è pace tra le nazioni senza pace tra le religioni. Non c'è pace tra le religioni senza dialogo tra le religioni. Non c'è dialogo tra le religioni senza valori etici globali [...]»⁷⁷.

Le successive edizioni del Parlamento delle Religioni si sono tenute nel 1999 a Città del Capo, nel 2004 a Barcellona, nel 2009 a Melbourne, nel 2015 a Salt Lake City, nel 2018 a Toronto, nel 2021 online, a causa della pandemia di COVID-19, nel 2023 di nuovo a Chicago.

Naturalmente, la storia del dialogo interreligioso, europea e mondiale, è strettamente connessa alle politiche della Chiesa Cattolica degli ultimi decenni, soprattutto a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale. Già dal 1942, in tutta Europa, si stavano sviluppando le Amicizie Ebraico-Cristiane (AEC), realtà nate da un vasto movimento che prese piede dopo i tragici eventi dell'ultima guerra mondiale. Tra i principali fautori del dialogo e dell'avvicinamento tra ebrei e cristiani va ricordato lo storico ebreo Jules Isaac, autore del libro *Gesù e Israele* e promotore di numerose iniziative. La tappa principale fu la *Conferenza internazionale contro l'antisemitismo*, tenutasi a Seelisberg nel 1947, il cui scopo era trovare le ragioni interne al cristianesimo che hanno condotto all'antisemitismo ed elaborare una proposta di riforma dell'insegnamento cristiano sugli ebrei. In quell'occasione venne anche fondato ufficialmente l'International Council of Christians and Jews (ICCJ). Alla conferenza parteciparono un centinaio di rappresentanti delle comunità ebraiche e cristiane che insieme formularono i famosi *Dieci punti di Seelisberg*⁷⁸, ancora oggi considerati la *magna charta* del

⁷⁷ Küng 2003, p. 9.

⁷⁸ *I dieci punti di Seelisberg*: 1. Ricordare che è lo stesso Dio vivente che parla a tutti noi nell'Antico come nel Nuovo Testamento; 2. Ricordare che Gesù è nato da una madre ebrea, della stirpe di Davide e del popolo d'Israele, e che il suo amore ed il suo perdono abbracciano il suo popolo ed il mondo intero; 3. Ricordare che i primi discepoli, gli apostoli, ed i primi martiri, erano ebrei; 4. Ricordare che il precetto fondamentale del cristianesimo, quello

dialogo ebraico-cristiano.

In Italia la prima Amicizia ebraico-cristiana sorse a Firenze nel 1950, grazie all'impegno di Giorgio La Pira e di Jules Isaac. Nel 1982 ne nacque una seconda a Roma, poi a Torino (1986) e a Napoli (1987). In seguito si formarono le AEC di Ancona, Forlì, Udine e Cuneo. Elemento propulsore e di coesione tra le AEC italiane sono i colloqui ebraico-cristiani di Camaldoli, nati nel 1980 e divenuti punto di riferimento per il dialogo ebraico cristiano in Italia. Nel 1988 è stata fondata la "Federazione delle Amicizie Ebraico-Cristiane in Italia" (FEDERAEC) presso la Foresteria del Monastero di Camaldoli, anch'essa affiliata all'ICCJ. La federazione si impegna a combattere l'antigiudaismo, l'antisemitismo, il razzismo e l'intolleranza in ogni loro manifestazione, a organizzare convegni, promuovere incontri e viaggi culturali.

Tornando all'evoluzione storica del dialogo interreligioso, la spinta maggiore è avvenuta dal Concilio Vaticano II, avviato dal papa Giovanni XXIII nell'ottobre del 1962 e proseguito fino a dicembre del 1965. Lo scopo del concilio era principalmente quello di riformare e modernizzare la Chiesa cattolica, rispondendo al crescente fenomeno della secolarizzazione. Apparteneva a questo campo anche la questione del pluralismo religioso e della necessità di un'apertura nei confronti delle altre religioni. Uno dei risultati maggiori fu il documento *Nostra Aetate*, una dichiarazione sul rapporto della Chiesa Cattolica nei confronti delle religioni non cristiane, che nasceva dall'esigenza di pacificazione con il popolo ebraico e che, successivamente, è diventata una pietra miliare per il dialogo interreligioso in generale.

Facciamo qualche passo indietro per ricostruire i passaggi che portarono alla redazione di *Nostra Aetate*. Il 28 ottobre 1958 il conclave aveva eletto papa il cardinale Angelo Roncalli, nella prospettiva di un pontificato di transizione destinato a superare i traumi di quello lungo e drammatico di Pio XII, le cui posizioni troppo miti durante la Seconda Guerra Mondiale avevano portato a considerare la Chiesa Cattolica come corresponsabile di quanto avvenuto al popolo ebraico⁷⁹. L'annuncio del nuovo concilio giunse inatteso per tutti gli ambienti, a

dell'amore di Dio e del prossimo, promulgato già nell'Antico Testamento e confermato da Gesù, obbliga cristiani ed ebrei in ogni relazione umana senza eccezione alcuna; 5. Evitare di sminuire l'ebraismo biblico nell'intento di esaltare il cristianesimo; 6. Evitare di usare il termine «giudei» nel senso esclusivo di «nemici di Gesù» o la locuzione «nemici di Gesù» per designare il popolo ebraico nel suo insieme; 7. Evitare di presentare la passione in modo che l'odiosità per la morte inflitta a Gesù ricada su tutti gli ebrei o solo sugli ebrei [...] 8. Evitare di riferire le maledizioni della Scrittura ed il grido della folla eccitata: «che il suo sangue ricada su noi e sui nostri figli», senza ricordare che quel grido non potrebbe prevalere sulla preghiera infinitamente più potente di Gesù: «Padre, perdona loro, perché non sanno quello che fanno.» 9. Evitare di dare credito all'empia opinione che il popolo ebraico è riprovato, maledetto, riservato a un destino di sofferenza. 10. Evitare di parlare degli ebrei come se essi non fossero stati i primi ad appartenere alla chiesa.

⁷⁹ Cfr. Moro 2002.

quel tempo egemonizzati dal clima di guerra fredda tra il blocco sovietico e quello occidentale e in qualche modo «soddisfatti dal cattolicesimo immobile nelle sue certezze»⁸⁰. Nell'annuncio si incentivava, inoltre, una svolta nel faticoso cammino verso l'unità cristiana, non più vero un "ritorno", a cui sempre ci si era riferiti in merito alle chiese cristiane "separate", ma verso una cooperazione. L'assemblea di tutti i vescovi avrebbe previsto per la prima volta anche la presenza, come osservatori, di rappresentanti delle chiese cristiane non cattoliche.

Gli stessi cristiani non cattolico-romani avevano intuito in Giovanni XXIII un atteggiamento non più ostile già dal marzo del 1959, quando il pontefice incontrò il metropolita Iakovos di Malta, in rappresentanza del patriarca ortodosso di Costantinopoli Atenagora. Una reazione positiva all'annuncio del concilio venne anche dalla sede del Consiglio ecumenico delle Chiese (CEC) a Ginevra, il cui primo segretario generale, Visser't Hooft, espresse un vivo interesse per il richiamo all'unità dei cristiani. Il tono era nuovo: la colpa per il verificarsi della divisione delle Chiese stava da entrambe le parti e non ricadeva solo sui fratelli "separati"⁸¹. Vi erano naturalmente timori e riserve da entrambe le parti. I non cattolici ritenevano indispensabile evitare accordi facili e temevano che l'iniziativa del papa nascondesse intenzioni di assorbimento degli altri nella chiesa cattolica romana. Alcuni cattolici faticavano invece a superare le ostilità verso gli "eretici" (i protestanti) e gli "scismatici" (gli ortodossi).

Il concilio prese il nome di "Vaticano II", in continuità con il Vaticano I lasciato incompiuto nel 1870, e avrebbe dovuto avere un carattere essenzialmente pastorale, ovvero «indirizzato ai bisogni di oggi mostrando la validità della dottrina piuttosto che la condanna»⁸². Venne istituita una commissione preparatoria che ebbe il compito di delineare i probabili temi di discussione: l'apostolato sacerdotale e laicale, la famiglia, la dottrina sulla chiesa, le relazioni stato chiesa, l'adeguamento dell'organizzazione ecclesiastica alle esigenze dei tempi moderni, le missioni, i rapporti tra vescovi e religiosi, la dottrina sociale. La vera novità era, però, costituita dal fatto che Giovanni XXIII aveva affidato questa fase alla segreteria di stato e non al S. Ufficio (l'antica Inquisizione) evitando il monopolio di quest'ultima sul concilio stesso. La scelta dava già l'immagine di un clima diverso da quello dottrinario e intransigente dei concili precedenti.

La preparazione ufficiale avvenne tra il 1960 e il 1962 attraverso la proposizione di una commissione centrale e di dieci commissioni per ciascuno dei diversi ambiti tematici. Furono introdotte la Commissione sull'apostolato dei laici e il Segretariato per l'unione dei cristiani, sotto la guida del cardinale Agostino Bea. A quest'ultimo venne affidata la preparazione di una dichiarazione sulla relazione della Chiesa con il popolo ebraico (originariamente denominata *De Judaëis*), per cui venne istituita una sottocommissione i cui membri furono l'abate benedettino di Gerusalemme, Leo Rudloff, il teologo Gregory Baum e Johannes

⁸⁰ Alberigo 2005, p. 16.

⁸¹ Cfr. Ernesti 2010, pp. 69-82.

⁸² Alberigo 2005, p. 45.

Oesterreicher il direttore del centro studi ebraico-cristiani *Seton Hall*, negli Stati Uniti.

Il concilio aveva quindi una triplice intenzione di unità: dei cattolici tra di loro, di tutti i cristiani e infine, di tutti gli uomini religiosi cristiani e non cristiani. Papa Roncalli, già nunzio apostolico in Turchia e nella lunga missione in Bulgaria, era entrato in contatto con diverse realtà religiose e con il movimento ecumenico, aspetti che avevano profondamente influenzato il suo pensiero e alimentato la sua idea di unità del genere umano.

Ci fu una pausa di alcuni mesi, dettata anche dal peggioramento delle condizioni di salute di Giovanni XXIII, che si spense il 3 giugno del 1963, lasciando l'inquietudine sul proseguimento o meno del concilio. Dopo pochi giorni, l'arcivescovo di Milano, Giovanni Battista Montini, fu eletto papa con il nome Paolo VI. Egli era stato membro della commissione preparatoria del concilio e dunque confermò la volontà di proseguirlo con la stessa determinazione del suo predecessore.

Il Segretariato per l'unità elaborò un testo sull'impegno ecumenico della Chiesa cattolica, diviso in capitoli: il mistero dell'unità, l'esercizio dell'ecumenismo, le relazioni con i cristiani separati, l'atteggiamento della chiesa cattolica nei confronti delle religioni non cristiane, la libertà religiosa. Dopo poco si comprese che la dichiarazione sul rapporto con le religioni non cristiane, in particolare riferito agli ebrei, nonché il documento sulla libertà religiosa, avrebbero dovuto essere dichiarazioni a sé stanti, non più capitoli del testo sull'ecumenismo.

I primi ad essere discussi e approvati quasi all'unanimità, il 21 novembre 1964, con 2110 voti favorevoli e 11 contrari, furono i decreti *Unitatis Redintegratio*, sulla ricostruzione dell'unità cristiana, e *Orientalium ecclesiarum*, che valorizzava la specificità delle chiese delle comunità cattoliche orientali unite a Roma, ovvero i copti, i caldei, i maroniti, i melchiti e gli ucraini. Queste chiese venivano riconosciute nelle proprie specificità liturgiche, istituzioni, differenti scelte disciplinari, tra cui l'opzione (e non l'obbligo) del celibato ecclesiastico.

Nel 1964, papa Paolo VI istituì uno speciale dicastero della Curia romana per le relazioni con persone di altre religioni inizialmente chiamato "Segretariato per i non cristiani" per poi diventare nel 1988 "Pontificio consiglio per il dialogo interreligioso", che però non si sarebbe occupato dei rapporti con l'ebraismo, che era di competenza del Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani. Sempre nel 1964 Paolo VI e il patriarca di Costantinopoli si incontrarono a Gerusalemme: la prima volta che le due parti si riunivano dal Grande Scisma del 1054.

Al 1965 risale, invece, l'istituzione del GML (Gruppo misto di lavoro) tra il CEC (Consiglio ecumenico delle chiese) e il PCPUC (Pontificio Consiglio per la promozione dell'unità dei cristiani), che diventerà il catalizzatore di una proficua discussione teologica e di un'efficace collaborazione pratica. Dalla collaborazione tra GML e CEC verranno prodotti diversi rapporti in merito a vari campi di azione: quello del dialogo dottrinale, della formazione ecumenica, della missione e dell'evangelizzazione dei giovani, della giustizia, della pace e delle questioni attinenti alla cristianità nelle società moderne. Di particolare rilievo è, inoltre,

l'istituzione, il 9 aprile dello stesso anno, del Sottosegretariato pontificio per i non credenti, che aveva il ruolo di ingaggiare un dialogo sul piano intellettuale e di promuovere azioni concertate in favore della pace.

Nel 1969, durante il primo storico pellegrinaggio in Uganda, Paolo VI si rivolse ai rappresentanti musulmani con parole molto impattanti per l'epoca:

Noi siamo sicuri di essere in comunione con voi, Signori Rappresentanti dell'Islam, e quando Noi imploriamo l'Altissimo, di suscitare nel cuore di tutti i credenti dell'Africa il desiderio della riconciliazione, del perdono così spesso raccomandato nel Vangelo e nel Corano⁸³.

L'anno successivo il pontefice, durante un grande viaggio intercontinentale nel sud-est asiatico, si recò in Indonesia⁸⁴, uno dei paesi con più ampia maggioranza musulmana nel mondo. Nel suo discorso alla cerimonia di benvenuto a Jakarta, il papa elogiava la dimensione multireligiosa di un Paese in cui convivevano pacificamente musulmani, buddisti, induisti, confucianisti e cristiani, rendendo omaggio al popolo «per questo bell'esempio dato al mondo di un alto senso religioso, d'una collaborazione e di un arricchimento reciproco nella diversità»⁸⁵.

Tra gli anni Ottanta e Novanta, Giovanni Paolo II fu l'artefice di un'intensa stagione di dialogo interreligioso. L'8 febbraio 1981, nella canonica della chiesa di San Carlo ai Catinari a Roma, avvenne il primo incontro del Papa con il rabbino capo del Tempio Maggiore di Roma, Elio Toaff. Prima di accettare, il rabbino fece recapitare al pontefice il messaggio che, per avere l'approvazione degli ebrei romani, il papa avrebbe dovuto fargli avere un invito scritto in cui esprimeva parole di rammarico per le passate sofferenze della popolazione ebraica di Roma. Giovanni Paolo II procedette nella soddisfazione delle richieste di Toaff, il cui discorso per l'occasione riassume il percorso del dialogo ebraico-cristiano:

Il doloroso passato dell'umiliante clausura nel ghetto, caratterizzato per noi ebrei dalla sofferenza e dall'emarginazione, seppure non può e non deve essere dimenticato, perché è nelle radici degli ebrei di questa città, e fa parte della loro storia come dei loro sentimenti, certamente deve cedere il passo di fronte alla nuova realtà che, a partire dal Concilio Vaticano II, sta riscoprendo i valori del giudaismo [...] Gli ebrei di Roma hanno apprezzato questi propositi e sono pronti a collaborare in tutte le forme possibili per portare il loro contributo alla conoscenza e al reciproco rispetto⁸⁶.

⁸³ *Discorso ai rappresentanti dell'Islam* di papa Paolo VI, Pellegrinaggio in Uganda, Kampala 1° agosto 1969.

⁸⁴ Sebbene poco prima, a Manila, avesse subito un attentato in cui venne ferito al costato, il pontefice proseguì il suo viaggio.

⁸⁵ *Discorso del santo padre Paolo VI*, Cerimonia di congedo del Pellegrinaggio in Asia orientale, Oceania e Australia, Giacarta, Indonesia, Venerdì, 4 dicembre 1970.

⁸⁶ Toaff 2017, p. 228.

Nel 1986 il Papa esprime il suo desiderio di visitare la Sinagoga di Roma. L'invito fu accolto e il 13 aprile dello stesso anno Toaff fu protagonista dello storico incontro con Papa Giovanni Paolo II alla sinagoga di Roma, di cui lascia una toccante testimonianza:

Insieme entrammo nel Tempio. Passai in mezzo al pubblico silenzioso, in piedi, come in sogno, il papa al mio fianco, dietro cardinali, prelati e rabbini: un corteo insolito, e certamente unico nella lunga storia della Sinagoga. Salimmo sulla Tevà e ci volgemmo verso il pubblico. E allora scoppiò l'applauso. Un applauso lunghissimo e liberatorio, non solo per me ma per tutto il pubblico, che finalmente capì fino in fondo l'importanza di quel momento. Quando riferì testualmente le parole della Nostra Aetate, le pronunciò in un modo tale che apparvero come novità, forse perché risuonavano nel Tempio, forse perché il papa ci mise un vigore particolare. L'applauso scoppiò nuovamente irrefrenabile quando disse: "Siete i nostri fratelli prediletti e, in un certo modo, si potrebbe dire, i nostri fratelli maggiori"⁸⁷.

Il 1986 è anche l'anno in cui Giovanni Paolo II promuove l'incontro interreligioso di Assisi, un evento di portata storica a cui hanno aderito diversi capi/rappresentanti religiosi, tra cui il Dalai Lama, per pregare per la pace. In quell'occasione il pontefice coniò il termine "Spirito di Assisi" per indicare un modello di dialogo tra religioni basato sulla fraternità, sperimentato nell'incontro del 27 ottobre 1986, data che tutti gli anni verrà commemorata nella città umbra come "Giornata di preghiera per la pace nel mondo".

Venendo al dialogo con l'islam, già nel 1985 Papa Giovanni Paolo II, in occasione di un incontro con i giovani a Casablanca, in Marocco, affermava che cristiani e musulmani avevano molte cose in comune, come credenti e come uomini e, a proposito delle differenze, dichiarava che «ciò è un Mistero sul quale Dio ci illuminerà un giorno»⁸⁸. Da allora iniziò a emergere l'idea che il concetto cristiano di Dio, nella sua essenza più profonda, non fosse sostanzialmente contrario a quello islamico, nonostante fosse presentato in modi diversi.

Dalla seconda metà degli anni Ottanta in poi, con il crescendo delle migrazioni, la Chiesa si è maggiormente impegnata nella sfida di sviluppare relazioni interreligiose con l'islam, tese a creare i presupposti per il formarsi di rapporti costruttivi e positivi tra cristiani e musulmani in Italia e, più in generale, perché i musulmani potessero inserirsi in modo non conflittuale nella società italiana. Fin dall'inizio fu nettamente percepita la sfida culturale e religiosa che l'immigrazione e, in particolare, la nuova presenza musulmana, portava con sé.

Una percezione che trovò eco pubblico evidente nella lettera *Figli di Abramo. Noi e l'Islam*, scritta dal Card. Martini il 7 dicembre 1990, periodo in cui alcune

⁸⁷ Toaff 2017, pp. 238- 240.

⁸⁸ *Incontro di Giovanni Paolo II con i giovani musulmani a Casablanca, Marocco - Lunedì, 19 agosto 1985.*

diocesi, tra cui Milano e Torino, decisero di inviare dei sacerdoti a specializzarsi in Scienze islamiche, per formare persone preparate ad affrontare la sfida posta dalle relazioni con i musulmani.

Di seguito, alcuni passaggi fondamentali del testo *Noi e l'islam*, nel quale, dopo aver richiamato il sacrificio di Abramo, Martini evidenziava l'importanza del chiaro riferimento biblico e coranico alle tribù abitanti della Penisola Arabica da cui sarebbe nato molti secoli dopo Maometto, il profeta dell'islam.

Dopo aver ricordato la comune origine abramitica, Martini proseguiva nel chiarire lo scopo del dialogo interreligioso con l'islam, ovvero l'integrazione, la tolleranza e la mutua accettazione, sottolineando l'esigenza di individuare un nucleo minimo di valori comuni. Il cardinale affermava che senza un dialogo interreligioso sarebbe stato difficile assicurare la convivenza pacifica e la tranquillità sociale:

Ora questo dialogo è possibile? Vi sono pronti i musulmani? Vi siamo pronti noi cristiani? [...] Occorre ricercare insieme un obiettivo comune di tolleranza e di mutua accettazione. [...] Solo quando ci riconosceremo nel comune solco della fede di Abramo potremo parlarci con più distensione, superando i pregiudizi [...] Il dialogo con i musulmani sarà in particolare per noi un'occasione per riflettere sulla loro forte esperienza religiosa che tutto finalizzata alla riconsegna a Dio di un mondo a lui sottomesso [...]⁸⁹.

Martini individuava, ai fini del dialogo, due posizioni errate da evitare e una posizione corretta da promuovere. La prima posizione errata era la noncuranza del fenomeno, ovvero il limitarsi a pensare all'islam come qualcosa di passaggio che non avrebbe avuto impatto nella società; questa posizione avrebbe contribuito a generare sentimenti di disagio, rifiuto o intolleranza. La seconda posizione considerata errata era lo zelo disinformato per cui si tendeva a generalizzare, a propugnare «l'uguaglianza di tutte le fedi senza rispettarle nella loro specificità [...] senza aver prima ponderato che cosa significhi questo per un corretto rapporto interreligioso»⁹⁰.

La posizione corretta, secondo Martini, risiedeva invece nello sforzo serio di conoscenza, nella ricerca di strumenti e nell'interrogazione di persone competenti. La preoccupazione di fondo era quella di evitare che il rapporto con i musulmani potesse svilupparsi su linee errate, quali quelle del conflitto o di un relativismo approssimativo. Martini si rivolgeva in primo luogo alla comunità ecclesiale, ma, in secondo luogo, anche alla comunità cittadina. La sua proposta si collocava soprattutto sul piano civile: bisognava insistere sul processo di integrazione e sull'inserimento armonico dei nuovi arrivati nel tessuto della nazione ospitante.

In questa sede, è opportuno, inoltre, menzionare, – anche ai fini di delineare il

⁸⁹ Martini 1990, *Noi e l'islam – dall'accoglienza al dialogo*, Discorso alla Chiesa e alla città di Milano alla vigilia della festa di S. Ambrogio, 6 dicembre 1990.

⁹⁰ Martini 1990.

quadro teorico in cui si inserisce il progetto Incontri del Centro Astalli, che verrà analizzato nella sezione dedicata alle pratiche– la parte del testo della 34^a Congregazione Generale della Compagnia di Gesù (1996) denominata *La nostra missione e il dialogo interreligioso*. Il documento incoraggiava tutti i gesuiti a superare pregiudizi di carattere storico, culturale, sociale o teologico, al fine di collaborare nella promozione della pace, della giustizia, dei diritti umani e sottolineava che il dialogo non dovrebbe mai diventare una strategia per dar origine a conversioni. Inoltre, il testo affermava come essere religiosi significasse, nei tempi che stavano vivendo, essere interreligiosi, in quanto «le religioni contengono un potenziale di liberazione che, mediante la collaborazione interreligiosa, potrebbe creare un mondo più umano»⁹¹. E in particolare sull'islam, il documento assume un particolare rilievo:

Le relazioni della Compagnia di Gesù con i musulmani risalgono a S. Ignazio stesso, dal tempo in cui scoprì la sua vocazione a Manresa come chiamata ad andare a Gerusalemme e a rimanervi in mezzo ai musulmani. L'esperienza di gesuiti che hanno accostato musulmani con preparazione, conoscenza e rispetto, ha mostrato che un dialogo fruttuoso è davvero possibile.

I gravissimi attentati perpetrati l'11 settembre 2001 negli Stati Uniti d'America cambiarono radicalmente le relazioni islamo-cristiane; da un lato, fecero da cesura rispetto ai percorsi del dialogo, perché riemergeva prepotentemente l'ombra dello scontro di civiltà; dall'altro, nacquero una serie di iniziative proprio in risposta a quell'evento. Il primo passo per la “rivincita del dialogo” fu l'istituzione della Giornata del dialogo cristiano-islamico, il 27 ottobre, stessa data del primo incontro di Assisi. Poco dopo, Giovanni Paolo II rivolse a tutti rappresentanti delle religioni del mondo l'invito a recarsi ad Assisi il 24 gennaio 2002 con l'obiettivo di pregare insieme per il superamento delle contrapposizioni e per la promozione della pace⁹². Dall'incontro nascerà il *Decalogo di Assisi per la Pace*⁹³ nel quale, tra le altre cose, si evidenziava l'impegno a promuovere la cultura del dialogo e a educare le persone alla coesistenza fra i membri di etnie, culture e religioni diverse.

Dunque, sebbene l'11 settembre fu un evento vissuto in maniera traumatica sia da parte islamica che da parte cristiana, esso rappresentò, in qualche modo, la spinta ad incontrarsi e confrontarsi maggiormente e a produrre, congiuntamente o separatamente, una letteratura sulla necessità del dialogo islamo cristiano. Non fu semplice, perché la tensione geopolitica era altissima e le posizioni intra-religiose di ambo le parti erano molto diversificate e divisive. Non mancano, infatti, incidenti di percorso, come quello che avvenne nel 2006 in occasione di una visita

⁹¹ La nostra missione e il dialogo interreligioso 1996.

⁹² Indicazioni liturgico-pastorali sul digiuno e la preghiera per la pace in preparazione all'incontro di Assisi del 24 gennaio 2002, 06.12.2001.

⁹³ Lettera del Santo Padre Giovanni Paolo II ai capi di stato e di governo e decalogo di assisi per la pace, 24 gennaio 2002.

pastorale di Benedetto XVI a Ratisbona. Infatti, durante una lectio magistralis intitolata "Fede, ragione e università - Ricordi e riflessioni" il pontefice riprese la citazione di un dialogo tra l'imperatore bizantino, Manuele II Paleologo, e un persiano colto, in cui si affermava che Maometto avrebbe introdotto solo «cose cattive e disumane, come la sua direttiva di diffondere per mezzo della spada la fede»⁹⁴. La citazione, sebbene argomentata in un più ampio contesto di riferimento, suscitò polemiche e reazioni sia a livello popolare che istituzionale e politico. Su iniziativa del Regno Hashemita di Giordania venne preparata una risposta teologica, un documento dal titolo *Open letter to Pope Benedict XVI*⁹⁵, firmata da trentotto sapienti musulmani da tutto il mondo. Questo e ulteriori documenti prodotti dalle istituzioni islamiche sul tema del dialogo verranno approfonditi nel terzo capitolo.

Arrivando ai giorni nostri, è evidente che nel 2013, con il pontificato di Papa Francesco, è stata inaugurata una nuova e importante stagione del dialogo. Sono gli anni successivi all'11 settembre 2001 ed è quindi maggiormente necessario esprimere posizioni forti e condivise sul dialogo e contro i conflitti derivanti da fondamentalismi e terrorismi. A una dimensione dialogica teologica ed esperienziale se ne è affiancata, dunque, una maggiormente politica.

Infatti, il dialogo interreligioso quale "strumento politico" è considerato dalla Chiesa cattolica essenziale per la promozione della pace nei rapporti internazionali e per la facilitazione della convivenza delle comunità all'interno di uno Stato. L'obiettivo è impattare positivamente sulla coesione sociale attraverso l'incontro, lo scambio e la condivisione di valori e prospettive tra rappresentanti "ufficiali" che abbiano influenza sulle loro comunità.

Entrando nel merito degli incontri che hanno segnato le tappe del dialogo ecumenico e interreligioso nel pontificato di Francesco, cruciali sono quelli avvenuti con il Patriarca ortodosso Bartolomeo I, a Cuba nel 2016 e a S. Marta nel 2019. L'incontro politico fondamentale per il dialogo islamo-cristiano è stato, invece, quello tra Papa Francesco e Aḥmad Muḥammad Aḥmad al-Ṭayyib nel 2019. I due leader si erano già incontrati il 28 aprile 2017 durante la Conferenza internazionale per la pace presso l'Università Islamica di Al Azhar, a Il Cairo in Egitto. In quel frangente, il pontefice rivolse un discorso ai partecipanti del quale è importante riportare qualche passaggio cruciale:

L'educazione diventa infatti sapienza di vita quando è capace di estrarre dall'uomo, in contatto con Colui che lo trascende e con quanto lo circonda, il meglio di sé, formando identità non ripiegate su sé stesse [...] Tre orientamenti fondamentali, se ben coniugati, possono aiutare il dialogo: il dovere dell'identità, il coraggio dell'alterità e la sincerità delle intenzioni. Il dovere dell'identità, perché non si può imbastire un dialogo vero sull'ambiguità o sul sacrificare il bene per compiacere

⁹⁴ Khoury 1966.

⁹⁵ *Open letter to pope Benedict XVI* 2006.

l'altro; il coraggio dell'alterità, perché chi è differente da me, culturalmente o religiosamente, non va visto e trattato come un nemico, ma accolto come un compagno di strada, nella genuina convinzione che il bene di ciascuno risiede nel bene di tutti; la sincerità delle intenzioni, perché il dialogo, in quanto espressione autentica dell'umano, non è una strategia per realizzare secondi fini, ma una via di verità, che merita di essere pazientemente intrapresa per trasformare la competizione in collaborazione⁹⁶.

Poco dopo, il 4 febbraio del 2019, ad Abu Dhabi, è stato prodotto e sottoscritto dagli stessi Francesco e al-Ṭayyib il *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, un testo di grande rilievo dal punto di vista delle relazioni interreligiose, che verrà approfondito nel terzo capitolo.

Di natura simile all'incontro egiziano è il discorso denominato *Incontro con il popolo marocchino, le autorità, con la società civile e con il corpo diplomatico*, pronunciato da Papa Francesco nella spianata di Tour Hassan a Rabat, il 30 marzo 2019, in occasione della visita in Marocco del pontefice su invito di re Mohammed VI. Nel testo il pontefice esprimeva gratitudine per «l'opportunità per promuovere il dialogo interreligioso e la conoscenza reciproca tra i fedeli delle nostre due religioni, mentre facciamo memoria – ottocento anni dopo – dello storico incontro tra San Francesco d'Assisi e il Sultano al-Malik al-Kamil». Il pontefice, inoltre, affermava che «un dialogo autentico ci invita a non sottovalutare l'importanza del fattore religioso per costruire ponti tra gli uomini». Il dialogo, infine, «ci porta anche a prendere in considerazione il mondo in cui viviamo, la nostra casa comune». Papa Francesco si riferiva all'impegno comune sull'ambiente, ai cambiamenti climatici e alla necessità di proteggere il pianeta, invocando la necessità di una “conversione ecologica” per uno sviluppo umano integrale. E, citando l'enciclica *Laudato si'*, il pontefice conclude auspicando di trovare insieme «in un dialogo paziente e prudente, franco e sincero per invertire la curva del riscaldamento globale e riuscire a sradicare la povertà».

Le occasioni sopra descritte rientrano in una modalità di dialogo operata dalle istituzioni confessionali che a livello nazionale, continentale o globale propongono incontri e attività di tipo interreligioso. Come già menzionato, l'organismo che opera maggiormente a questo livello è il “Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso”, che deve la sua costituzione agli effetti del già citato documento conciliare *Nostra Aetate*, successivamente approfondito nel capitolo dedicato alla letteratura prodotta dagli attori religiosi.

A un livello più laico, ma saldamente inserita nel contesto cattolico, la Comunità di Sant'Egidio da anni gestisce l'eredità e la memoria del sopracitato incontro interreligioso voluto ad Assisi da Giovanni Paolo II nel 1986.

Un'altra tipologia di istituzioni coinvolte nel dialogo interreligioso è quella degli organismi interconfessionali promossi da istituzioni religiose che decidono

⁹⁶ Discorso del Santo Padre ai partecipanti alla conferenza internazionale per la pace, Al-Azhar Conference Centre, Il Cairo, Venerdì, 28 aprile 2017, p. 2.

promuovere congiuntamente l'interazione con credenti di altre religioni⁹⁷. È il caso del World Council of Churches, che attualmente raccoglie circa 350 chiese protestanti ed ortodosse di tutto il mondo e che mantiene rapporti regolari con il Vaticano. Questo organismo aveva avviato una riflessione sul dialogo interreligioso già a partire dall'assemblea generale di New Delhi nel 1961. La prima struttura dedicata fu però istituita nel 1971 come *Segretariato per il dialogo con le fedi e le ideologie viventi*. Da menzionare, inoltre, il *Comitato per le relazioni con i musulmani in Europa* (CRME), istituito congiuntamente dalla Conferenza delle chiese europee (protestanti e cattolici) e dal Consiglio delle conferenze episcopali europee (CCEE). Tra i maggiori risultati della collaborazione ecumenica tra cattolici, protestanti ed ortodossi in Europa va sicuramente menzionata la *Charta Oecumenica*, redatta e firmata nel 2001, che dedica alcuni passaggi importanti al tema del dialogo interreligioso.

Una terza tipologia di istituzioni che si occupano del dialogo interreligioso è costituita da quegli organismi indipendenti dalle varie confessioni religiose che raccolgono credenti di diverse tradizioni, come la realtà di Religions for Peace che ha avuto, nel corso del tempo, un importante ruolo di advocacy nell'elaborazione di alcuni dei documenti europei che verranno in seguito analizzati. Vanno in direzione simile il Consiglio per il Parlamento mondiale delle religioni sopra menzionato e la Tony Blair Faith Foundation, che a partire dal 2008 (anno del dialogo interculturale le cui iniziative approfondiremo nel secondo capitolo) promuove iniziative culturali e di ricerca utili a promuovere una società mentalmente aperta e plurale.

1.4 Il dialogo tra UE e comunità religiose. Il nodo dell'articolo 17 del Trattato di Funzionamento dell'Unione Europea

Lasciandoci alle spalle il dialogo interreligioso tra attori confessionalmente definiti, vediamo dunque, quali sono le basi giuridico-politiche del dialogo tra istituzioni sovranazionali e comunità religiose, nel quadro del diritto europeo. Prima di esplorare le linee guida e i documenti salienti prodotti dalle istituzioni europee in materia di educazione al pluralismo religioso e sul ruolo degli attori interreligiosi è opportuna una ricostruzione del dibattito politico e accademico intorno al nodo dell'articolo 17 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea del 1994. Nel documento – giuridicamente rilevante ma, come vedremo, poco attuativo – viene sottolineato che l'Unione Europea è tenuta a rispettare e a non pregiudicare lo status di cui le chiese e le associazioni o comunità religiose godono negli Stati membri in virtù del diritto nazionale, lo stesso che tutela le organizzazioni filosofiche e non confessionali. Il punto fondamentale, per il discorso sull'interazione tra istituzioni governative e religioni, è il numero 3, in cui

⁹⁷ Le varie tipologie di istituzioni coinvolte nel dialogo sono ben descritte in Naso 2015, pp. 198-206.

viene sottolineato che «riconoscondone l'identità e il contributo specifico, l'Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni».

Il Parlamento europeo ha elaborato un documento per facilitare l'attuazione del Trattato mediante la designazione, da parte del Presidente, di un vicepresidente responsabile della conduzione del dialogo, nonché attraverso una serie di decisioni specifiche volte a costituire il quadro pertinente. Tra gli elementi dell'attuazione dell'articolo 17 TFUE, da parte del Parlamento europeo, vi è un Segretariato dedicato alla gestione del dialogo, alla promozione di documenti di riflessione (a cura del Servizio Ricerca del Parlamento Europeo) e all'organizzazione periodica di seminari e altre iniziative di dialogo con partner esterni, tra cui le stesse comunità religiose. Ogni anno il Parlamento europeo è solito organizzare due o tre seminari pubblici sul dialogo, i cui temi possono riguardare qualsiasi ambito di intervento dell'UE. I partner del dialogo, di cui all'articolo 17, vengono consultati in merito alla scelta dei temi e al formato dei seminari.

A vent'anni dall'articolo 17 sopramenzionato, Marco Ventura (2014) ha operato un'analisi giuridico-politica e storica del principio da cui prende forma, che si sarebbe sviluppato in tre fasi. Nella prima fase d'incubazione, che va dal Trattato di Maastricht del 1992 a quello di Amsterdam del 1997, il principio era stato concepito e formalizzato nella dichiarazione n. 11 annessa al Trattato di Amsterdam. Questa era priva dell'efficacia vincolante propria di una norma di un trattato comunitario, ma era di importante indirizzo culturale e politico. Nella seconda fase legislativa, nei dieci anni tra il Trattato di Amsterdam e quello di Lisbona del 2007, il principio è stato completato dalla previsione di “un dialogo aperto, trasparente e regolare” tra l'Unione e le comunità religiose/organizzazioni filosofiche ed è stato reso giuridicamente vincolante attraverso l'articolo 17 del Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (TFEU). Nella terza fase, quella successiva alla firma del Trattato di Lisbona nel 2007 e alla sua entrata in vigore nel 2009, si è data una prima applicazione del principio. L'analisi di Ventura si sviluppa su tre dimensioni: gli *obiettivi* degli autori governativi e confessionali che hanno voluto l'articolo 17; i *mezzi*, ovvero in che modo si ritiene che l'articolo 17 debba operare affinché gli obiettivi siano raggiunti; i *risultati*, ovvero quali effetti ha avuto l'articolo 17.

Gli obiettivi dell'articolo 17 risalgono, in realtà, alla proposta del 27 settembre 2002 della Conferenza delle Chiese Europee (CEC) e dalla Commissione delle Conferenze Episcopali dell'Unione europea (COMECE), composta dalla Chiesa cattolica e da una buona parte delle chiese ortodosse e protestanti d'Europa. La proposta era tripartita. La prima parte era pensata per proteggere l'autonomia confessionale e la libertà religiosa collettiva (resterà esclusa dall'articolo 17). La seconda sezione prevede il dialogo aperto, trasparente e regolare e diventerà il terzo, significativo, paragrafo dell'articolo 17, diventandone la parte più menzionata e citata nella dialettica sul dialogo tra istituzioni civiche e religiose in Europa. La terza parte, che diventerà il primo e il secondo paragrafo dell'articolo 17, contiene il principio del rispetto e non pregiudizio dello status delle organizzazioni confessionali e filosofiche nel diritto degli stati membri. Il

documento illustra la proposta normativa esplicitando gli obiettivi delle tre parti, aprendo con quelle fondamentale di proteggere «il diritto all'auto-determinazione delle chiese e delle comunità religiose nell'insegnamento e nell'organizzazione»⁹⁸ e di assicurare che «l'attività religiosamente motivata» sia protetta, «in particolare l'attività di culto, caritativa, sociale e pastorale», garantendo così «la libertà religiosa collettiva».

La seconda parte della proposta normativa sul riconoscimento dell'identità e del contributo specifico delle chiese e sul dialogo aperto, trasparente e regolare dell'Unione con esse, persegue l'obiettivo di favorire «la più ampia partecipazione dei cittadini» e sviluppare il «dialogo con la società civile organizzata» nel rispetto della «specificità delle chiese e delle comunità religiose». In tal senso, viene posto l'obiettivo di riconoscere come chiese e comunità religiose, attraverso il loro impegno locale, regionale, nazionale e internazionale in materia di politiche sociali, migrazione, aiuto allo sviluppo, peace-making, istruzione e cura pastorale, contribuiscono al dialogo dell'Unione Europea con la società civile e alla «ricerca di valori nell'azione pubblica». La terza parte della proposta persegue l'obiettivo di riconoscere che «le strutture del governo della religione si sono sviluppate nei vari sistemi giuridici degli stati membri nel corso della storia» e che esse sono il riflesso della diversità e dell'identità nazionale, nel rispetto del principio di sussidiarietà verticale e orizzontale.

Evidentemente, gli obiettivi del documento del CEC e della COMECE sono intrecciati: la tutela dell'autonomia confessionale e il rispetto delle prerogative nazionali e della priorità del diritto dello stato sono essenziali reciprocamente.

Ventura, dunque, propone una doppia lettura degli obiettivi dell'articolo 17: un obiettivo strutturale e un obiettivo sostanziale. L'obiettivo strutturale lo articola in cinque assi: 1) governare l'impatto del diritto e delle politiche dell'Unione sulle chiese; 2) subordinare l'impatto del diritto e delle politiche dell'Unione sulle chiese al rispetto della specificità e identità delle chiese e del loro contributo alla società europea; 3) tutelare l'autonomia delle chiese; 4) promuovere il dialogo delle chiese e comunità religiose con le istituzioni dell'Unione; 5) riconoscere le prerogative nazionali e la priorità del diritto dello Stato.

L'obiettivo sostanziale si articola, invece, nel riconoscimento e nel rispetto: 1) del valore della religione e delle chiese; 2) della loro specificità dottrinale e organizzativa; 3) della specificità del loro contributo alla società e alla politica europea; 4) della diversità europea di esperienze socio-politiche e di soluzioni giuridiche relative allo status delle chiese; 5) della profondità storica della diversità; 5) delle conseguenti identità.

Questi obiettivi, sostanziali e strutturali, valgono per gli attori individuati fin dalla dichiarazione n. 11 annessa al Trattato di Amsterdam ed esplicitati nell'articolo 17: le chiese e le associazioni o comunità religiose e le organizzazioni filosofiche e non confessionali.

⁹⁸ Preliminary draft of proposals relating to Churches and Religious Communities in a Constitutional Treaty of the European Union, 2002.

Ventura definisce la norma di “irriducibile indeterminatezza”, in quanto produce distinguo, chiarimenti, definizioni: nessuna elaborazione di quest’ultima può staccarsi da pesanti precomprensioni religiose e nazionali e nessun contributo dottrinale riuscirebbe a superare i confini e a coagulare un consenso su scala europea. Inoltre, il giurista considera impossibile circoscrivere l’azione di «rispettare e non pregiudicare» e risulta difficile articolare tale azione con le attribuzioni dell’Unione in tema di diritti umani. Infine, lo studioso considera inafferrabile l’oggetto di tale azione, ovvero lo status dei soggetti individuati nei due primi paragrafi dell’articolo 17: se si interpretasse in senso ampio, finirebbe con il coincidere con una “materia religiosa” che si estenderebbe ad ogni ambito di azione dell’Unione; se, invece si interpretasse in senso stretto, esso acquisirebbe un significato parziale, limitato a quelle realtà religiose e ordinamentali per le quali la nozione stessa di status delle chiese nel diritto statale è intellegibile. L’indeterminatezza, inoltre, vale anche per il terzo paragrafo dell’articolo 17: è arduo sia determinare quali siano i soggetti ammessi al dialogo che equilibrare il dialogo con i soggetti religiosi e con i soggetti non religiosi o anti-religiosi.

Nell’analisi di Ventura, in termini di *risultati*, l’articolo 17 ne avrebbe due principali. Da un lato, ha dato voce a chi temeva l’uso delle istituzioni europee e del diritto dell’Unione per imporre dall’alto un progetto contrario alla religione e alla diversità. Infatti, anche se l’UE non ha mai intrapreso azioni volte ad armonizzare dall’alto i diritti ecclesiastici/religiosi nazionali, l’effetto politico è andato oltre lo spazio giuridico dell’Unione. Dall’altro lato, Ventura sottolinea come l’articolo 17 abbia prodotto, in un certo qual senso, un diritto e una politica “ecclesiastica” dell’UE, che sovrintende alla relazione complessiva dell’Unione con il fenomeno religioso⁹⁹. L’articolo 17 comporta un «divieto di de-specializzazione della materia ecclesiastica»¹⁰⁰ in forza del quale viene a crearsi «un regime speciale per le confessioni destinato a riflettersi anche sui diritti ecclesiastici nazionali di tipo strettamente separatista»¹⁰¹. Precisamente, «in nome del rispetto della diversità si è imposto un concetto, “il diritto nazionale dei culti”, che non ha statuto e valore omogenei all’interno dell’Unione, ma che è ormai un parametro inevitabile per tutti»¹⁰². Per poter funzionare l’articolo deve, quindi, “superare se stesso” e produrre una politica e un diritto di cui sono protagonisti creativi le articolazioni dell’Unione, i governi, gli attori religiosi, la società civile. La realtà dell’impatto dell’Unione Europea sul fenomeno religioso travolge quindi le contraddizioni dell’articolo 17 e si crea un processo di concorrenze nella determinazione degli strumenti e dei canali di azione.

Nei fatti, la prassi relativa all’applicazione dell’art. 17 sembra valorizzare il ruolo propositivo o consultivo delle organizzazioni in riferimento. In realtà, le

⁹⁹ Con politica ecclesiastica Ventura intende l’insieme di principi, dinamiche istituzionali, azioni, effetti in cui si concretizza l’impatto dell’Unione Europea sul fenomeno religioso, p. 302.

¹⁰⁰ Licastro 2014, p. 209.

¹⁰¹ Licastro 2014, p. 212

¹⁰² Ventura 2014, p. 302.

prime esperienze di dialogo concrete con le confessioni religiose risalgono agli anni Novanta quando, con il Trattato di Maastricht, l'Unione Europea iniziò a sperimentare nuovi modelli di interazione e confronto. Nel 1992 i compiti di direzione e monitoraggio delle attività di consultazione vennero affidate al *Forward Studies Unit*, o *Cellule de Prospective*, un dipartimento della Commissione europea chiamato a svolgere attività di informazione e promozione del dialogo tra le rappresentanze delle diverse organizzazioni religiose e ideologiche circa gli sviluppi delle politiche comunitarie e la progettazione di nuove azioni. Nel 2000 l'organo si è trasformato nel *Group of Policy Advisers*, per poi diventare il *Bureau of Policy Advisers* (BEPA), che, fino al 2014, anno di chiusura delle sue attività, ha definito numerosi incontri e seminari con le organizzazioni partecipanti al dialogo, anche in presenza di importanti leader religiosi, riguardanti vari temi, tra i quali i diritti fondamentali, la dignità dell'uomo, la cittadinanza europea e il futuro dell'Europa¹⁰³.

Queste esperienze di dialogo, di indubbio interesse, non hanno, però, prodotto effetti di rilievo. Pertanto, si può parlare di un sistema di relazioni dai contorni incerti e contraddittori ancora *work in progress* di cui «non si riesce ancora a vedere la reale portata pur intuendone le potenzialità innovative»¹⁰⁴. Il dialogo previsto dall'art. 17 delinea, piuttosto, un sistema non dettagliato nei contenuti, attraverso il quale l'Unione Europea si impegna a dialogare in materie che non vengono specificate, ma che, in qualche modo, possono riguardare le attività dei soggetti religiosi e non confessionali, senza che vi sia alcun vincolo per le istituzioni europee sulle posizioni esposte dai partecipanti.

Quanto al concetto di dialogo “aperto”, le linee guida prevedono che questo possa riguardare ogni argomento rilevante nell'ambito dell'agenda UE. Rispetto all'individuazione dei possibili soggetti del dialogo viene specificato che non esiste un riconoscimento ufficiale o un sistema di registrazione delle confessioni religiose e delle organizzazioni filosofiche. Si individuano, pertanto, due requisiti per partecipare al dialogo: (i) le organizzazioni devono essere riconosciute/registrate come tali a livello nazionale; (ii) esse sono chiamate a rispettare i valori europei, naturalmente senza specificare i possibili metodi di valutazione e accertamento del rispetto di questi ultimi. In merito a questo punto, Durisotto (2016) individua nei principi fondamentali della Carta di Nizza il quadro di riferimento principale. Il diritto UE tutela le organizzazioni religiose e filosofiche come farebbe con qualsiasi altro partner della società civile, a cui viene richiesto di riconoscere i fondamenti dell'ordinamento europeo, come la tolleranza religiosa, il diritto di cambiare orientamento religioso o di non seguirne alcuno. Per tali motivi, si può evincere che il requisito principale che organizzazioni menzionate nell'articolo 17 sono tenute a rispettare è quello di far convivere i propri valori con principi della società laica “secolarizzata” e a partecipare alle forme democratiche di formazione

¹⁰³ Per un approfondimento degli incontri e seminari tenuti nel periodo di attività del BEPA cfr. Perico 2015, p. 535.

¹⁰⁴ Mazzola 2014.

della volontà collettiva¹⁰⁵. Seguendo questa interpretazione, potrebbero dunque essere ammesse al dialogo le sole organizzazioni che hanno dato prova della loro capacità di convivere con il pluralismo religioso e anche con le ideologie antireligiose, dimostrando così di avere accettato e riconosciuto la legittimità delle istituzioni politiche secolari¹⁰⁶.

L'analisi della letteratura europea che seguirà nel secondo capitolo non entrerà nel merito di questo articolo e delle sue linee teoriche di attuazione, ma in un certo senso, ne valuta l'impatto politico inserendosi in un tentativo di ripercorrere storicamente lo sviluppo dei principi europei sull'educazione al pluralismo e al dialogo interreligioso dal punto di vista civico. L'indagine storico-sociologica delle pratiche, invece, aiuterà a comprendere se e come gli attori religiosi si sono fatti parte attiva in questo processo di dialogo aperto e regolare con la società civile nell'ambito della formazione. Infatti, ciò che è particolarmente rilevante ai fini della nostra riflessione, sul rapporto istituzioni sovranazionali/attori religiosi in doppia prospettiva *top-down* e *bottom-up*, è che l'art. 17 riconosce ufficialmente l'identità e il contributo delle comunità religiose al processo di integrazione europea¹⁰⁷.

Le dinamiche di interazione tra istituzioni civiche e religiose ci portano direttamente al cuore delle domande centrali di questa ricerca: in che modo la conoscenza delle religioni e le buone pratiche di dialogo ci aiutano a essere buoni cittadini? Possono, questi elementi, essere al centro della formazione alla cittadinanza europea e globale?

1.5 Formare il cittadino europeo alla diversità

La dialettica tra unità e pluralità, tra *universum* e *pluriversum*, racchiude anche l'eterna tensione tra repubbliche e imperi e ha modificato, nel tempo, il concetto di cittadinanza nei suoi diversi gradi di estensione. L'evoluzione storica e politica di questo concetto si collega alla complessa trama di relazioni tra i grandi spazi (fisici, culturali e religiosi) e il loro modo di costituirsi, di vedersi, influenzarsi e studiarsi reciprocamente. Solo dopo aver compreso la trasformazione del significato della cittadinanza in Europa nel tempo, sarà possibile approfondire in che modo avviene oggi l'educazione dello studente alle/sulle religioni nella formazione del cittadino in generale, e come, al suo interno, siano declinate le componenti relative al pluralismo religioso.

¹⁰⁵ Habermas 2003, p. 6.

¹⁰⁶ Sulla dialettica giuridica tra istituzioni europee e istituzioni religiose cfr. Mccrea 2012, p. 225 e Mccrea 2010, p. 71.

¹⁰⁷ La Commissione UE già riconosceva tale contributo nel 2001 nel testo *La Governance Europea -un Libro Bianco*, COM (2001) 428 def./2 in cui venivano menzionate tra le organizzazioni che interessano i cittadini nella vita locale e comunale, il particolare contributo delle chiese e comunità religiose.

1.5.1 Evoluzione storica del concetto di cittadinanza

Possiamo iniziare l'analisi del concetto di cittadinanza nella storia partendo dal concetto aristotelico di comunità come unità che include e precede le parti che la costituiscono¹⁰⁸. Nella Grecia antica la cittadinanza era connaturata alla *polis* e consisteva in quell'agire politico finalizzato al raggiungimento della felicità (*eudaimonia*) collettiva, oltre che all'autosufficienza dello Stato¹⁰⁹. Si trattava quindi di impostare l'organizzazione del potere all'interno della comunità e l'elemento centrale di tale organizzazione era l'*identità*. Quindi, la cittadinanza fu usata dagli statisti ateniesi come strumento di controllo politico e sociale ed era strutturata intorno all'elemento etnico per stabilire un confine interno rispetto ai non-cittadini. Sebbene, nel tempo, le riforme di Solone e Clistene abbiano contribuito a una mutazione del concetto di cittadinanza in senso più etico¹¹⁰, i suoi caratteri restavano quindi fortemente escludenti. Solo con la trasformazione progressiva posta in atto dalla Sofistica nel V secolo l'uomo diventa progressivamente centro e misura di tutte le cose e l'identità del cittadino ateniese inizia a caratterizzarsi per gli aspetti legati alla partecipazione politica e non più solo per appartenenze legate a uno status imm modificabile. In particolare, nel periodo della democrazia di Pericle la cittadinanza iniziava a connotarsi maggiormente sull'azione etica, legata ai principi di solidarietà e cooperazione.

Le conquiste macedoni di Filippo II e poi di Alessandro il Grande (382-323 a.c.) portarono ai greci la velleità della realizzazione di un impero universale e aprirono a una percezione differente dei legami di appartenenza, non più soltanto connessi a una specifica comunità. Sfumavano i confini che delimitavano il corpo politico a favore di una *kosmopolis* che trascendeva le contingenze e le particolarità della polis: si passò dunque dalla città all'impero, attuando una vera e propria *rivoluzione spaziale*. Il concetto di identità diventava meno rigido perché i confini che ne stabilivano i criteri avevano acquisito una maggiore porosità: la *patria* era divenuta il mondo intero. Questo non vuol dire che la città fosse stata sostituita da una *communio universalis*, piuttosto si stava passando da una visione contrassegnata dai confini della polis a un'altra in cui la forma città diventa una parte del tutto e gerarchicamente a questo (tutto) subordinata. Gli Stoici sono i primi a individuare l'appartenenza multipla del cittadino, ripresa poi da Cicerone nella sua visione del cosmo tenuto assieme da una legge universale¹¹¹.

Se il nesso di continuità tra civiltà greca e romana risiede nel fenomeno dell'ellenismo, le differenze sarebbero legate soprattutto all'origine e allo sviluppo delle due principali città, Atene e Roma; differenze che configurano in maniera diversa la cittadinanza. Ad Atene, come abbiamo visto, la dimensione della cittadinanza si sviluppa dalla felicità (e quindi dalla difesa) della polis. L'idea di

¹⁰⁸ Aristotele *Politica*, 1993, pp. 6-7.

¹⁰⁹ Corigliano 2016, p. 19.

¹¹⁰ Petrucciano 2014.

¹¹¹ Corigliano 2016, pp. 30-36.

guerra diventa così connaturata a quella della cittadinanza: tutti i cittadini in grado di procurarsi delle armi sono chiamati a difendere la polis. In Grecia «il cittadino nasce dalla città, per la città e nella città, mentre a Roma vale il contrario, è dal cittadino e per il cittadino che nasce la città»¹¹². Roma è stata fondata dai “senza città”; è un luogo che dal proprio atto fondativo vede emergere come protagonisti degli esuli, degli sradicati, che pongono i presupposti della nascita dell’Urbe. Mentre nel caso greco il cittadino è abitante della polis, nel caso romano la parola *civis* indica l’idea di con-cittadino, di compagno, e individua in un legame associativo il presupposto della nascita della *civitas*. Questo significa una maggiore apertura delle frontiere di Roma sin dalla sua fondazione e una maggiore adattabilità al contesto storico-politico; la cittadinanza si connota in senso prevalentemente giuridico e non prevalentemente etnico¹¹³. Roma rappresenta, per Cicerone¹¹⁴, il modello che rende possibile la comunanza dei diritti, perché nella sua naturale tendenza a espandersi permette l’affermarsi di un modello di riferimento per tutti gli altri popoli: è la *patria per diritto* che tende a includere ogni *patria per nascita*¹¹⁵. L’elemento di comunanza tra le persone diventa la condizione umana in generale e la forma della città si dilata: si diventa cittadini del mondo perché appartenenti alla medesima natura. Pian piano Roma riesce a coniugare in un’unica *civitas* una cittadinanza a due livelli: da una parte una certa autonomia alle province alleate e ai popoli sottomessi e, dall’altra, le stesse leggi per tutti. Il lungo processo che porta alla graduale realizzazione di un *Orbis Romanus* inizia con Augusto e trova il suo compimento nella *Constitutio Antoniniana de civitate peregrinis danda*, l’editto di Caracalla che attribuiva la cittadinanza romana a tutti i sudditi liberi dell’impero. In questa fase storica si innesta, inoltre, il passaggio che dalla cura di sé conduce alla cura del mondo e quindi alla nozione di *salvezza*, che finisce per assumere quasi immediatamente un significato escatologico. L’obiettivo diventa, dunque, la realizzazione di una nuova *civitas*: quella di Dio. Con l’editto di tolleranza verso la religione cristiana di Costantino del 313 e nel lungo passaggio che conduce Roma allo sviluppo del Cristianesimo si compie uno spostamento di prospettiva fondamentale: dalla città terrena si passa alla *Civitas Dei*, in cui interviene l’elemento fondante della provvidenza divina, da cui gli stessi regni terreni dipendono. Il declino dell’Impero che deriva dalle invasioni barbariche ha un unico rimedio: la fede cristiana, la sola via che la civiltà terrena può intraprendere per la propria salvezza. Roma diventa, dunque, una *civitas peregrina*, momento intermedio tra la città terrena e la sua dimensione celeste. In epoca medievale, dunque, la città diventa simile a una grande famiglia che allontana al proprio esterno la violenza, sotto la protezione del signore feudatario. La cittadinanza torna allora al suo legame genetico con la

¹¹² Crifò 2000, p. 25.

¹¹³ Corigliano 2016, pp. 38-39.

¹¹⁴ Cfr. Cicerone, *De republica*, Libro II, 26, 47, in *Opere politiche. Lo Stato, le leggi, i doveri*, in Febbrero, Zorzetti 2009, pp. 269-271.

¹¹⁵ Corigliano 2016, cit. pp. 40-41.

civitas, intesa come concreta organizzazione politico-istituzionale. Il Medioevo presenta due principali centri aggreganti: la Chiesa e l'Impero. Nella prima fase di questa lotta le città erano divenute *liberi comuni*, rifugi, spazi di libertà, *corpo*, inteso come collettività che opera per l'unità. Il conflitto tra potere temporale e potere spirituale porterà invece a ulteriori scomposizioni, instabilità, sradicamento.

Quando alla forma dell'impero inizia a sostituirsi gradualmente la moltiplicazione degli spazi e la relativa autonomia dei territori iniziano a tratteggiarsi quegli ideali di autogoverno e di libertà su cui le città costituiranno l'ossatura della civiltà europea per tutto il Medioevo fino all'epoca rinascimentale. Infatti, sebbene con l'incoronazione di Carlo Magno e la realizzazione della *respublica christiana* sembra garantita l'unità dell'Impero, gradualmente viene intrapreso il cammino che condurrà alla costituzione di un potere politico autonomo, unitario e posto al di sopra dell'autorità religiosa: l'aspirazione a una *monarchia universale*, che ha come punto di riferimento proprio l'antico modello romano. Nel 1324 il *Defensor Pacis* di Marsilio di Padova teorizza, invece, la necessità di una comunità politica svincolata da qualsiasi presupposto teologico. Di derivazione aristotelica, la concezione di città e di cittadinanza di Marsilio racchiude in sé la necessità di mantenere l'unità fra il tutto e le parti. L'attenzione è rivolta proprio a quel corpo di cittadini la cui sovranità si esprime nell'attribuire l'autorità di fare le leggi. Lo Stato si presenta dunque con fini unicamente umani, non più riconducibile all'Impero universale ma al regno nazionale, al Comune, la Signoria. L'avvento di un differente ordinamento spaziale coincide con il declino delle istanze universalistiche dell'Impero di Carlo V. La Riforma Protestante di Martin Lutero costituisce il momento di una profonda divisione e trasformazione del contesto europeo. I principi tedeschi usano, infatti, la nuova istanza "nazionalista" per opporsi all'egemonia politico-religiosa della Chiesa cattolica e per contrastare le pretese imperiali: viene a formarsi così una nuova identità nazional-religiosa che sostituisce la Chiesa cristiana con la nazione cristiana tedesca. Nella pace di Augusta del 1555 Carlo V riconosce autonomia politica ai vari Stati e l'esistenza di due diverse confessioni religiose all'interno dell'Impero: si afferma il principio *cuius regio eius religio*.

La nascita dello Stato moderno determina la necessità di una ridefinizione dei concetti di potere politico, cittadinanza e obbligazione politica. La cittadinanza diventa la cinghia di trasmissione capace di mettere in relazione diretto sovrano e suddito. Cittadino, per Jean Bodin, principale teorico della sovranità dello Stato del tempo, è colui che è posto in un rapporto di eguaglianza con gli altri¹¹⁶. In questa fase, il mutamento di prospettiva non riguarda solo lo scenario geografico dell'Europa; la scoperta del "nuovo mondo" al di là dell'Oceano determina una radicale trasformazione nell'immaginario collettivo europeo. Si aprono nuovi spazi e la terra si configura come *orbis* e nasce un nuovo modo di pensare che Schmitt definisce *pensare per linee globali*¹¹⁷. Si andava affinando, con il tempo, quello

¹¹⁶ Bodin 1964, p. 265.

¹¹⁷ Schmitt 2011, p. 74.

che Foucault definiva uno “spazio di concorrenza” fra una pluralità di attori, quella pluralità di Stati che era «la necessità stessa di una storia che ora è interamente aperta e non polarizzata temporalmente verso un’unità ultima»¹¹⁸. Il Trattato di Vestfalia (1648) chiude la Guerra dei Trent’anni e produce la sparizione delle antiche forme di universalità già intaccate dalla Riforma protestante, che aveva scardinato l’unità cristiana, e dalla velleità degli stati tedeschi, che si erano costituite monarchie nazionali facendo implodere il tentativo di una nuova unità imperiale. La cristallizzazione del Trattato di Vestfalia rappresenta la prima manifestazione esplicita di una politica fondata sull’esigenza di mantenere un equilibrio di forze. Nel contesto che si va sviluppando, dunque, la pluralità di Stati diviene la nuova garanzia per la pace: una “pace relativa” che sostituisce l’idea della pace universale. L’applicazione di un dispositivo militare permanente è fra gli strumenti posti in essere per conseguire la stabilità e gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di un nuovo paradigma di cittadinanza fondato sul rapporto di protezione/obbedienza e sull’esistenza di un potere superiore. Il dovere dello Stato è infatti avere come fine ultimo la salute del popolo; esso, infatti, non è istituito in vista di se stesso, ma in vista dei cittadini¹¹⁹. Sono proprio questi mutamenti a innescare una nuova logica di governo tesa ad attribuire sempre maggiore autonomia all’ordine sociale ed economico. La proprietà sarà al centro della teoria di Locke (1690) come fattore determinante della realizzazione di un nuovo progetto di società in cui il concetto di cittadinanza è pienamente coinvolto. Si tratta di una cittadinanza che invece di derivare da un ordine politico predefinito si forma a partire da un impulso che viene dal basso e produce effetti sull’ordine politico. A partire dall’individuo-cittadino si instaura un modo differente di concepire la società, considerata come uno spazio autonomo e autoregolato: una cittadinanza *auto-centrata* che si riassume intorno al ruolo significativo esercitato dal soggetto. Inoltre, il commercio su scala mondiale diviene gradualmente il nuovo elemento di pacificazione fra Stati e popoli diversi: secondo la lettura di Montesquieu (1748), gli stessi soggetti di pace sono funzionali a un contesto favorevole al commercio. Dunque, il concetto di cittadinanza si trova coinvolto in queste dinamiche di trasformazione e modelli comportamentali e regolativi dettati dal criterio di *utilità*¹²⁰. La storia della cittadinanza poi attraversa gli ideali della Rivoluzione francese, caratterizzata da un’intrinseca aspirazione al progresso propria degli ideali illuministici. Immanuel Kant (1784) presenta la creazione di un progetto giuridico basata sullo *ius cosmopolitanum*, una categoria del diritto che si propone di stabilire un rapporto di reciprocità fra diritto di visita di un cittadino straniero e il dovere di ospitalità dello Stato¹²¹. È con Kant che la cittadinanza comincia a profilarsi come concetto dagli sviluppi universalistici: una *cosmopolis morale* che consiste nel diritto che uno straniero ha «di non essere trattato come un

¹¹⁸ Foucault 2007, p. 209.

¹¹⁹ Hobbes 2014, pp.194-195.

¹²⁰ Corigliano 2016, p. 80.

¹²¹ Bobbio 1990, p. 149.

nemico a causa del suo arrivo sulla terra di un altro»¹²². Dunque, nella cittadinanza post-rivoluzionaria è la virtù che gioca un ruolo fondamentale e serve a stabilire un discrimine etico-morale a cui il cittadino ha il dovere di conformarsi. Il concetto di fraternità, componente della triade dei principi rivoluzionari (*liberté, égalité, fraternité*) diviene il tratto fondamentale che giustifica l'estensione universale della Rivoluzione e dei suoi valori. Nell'affermare l'unità del genere umano, attraverso l'ideale di una fraternità universale, i diritti dell'uomo finiscono per equivalere sempre di più a quelli del cittadino, il cui status sarà codificato proprio dalla logica dell'appartenenza al popolo e allo Stato. Questo tratto è confermato dal terzo articolo della *Déclarations des Droits de l'homme et du Citoyen* (26 agosto 1789). Il pericolo, ben evidenziato da Kant¹²³, è quello di innestare l'ideale, che è di per sé puramente morale, su di un qualche interesse individuale che può a sua volta trasformarsi nell'interesse da parte di un popolo a primeggiare come esempio di civiltà sugli altri popoli: il nazionalismo. La nazione si presenta come quel soggetto in grado di realizzare la storia e diviene quel nucleo primordiale dal quale si definisce la cittadinanza. L'affermazione dello spirito morale di una nazione si trasforma però in un'arma a doppio taglio perché lascia presupporre una "immoralità" delle altre nazioni e quell'idea di *elitismo spirituale* tipico del romanticismo tedesco. Inoltre, secondo Tocqueville (1835)¹²⁴, i mutamenti prodotti dalla Rivoluzione francese si riflettono sull'idea di cittadinanza, perché l'uguaglianza, oltre che rompere l'ordine verticistico dell'aristocrazia, può anche dividere gli uomini, rendendoli bramosi di un solo bene; il proprio.

Il contesto europeo post-rivoluzionario è, quindi, profondamente segnato da questa radicale scissione tra particolare e universale, fra individuo e collettività, fra singolo e massa. La cittadinanza si pone, allora, alla ricerca dell'*identità*. Se la perdita del legame sociale genera un individuo isolato, indifferente, l'identità diviene debole poiché «dissolve le figure dell'altro»¹²⁵. E allora, in questo frangente, «attribuirsi un'identità significa distinguersi dall'ambiente, tracciare il confine»¹²⁶, ciò che prima contraddistingueva l'unicità di un individuo viene ora utilizzato come carattere distintivo di un popolo. La modernità politica ci consegna quindi un concetto di cittadinanza multiforme, ma sempre inserito nella cornice normativa e ideologica dello Stato-Nazione.

Nella contemporaneità, dunque, abbiamo assistito al passaggio dalla cittadinanza europea alla cittadinanza globale. Riflettere sul processo di formazione dell'identità europea è utile per comprendere l'evoluzione del concetto di cittadinanza, perché mostra il processo attraverso il quale ha raggiunto il suo

¹²² Kant, *La pace perpetua*, parte II, art Terzo, trad. it di Bordiga 2012, p. 65.

¹²³ I. Kant, "Se il genere umano sia in costante progresso verso il meglio" in I. Kant, *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, trad. it di G. Solari, G. Vidari, Utet, Torino 1965, p.220.

¹²⁴ De Tocqueville 1835, *La democrazia in America*, Libro II, parte II, cap. IV, trad. it. di Matteucci 2007, p. 593.

¹²⁵ Pulcini 1996, p. 146.

¹²⁶ D'Andrea 1996, p. 63.

attuale significato, inclusi gli aspetti problematici. L'identità, infatti, ha a che vedere con il modo attraverso cui un gruppo si riconosce, si organizza e stabilisce i criteri, le norme e i comportamenti che permettono di mantenere nel tempo la stabilità della convivenza. L'identità definisce l'altro, lo "costruisce" in base alle proprie esigenze, lo inserisce all'interno di una dimensione che lo fa apparire come elemento estraneo. Attraverso gli studi di Edward Said (2001)¹²⁷ sull'etnocentricità della cultura europea si possono considerare il fenomeno storico del colonialismo e la presupposta idea di superiorità dell'Europa come elementi concomitanti a produrre un certo tipo di discorso sull'alterità, nella sua rappresentazione generale riassunta nel concetto di Oriente. Parte di questo immaginario riguarda la civiltà islamica che, per ragioni storiche, ha rappresentato uno dei maggiori interlocutori dell'Europa cristiana, non solo per i più noti conflitti ma anche per le relazioni pacifiche, i rapporti commerciali, le reciproche influenze linguistiche e culturali. Queste ultime sono state spesso sottovalutate e, come vedremo nel capitolo successivo, nell'ultimo trentennio le istituzioni europee hanno prodotto diverse linee guida per riequilibrare questa asimmetria.

La cittadinanza europea è stata riconosciuta formalmente con il Trattato di Maastricht, il 7 febbraio 1992. Da quel momento in poi tutti i cittadini degli Stati membri appartenenti all'Ue sono anche cittadini dell'Unione: la cittadinanza europea si affianca, senza sostituirla, alla cittadinanza nazionale. Sappiamo che, nell'insieme complessivo dei diritti ai quali l'estensione della cittadinanza europea ha dato vita, il diritto di circolazione e di soggiorno sono quelli principali e che nella loro formulazione originaria avevano una connotazione prevalentemente di natura economica¹²⁸. Il costituirsi di un'area libera dai confini interni (l'area Schengen) ha però dato il via al concreto sviluppo di una cultura della cittadinanza europea, legittimata da un maggiore senso identitario di appartenenza venutosi a creare dalla possibilità di maggiori esperienze "sociali" in Europa. La cornice transnazionale ha quindi permesso di andare gradualmente oltre la connotazione meramente economicistica della cittadinanza europea, ampliando il dibattito sul tema dei diritti civili, politici e sociali. Infatti, il convergere di molti «in uno spazio che li interessa tutti, e che ora è grande come il globo»¹²⁹ è una questione di primaria importanza, sia per le dinamiche della globalizzazione, sia per il ruolo svolto dall'Europa nel mediare i continui flussi di migranti alle frontiere. La frontiera, infatti, svolge il ruolo di cristallizzazione dei conflitti, proteggendo il *demos* e rendendolo più impermeabile possibile a "intrusioni" che ne possano minare gli equilibri e la stabilità. A tal proposito è utile citare Balibar (2012) che, rifacendosi ai concetti di *eterotopie/spazi altri* di Foucault, sottolinea che proprio l'alterità interviene come elemento di disturbo dell'omogeneità dello spazio comunitario. La sua tesi è che «sono sempre i cittadini che, sapendosi o

¹²⁷ Cfr. Said 2001.

¹²⁸ Cfr. Gargiulo 2012.

¹²⁹ Bazzicalupo 2013, p. 155.

immaginandosi tali, escludono dalla cittadinanza e in questo modo producono dei non cittadini [...]»¹³⁰. La distinzione fra cittadini e stranieri, unita alla decisione su chi ammettere o meno nel territorio nazionale, ha infatti contribuito allo sviluppo del concetto di *esclusione differenziale* che procede all'incorporazione dei migranti in determinati ambiti della società¹³¹.

1.5.2 L'educazione alle religioni in Europa e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza plurale

Come è noto, il teatro principale della formazione alla cittadinanza, intesa come processo attivo di partecipazione e strumento di coesione sociale, è la scuola, che rappresenta anche il luogo in cui i giovani cittadini entrano maggiormente in relazione tra loro e con le loro differenze. Se è vero che la scuola ha il compito di trasmettere il senso delle complessità culturali, religiose e non religiose, si comprende l'urgenza di una pedagogia tesa al plurale a tutti i livelli di formazione. Entrando nel merito dell'educazione religiosa, segue una ricognizione europea su due piani: quello confessionale-scolastico e quello storico-religioso accademico.

Non c'è paese nell'Europa occidentale dove la religione non abbia contratto, in qualche modo e non intrattenga tuttora, un legame strutturale con l'ordinamento scolastico pubblico e il rapporto scuola-religione appare evidentemente più stretto laddove, per tradizione culturale e/o in virtù di un concordato, la scuola pubblica si ispira al principio della confessionalità. È il caso della Repubblica federale tedesca, dell'Austria, della Svizzera, della Spagna, dell'Italia, della Grecia, dove le rispettive Costituzioni prevedono e garantiscono l'insegnamento della religione come materia ordinaria da organizzare e gestire in accordo con le confessioni religiose interessate.

Flavio Pajer (1999) individua la presenza della religione nei sistemi scolastici che si ispirano al principio del pluralismo delle scuole, come in Belgio, Olanda, Danimarca, Irlanda, dove un forte e collaudato sistema di scuole confessionali coesiste con una rete parallela di scuole pubbliche o neutre nelle quali non manca mai almeno un corso di etica di base. Ben diverso è il rapporto tra scuola e religione laddove il principio di separazione tra Stato e Chiese conduce alla neutralità della scuola laica nei confronti della religione, come nel caso della già citata Francia, o a una "tolleranza vigilata" della religione limitatamente alla scuola primaria, come in Cecoslovacchia, Ungheria e in qualche regione della Jugoslavia, oppure infine a un netto ostracismo di qualsiasi presenza istituzionale della religione nella scuola, come nei paesi della ex area socialista, compresi quelli a forte matrice culturale cristiana come la Polonia.

Alla fine degli anni Novanta, quando la situazione geopolitica europea aveva subito cambiamenti a dir poco significativi, emersero questioni riguardanti il

¹³⁰ Balibar 2012, pp. 93-94.

¹³¹ Cfr. Mezzadra, Neilson, 2014, p. 204.

processo di integrazione europea sul suo versante culturale. Nella mutevole e multiforme realtà dell'istruzione religiosa nelle scuole dei paesi europei, ci si poneva la questione della trasmissione etico-religiosa in un'Europa "post cristiana", allo stesso tempo secolarizzata e multireligiosa, nei sistemi educativi ancora confessionali. Molti sistemi educativi modificarono o redassero ex novo i programmi scolastici dell'insegnamento sulle religioni proprio in quel periodo storico. Un esempio è quello dell'Inghilterra, in cui la materia "Religious Education", per tutti gli alunni di tutte le scuole pubbliche dai 5 ai 16 anni, integrò nel suo profilo alcuni elementi innovativi: a) una accentuazione dell'approccio interreligioso, in seguito all'incremento del flusso migratorio; b) una maggior attenzione anche nell'educazione religiosa allo sviluppo personale e sociale dell'alunno; c) la preferenza di un approccio fenomenologico e comparativo nell'affrontare in sede didattica la lettura del fatto religioso. Questo implicava che l'insegnamento della religione deve essere ora pienamente inquadrato in un'ottica educativo-scolastica, sia come finalità che come metodo. La stessa sostituzione del termine "Religious instruction", sinonimo allora di "dottrina cristiana" o "catechismo", con il termine "Religious Education" sta a indicare che non si tratta più di trasmettere delle credenze religiose a fini confessionali. Interessante, inoltre, l'impegno richiesto agli autori dei libri di testo e agli insegnanti a una presentazione oggettiva di che cosa significhi essere un cristiano, un ebreo, un musulmano, un induista, un buddhista e un sikh, incoraggiando negli studenti un atteggiamento di curiosità ed empatia verso le credenze altrui. In questo senso la "Multifaith Religious Education" britannica ha l'originalità e l'ambizione di essere una educazione religiosa e al tempo stesso culturale.

Emblematico è il contributo di Pajer (2002) sulla costruzione della cittadinanza europea attraverso l'educazione al pluralismo religioso. Partendo dal presupposto che la scuola diventa il principale laboratorio di confronto fra universi simbolico-religiosi diversi e potenzialmente tra loro conflittuali, Pajer rimarca alcune priorità, prima fra tutte l'urgenza di ripensare i contenuti dell'istruzione scolastica pubblica attraverso il recupero del rapporto con le grandi tradizioni culturali e religiose che hanno forgiato lo spirito europeo. Nel gergo della letteratura pedagogica e legislativa corrente, come abbiamo visto, la trasmissione di questo tipo di competenze interculturali trasversali viene definita "educazione alla nuova cittadinanza europea", che l'Europa tenta di organizzare sulla base di un orizzonte normativo di valori universali, senza per questa dover rinunciare alle particolarità delle singole culture nazionali. Esaurite le ideologie del Novecento infatti, la scuola sente il bisogno di reinventarsi una pedagogia che aiuti un cammino comune in un'Europa unita e multiculturale. In questo contesto l'insegnamento del fatto religioso viene riconosciuto sia come cifra ineludibile del patrimonio culturale, sia come giacimento di fondamentali insegnamenti etici, da proporsi non in termini dottrinali ma in chiave storico-comparativa, tenendo conto sia delle identità confessionali degli alunni sia degli atei.

Entrando in merito ai contenuti degli insegnamenti, con l'unificazione europea che riavvicinava e rimescolava popoli e nazioni di diversa tradizione cristiana, si è imposta nei curricula scolastici una conoscenza ecumenicamente più articolata dei

“cristianesimi” europei e almeno lo studio relativo agli altri due monoteismi abramitici, le religioni storiche mondiali e le religioni che Pajer definisce “tribali o naturali”, la cui presenza sul territorio europeo non cessa di intensificarsi con i flussi migratori. Infine, un quarto argomento di studio dovrebbe essere rappresentato dagli umanesimi non religiosi o da quello che oggi, in clima di globalizzazione, va sotto il nome di “etica mondiale”.

L’insegnamento della religione nelle scuole europee si presenta oggi in varie forme seguendo diversi modelli di dialogo:

- Il *Dialogo intra-confessionale*: quasi tutte le confessioni cristiane privilegiano un approccio dialogico interno alla stessa fede cristiana, incentivando un confronto positivo tra i vari modelli di Chiesa, di sistemi etici, di lettura biblica.
- Il *Dialogo inter-confessionale*: la costruzione politica dell'Unione europea ha aperto una nuova stagione di rapporti non solo tra gli Stati, ma anche tra le Chiese cristiane che sono distribuite in quegli Stati. Non basta più che l'alunno italiano studi religione cattolica, quello greco l'ortodossia e quello danese il luteranesimo: da cittadini europei, tutti dovrebbero conoscere meglio la storia religiosa del continente.
- Il *Dialogo tra fedi monoteistiche*: sappiamo che il binomio ebraismo-cristianesimo era già rientrato in forza nella catechesi e nell'insegnamento religioso post-conciliare. Il terzo monoteismo restava fino agli anni Novanta era rimasto secondario nell'attenzione della scuola europea, persino in quei paesi dove gli allievi musulmani rappresentano da anni una buona fetta della popolazione scolastica (come la Germania, la Francia, l'Olanda e Inghilterra). In seguito ai conflitti etnico-religiosi della ex Jugoslavia, dopo il crollo delle torri gemelle nel settembre 2001 e con l'incremento del flusso migratorio non è stato più possibile ignorare la presenza dell'islam nelle società occidentali.
- Il *Dialogo interreligioso*: il cerchio si allarga alle religioni extraeuropee, presenti però anch'esse nello spazio culturale, mediatico e scolastico europeo. Entra qui in gioco la questione dell'identità personale, anche religiosa, che va ripensata e ridefinita in rapporto positivo con l'alterità, superando le remore di un inveterato eurocentrismo.
- Il *Dialogo tra umanesimi religiosi e non religiosi*: nonostante l'annunciata de-secolarizzazione in corso, il mondo della non credenza avanza in Europa. Senza un confronto sistematico tra le varie visioni religiose e non religiose si rischia di cadere in un fondamentalismo identitario, che è l'antitesi di una educazione al pluralismo.
- Il *Dialogo del sapere religioso con i saperi profani*: sarebbe specifica vocazione della scuola quella di valorizzare il patrimonio religioso e culturale dell'umanità pervenutoci dalla storia delle civiltà, dall'evoluzione dei sistemi simbolici e delle teorie scientifiche. La scuola dovrebbe incaricarsi di leggere questo universo di segni mediante la storia, la lingua, l'arte, le scienze e già all'interno di queste discipline può individuare anche

i significati che tali segni hanno assunto per l'uomo nel tempo e nei vari contesti culturali. Sarebbe quindi auspicabile una visione di insieme plurale, laica, dialogante, ma anche storicamente e scientificamente aggiornata, del patrimonio religioso europeo.

I vari tipi di insegnamenti religiosi presenti in Europa vengono raggruppati e classificati convenzionalmente (in base al criterio della confessionalità) in quattro categorie¹³².

1) *Insegnamenti religiosi a base teologica - teaching/learning into religion*: ovvero quelli dichiaratamente confessionali vicini alla catechesi parrocchiale gestiti in proprio dalle chiese in quei paesi dove l'una o l'altra confessione cristiana può godere ancora, di fatto se non sempre di diritto, di una più o meno diretta influenza nel sistema scolastico pubblico. E il caso principalmente dell'Irlanda, di Malta, della Polonia per l'insegnamento religioso cattolico, della Grecia e della Romania per l'area ortodossa.

2) *Insegnamenti religiosi a base di teologia e di scienze della religione - teaching/learning from religions*, come nel caso dell'Italia. È dagli anni '70 che in Europa si è cominciato a distinguere la catechesi della comunità dall'insegnamento religioso della scuola: il discorso religioso scolastico si pone in continuità con la catechesi perché ne conserva lo stesso oggetto materiale, ma si differenzia in quanto non ha le stesse le finalità pastorali ma fa proprie le stesse finalità educative della scuola. Saper imparare dunque dalla religione, anche se non se ne è proseliti e non si ha intenzione di diventarlo. La formula che meglio condensa questa impostazione è in realtà *Learning from religion - Learning about religion* dove risulta chiaro un duplice statuto del discorso religioso: parlare da credenti dall'interno della propria fede per comunicarla ad altri, nel primo caso e parlare invece da esperti sui contenuti oggettivi del credere allo scopo di informare e istruire, nel secondo caso. Per fare ciò è necessario che la teologia entri in dialogo con le scienze della religione, sia nel curriculum formativo dell'insegnante di religione che nella stesura dei programmi di insegnamento, come poi nella concretezza dell'atto didattico.

3) *Insegnamenti a base di scienze delle religioni - teaching/learning about religions* ovvero corsi di istruzione religiosa ed etico-religiosa che non fanno riferimento ad alcuna chiesa, non discendono da una particolare visione teologica e che tendono anzi a presentare fatti, dottrine e sistemi religiosi nel modo più imparziale possibile. Si propongono inoltre di leggere comparativamente le diverse interpretazioni del fenomeno religioso. Non ignorano la tradizione confessionale del paese, ma ne propongono preferibilmente una lettura storica rilevandone gli effetti culturali, etici e politici sulla società. È il caso, ad esempio, del già citato un insegnamento praticato in Inghilterra "Multifaith religious education" e dell'Olanda in cui si fa analisi comparata delle diverse concezioni religiose e non

¹³² Cfr. F. Pajer 2007.

religiose della vita. I cantoni svizzeri di Zurigo e del Ticino, ad esempio, hanno introdotto un corso obbligatorio di "Religione e culture" al posto di precedenti corsi confessionali. A questo tipo di insegnamenti si aggiungono quelli di etica alternativi a quelli confessionali, praticati in almeno una dozzina di sistemi europei.

4) *Approccio intradisciplinare al fatto religioso - teaching/learning out of religion* (definizione di Pajer che si aggiunge alle prime tre già esistenti), come in Francia, unico Paese europeo dove, in forza della vecchia legge di separazione tra Stato e chiese, non è possibile alla scuola pubblica impartire insegnamenti religiosi, nemmeno di tipo non-confessionale. L'unica possibilità è quella di valorizzare la "dimensione religiosa" insita in vario modo nei contenuti delle diverse materie. Così, mentre il resto dell'Europa tenta di elaborare nella scuola la dimensione culturale della religione, il sistema francese privilegia l'esplorazione della dimensione religiosa della cultura.

A questi approcci, la studiosa tedesca Wanda Alberts (2007) aggiunge anche la necessità di un approccio ulteriore che dovrebbe legare la storia delle religioni alla vita quotidiana degli studenti, una sorta di *learning from the study of religions* che possa aiutarli a interpretare il nesso tra religione, la morale e lo stile di vita. L'obiettivo è lo sviluppo di un senso di rispetto, solidarietà e cittadinanza attraverso la comprensione profonda delle fedi e tradizioni altre. Nella sua opera *Integrative Religious Education in Europe* la Alberts chiarisce immediatamente il significato del termine *integrative*. Innanzitutto, un approccio "integrato" è da considerarsi opposto a quello "separato" – come è inteso l'insegnamento confessionale a cui partecipano solo alcuni studenti – in cui la classe al completo studia le religioni al plurale, imparando a confrontarsi immediatamente con le diversità che compongono la società, indipendentemente dagli orientamenti religiosi dei loro genitori. Gli studenti europei che invece non appartengono a nessuna confessione religiosa generalmente scelgono materie alternative come "Ethics" (ad esempio in alcune regioni della Germania) o "Philosophies of life" (disciplina insegnata per un certo periodo in Norvegia). In alcuni casi l'educazione religiosa integrata è inclusa nel curricula scolastico come disciplina vera e propria, come nel caso svedese con la materia "Religion Kunskap", letteralmente "Conoscenza della religione" o nel Cantone di Zurigo in Svizzera in cui prende il nome di "Religion und Kultur" ovvero "Religione e cultura". In Inghilterra invece l'educazione religiosa confessionale viene denominata "Knowledge about Christianity, religions and views of life", includendo quindi sia la fede cristiana che la pluralità delle religioni e delle visioni del mondo. In altri paesi invece la formazione sulle religioni è una delle dimensioni di altre discipline scolastiche come storia e geografia, come nel caso della Francia e dell'Olanda; quest'ultima ad esempio offre all'interno di altre materie lo studio delle "Tradizioni spirituali".

Tornando quindi all'idea di una educazione religiosa integrata, secondo la Alberts fare delle varie religioni al plurale una materia di studio aiuterebbe gli studenti a non assumere la prospettiva di una di queste come unico quadro di riferimento. Sarebbe auspicabile allora sviluppare una tipologia di insegnamento capace di unire diversi elementi che concorrono alla formazione dello studente

sulle religioni e i temi a esse connessi. Vi sono alcuni temi comuni che emergono da differenti esperienze di insegnamento integrato in Europa, a partire dall'importanza delle narrazioni conflittuali delle differenze che dovrebbero essere gestite in un'ottica dialogica. Occorre anche che siano affrontati gli elementi discriminatori presenti in tutte le religioni, facendo attenzione a non basarsi unicamente sugli stereotipi comunemente diffusi. È importante inoltre lavorare allo sviluppo di una adeguata terminologia in grado di parlare delle religioni, superando i tecnicismi delle singole confessioni ma anche i termini superficiali e grossolani con i quali spesso ci si riferisce alle religioni e tradizioni altre. A questo tema si lega la sfida metodologica di trattare il cristianesimo al pari delle altre religioni, senza che questo sia sempre il termine di paragone o di confronto. Infine, secondo Alberts, è cruciale non tralasciare l'apporto che la critica al colonialismo, all'orientalismo/occidentalismo ha fornito alla storia delle religioni per fornire nuove chiavi di lettura delle rappresentazioni collettive diffuse sulle religioni.

Sante il quadro dei complessi intrecci politici e culturali sull'educazione alle/sulle religioni in Europa, è evidente che i sistemi scolastici europei hanno finito per adottare principalmente due tipi di soluzioni strategiche: (i) l'integrazione dello studio obbligatorio della religione nell'organico delle curricolari dove la religione accetta di essere trattata alla stregua degli altri saperi, in coerenza quindi con le finalità dell'educazione pubblica e pluralista; (ii) l'emarginazione progressiva della religione dalle attività scolastiche, quando l'insegnamento religioso permane appannaggio autoreferenziale ed esclusivo delle confessioni, nel compromesso di una gestione concordata dell'istruzione religiosa, previa intesa appunto con le autorità statali.

Viene allora da chiedersi se, al di fuori degli insegnamenti sulle/delle religioni, esistano momenti, spazi e luoghi in cui gli studenti possano studiare la diversità religiosa europea e confrontarsi su convergenze e differenze, nonché su come la conoscenza di queste pluralità possano essere o diventare contenuti che favoriscono l'esercizio della cittadinanza.

Per comprendere meglio come si realizza oggi l'educazione alla cittadinanza europea, inclusiva e non escludente, è utile analizzare lo sviluppo del concetto di "cittadinanza attiva". Emilio Lastrucci (2012) fa risalire questa trasformazione alla fase immediatamente successiva alla stipula del Trattato di Amsterdam (1997), da cui emergeva una riformulazione del principio di cittadinanza che non doveva essere più limitato solo al vincolo formale di appartenenza all'Unione, a uno stato nazionale e al godimento di diritti ed esercizio di doveri, ma doveva essere riguardata come un complesso di modalità attraverso le quali, in forma individuale o associata, ciascun membro della comunità partecipa attivamente alla vita pubblica e al progresso civile e sociale.

Le modalità di partecipazione attiva possono essere diverse: attraverso il dibattito pubblico, la stampa, l'associazionismo, il volontariato, l'essere attivi in politica e le reti formali e informali di reciproco aiuto tra vicini. Lastrucci, inoltre, considerando la rilevanza del crescente ruolo esercitato dalle attività svolte da una quota considerevole di cittadini nell'ambito del "Terzo Settore", aggiunge

all'espressione "cittadinanza attiva" l'ulteriore qualificazione di "solidale", in quanto la partecipazione ad attività di volontariato rivolte a scopi sociali rappresenta una forma particolarmente significativa dell'esercizio della cittadinanza attiva. A tal proposito, nella parte dedicata alle pratiche, vedremo come sono proprio le realtà del Terzo Settore che spesso promuovono progetti di sensibilizzazione sulla pluralità, in quanto spesso ospitano servizi in cui intercettano i bisogni delle persone vulnerabili, portatrici di diversità etnica e religiosa (ad esempio il Centro Astalli-Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati e la Caritas Italiana in Bosnia ed Erzegovina).

Addentrandoci nella questione da un punto di vista pedagogico, l'intero curriculum scolastico in Europa si propone come un progetto educativo di respiro complessivo che mira alla formazione dell'Uomo nel quadro storico-culturale europeo. L'ECE (Educazione alla Cittadinanza) può essere concepita, dunque, come una particolare forma di EC (Educazione alla Cittadinanza) o più precisamente di ECD (Educazione alla Cittadinanza Democratica). Questi modelli si propongono come innovativi in comparazione con i più tradizionali approcci in questo settore che possono essere ricondotti sotto l'etichetta di *Educazione civica*. Le due proposte didattiche differiscono sia per obiettivi che per contenuti: l'educazione civica è inserita in un progetto didattico-educativo più formale/nozionistico finalizzato alla trasmissione/acquisizione di conoscenze essenziali riguardanti l'ordinamento politico dello Stato e il funzionamento della società; l'Educazione alla Cittadinanza "attiva e solidale" è invece focalizzata sulla formazione e sull'esercizio effettivo di quell'ampio spettro di competenze che risultano complessivamente legate alla partecipazione attiva e consapevole del cittadino alla vita politica e sociale. Si può dire dunque che l'educazione civica rappresenta la *knowledge-base* sulla quale erigere le più ampie strutture cognitive, affettive, valoriali e conative che l'Educazione alla cittadinanza è volta a formare.

Tra i saperi della cittadinanza troviamo anche le discipline etno-antropologiche tra cui è indicata la Storia delle religioni/comparatistica religiosa. Tra le competenze della cittadinanza troviamo la capacità di partecipare alla vita sociale e civile, la comprensione interculturale e la capacità di facilitare l'integrazione e favorire l'inclusione.

Audigier (2000) elenca la classificazione delle competenze attivate dall'Educazione alla Cittadinanza Democratica. Tra le *competenze cognitive* troviamo la conoscenza del mondo e della società presente e la conoscenza dei principi e dei valori che danno fondamento al riconoscimento universale dei diritti umani e alla cittadinanza democratica. Le *competenze affettive e valoriali* hanno a che fare con la dimensione etica e assiologica perché «la cittadinanza non può essere ridotta a un catalogo di diritti e di responsabilità, ma investe l'appartenenza a un gruppo o a più gruppi e chiama in gioco le identità in misura molto profonda [...] include una dimensione emozionale personale e collettiva»¹³³. La *capacità di azione*, ovvero il terzo settore di competenze implicate nella cittadinanza attiva, è

¹³³ Lastrucci 2012, p. 227.

rappresentata da quelle «conoscenze, atteggiamenti, valori che concorrono a dare senso alla presenza di ciascuno in rapporto agli altri e al mondo» e include tre tipologie più specifiche: a. Vivere con gli altri e cooperare; b. Risolvere i conflitti in accordo con i principi della democrazia; c. Prendere parte al pubblico dibattito.

Per queste ragioni, i temi maggiormente trattati dall'ECE sono l'educazione alla pace, alla mondialità (e/o globalità), alla tolleranza, l'educazione anti-razzista, l'educazione interculturale. Le finalità di tali programmi sono quelle di promuovere la comprensione e il rispetto per la diversità culturale, basati sui principi di eguaglianza, legalità, pluralismo, solidarietà, interconnessione tra i popoli e interdipendenza dei fattori dello sviluppo.

Passando alle abilità pragmatiche che l'Educazione alla cittadinanza dovrebbero attivare, esistono delle competenze chiave per l'apprendimento permanente su cui poggia «l'attitudine ad orientarsi», ovvero «imparare a imparare»¹³⁴, sociali e civiche, interculturali, e imprenditoriali. Questo sono state individuate nel 2018 dal Consiglio d'Europa e, in ambito scolastico, andrebbero sviluppate attraverso i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Introdotti nel 2019 come evoluzione dell'alternanza scuola-lavoro, realizzati in Italia nelle scuole secondarie di secondo grado di tutti gli indirizzi, tali percorsi sono svolti dagli studenti del terzo, quarto e quinto anno e mirano in particolare allo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente con valenza orientante.

Le quattro specifiche competenze trasversali relative all'apprendimento permanente sono: «la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza, la competenza imprenditoriale, la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali», con le relative articolazioni in capacità. Tali competenze, ritenute necessarie perché le persone possano imparare durante tutto l'arco della vita, a scuola e fuori dal contesto scolastico, sono identificate nelle “soft skills” riconosciute dal mondo del lavoro, «utili alla futura occupabilità». In particolare, la competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, creando reti di fiducia verso gli altri. Si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura, le vicende contemporanee e i principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale, con le loro interpretazioni critiche. Essa presuppone un interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale e la comprensione dei valori comuni dell'Europa.

Per chiudere la parte di approfondimento sull'evoluzione del concetto culturale di cittadinanza e su come questo è stato trasmesso negli ultimi decenni alle giovani generazioni, sono doverose alcune considerazioni finali che ci consentono di

¹³⁴ Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).

riportare il tema al senso ultimo di questa ricerca.

Facendo un passo indietro, se la cittadinanza degli antichi consisteva dunque in quell'agire politico finalizzato al raggiungimento della felicità collettiva, cercheremo di capire se è effettivamente vero che oggi, in Europa, l'educazione al pluralismo religioso e alle relazioni positive tra popoli e culture è considerata uno strumento per raggiungere tale scopo. Riprendendo l'esempio di Roma, che nella sua una naturale tendenza a espandersi rappresentava una *patria per diritto* che tendeva a includere ogni *patria per nascita*¹³⁵, allora l'elemento di comunanza tra le persone diventava allora e potrebbe ancora essere la condizione umana in generale. La forma della cittadinanza allora si dilata: si diventa cittadini del mondo perché appartenenti alla medesima natura.

Anche se la nascita dello Stato moderno ha determinato la necessità di una ridefinizione del concetto cittadinanza e la scoperta del “nuovo mondo”, al di là dell'Oceano, ha prodotto una radicale trasformazione nell'immaginario collettivo europeo, possiamo senz'altro dire che, nel tempo, il fattore della pluralità abbia in un certo qual modo favorito la creazione di una sorta “bilancia d'Europa” che prova a limitare la forza dei più potenti per prevenire ogni prevaricazione.

Se è vero, dunque, che tra i saperi della cittadinanza andrebbero comprese anche la conoscenza delle religioni, la capacità di partecipare alla vita sociale e civile – e quindi di interagire con le componenti varie della società –, la comprensione interculturale e la capacità di facilitare l'integrazione e favorire l'inclusione, viene da chiedersi – ed è quello che cercheremo di capire nella sezione dedicata alle pratiche – quali percorsi attivi la Scuola per raggiungere questi obiettivi e quali siano gli attori coinvolti in questo processo.

¹³⁵ Corigliano 2016, pp. 40-41.

Capitolo 2

Le politiche sovranazionali sull'educazione alla pluralità, al dialogo interreligioso e alla cittadinanza

Negli ultimi decenni l'impegno delle istituzioni sovranazionali nella promozione del dialogo interculturale e interreligioso è passato da una connotazione prevalentemente securitaria – in cui la conoscenza degli attori religiosi veniva considerata un fattore importante soprattutto ai fini della prevenzione di eventuali conflitti – a una maggiore connotazione di tipo culturale.

Il dialogo con le comunità religiose e la conoscenza delle religioni è diventato, quindi, uno strumento di protezione e promozione della diversità di forme culturali e religiose d'Europa. Per comprendere meglio quali sono i principi di riferimento, l'impegno e la posizione attuali degli organismi sovranazionali sui temi del pluralismo, sul dialogo tra culture e religioni e sul rapporto tra educazione e religione, occorre prima fare un rapido excursus su come e quando questi aspetti siano diventati oggetto delle politiche europee.

2.1 Breve excursus storico: dalla CEDU al ruolo chiave del Consiglio d'Europa

Sappiamo che la Comunità Europea – quella che oggi è l'Unione Europea – rientrava originariamente sotto il cappello di un'organizzazione internazionale con un ambito di intervento essenzialmente economico. Non si era quindi avvertita la necessità di norme esplicite in materia di rispetto dei diritti fondamentali, considerati in qualche modo garantiti dalla *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (CEDU) promulgata dalla Corte Europea dei diritti dell'Uomo nel 1950. L'articolo della CEDU che riguarda maggiormente il nostro campo di azione è l'articolo 9 sulla Libertà di

pensiero coscienza e religione:

1. Ogni persona 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.

2. La libertà di manifestare la propria religione o il proprio credo non può essere oggetto di restrizioni diverse da quelle che sono stabilite dalla legge e che costituiscono misure necessarie, in una società democratica, alla pubblica sicurezza, alla protezione dell'ordine, della salute o della morale pubblica, o alla protezione dei diritti e della libertà altrui¹³⁶.

Oggetto principale della tutela sono dunque il pensiero e il credo, tutelati a livello individuale e collettivo sia nella loro osservanza che nella loro manifestazione. Da evidenziare che tale diritto includerebbe anche la libertà di insegnamento, anche se non è esplicitato se questo debba essere pubblico o privato. La questione è centrale, naturalmente, nel quadro del dibattito sulla natura legittima o meno dell'insegnamento della religione cattolica a discapito di altre confessioni che invece non hanno uno spazio a loro dedicato nella scuola pubblica.

Altri articoli CEDU che verranno spesso menzionati o faranno da sfondo a documenti successivi sui temi connessi all'educazione, al pluralismo e al dialogo tra religioni sono l'art. 14 sul Divieto di discriminazione e l'art. 2 del Protocollo addizionale alla Convenzione sul Diritto all'istruzione. L'articolo 14 recita:

Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella presente Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione.

Il principio di non discriminazione è diffusamente riconosciuto come manifestazione del più generale principio di eguaglianza. Se questo principio non venisse applicato e in assenza di ragionevoli giustificazioni, il trattamento deve considerarsi discriminatorio.

Tali principi rappresentano elementi fondamentali della normativa internazionale relativa ai diritti umani. In particolare, il principio di non discriminazione è presente già nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 e puntualmente riaffermato in tutti gli strumenti universali e regionali di tutela. Ne sono un esempio la successiva *Convenzione contro la*

¹³⁶ Corte Europea dei diritti dell'Uomo, *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*, 1950.

*discriminazione nell'educazione*¹³⁷, adottata dall'UNESCO nel 1960, la quale si propone di mettere al bando qualsiasi distinzione, esclusione o preferenza che abbia lo scopo o l'effetto di cancellare o compromettere l'uguaglianza di trattamento nel campo dell'educazione e l'art. 5 della *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale* del 1965, che stabilisce l'obbligo di vietare ed eliminare la discriminazione razziale in tutte le sue forme e di garantire a ciascuno il diritto all'uguaglianza nel pieno godimento dei diritti, comprendendo, tra questi ultimi, anche il diritto all'educazione.

L'art. 2 del Protocollo addizionale alla CEDU sul Diritto all'istruzione stabilisce che il diritto all'istruzione non può essere rifiutato a nessuno e che:

Lo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, deve rispettare il diritto dei genitori di provvedere a tale educazione e a tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche.

Questo articolo – e in particolare l'aspetto che riguarda il diritto dei genitori a provvedere a un'educazione che rispetti le loro convinzioni religiose – sarà un importante riferimento per la stesura del documento *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, che analizzeremo nel dettaglio successivamente.

Tornando ai principi dell'Unione Europea, con il progressivo sviluppo di politiche aventi un impatto diretto su giustizia, libertà e sicurezza, i trattati¹³⁸ furono modificati al fine di ancorare saldamente l'UE alla tutela dei diritti fondamentali. Il *Trattato di Maastricht* – conosciuto anche come TUE, ovvero Trattato sull'Unione Europea – contiene, infatti, un riferimento alla CEDU e alle tradizioni costituzionali comuni degli Stati membri quali principi generali del diritto dell'UE, mentre il trattato di Amsterdam ha affermato quali sono i «principi» europei sui quali si fonda l'UE. Ai fini della ricerca ricordiamo, tra gli articoli fondamentali del TUE:

L'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati membri in una società caratterizzata dal pluralismo, dalla non discriminazione, dalla tolleranza, dalla giustizia, dalla solidarietà e dalla parità tra donne e uomini¹³⁹.

Poiché la CEDU è lo strumento principale per la tutela dei diritti fondamentali in Europa, cui hanno aderito tutti gli Stati membri, l'adesione della CE alla CEDU è apparsa come la soluzione per collegare la CE agli obblighi connessi ai diritti

¹³⁷ *Convention against Discrimination in Education*, Paris, 14 December 1960.

¹³⁸ Cfr. Tizzano 2014, pp. 394-462.

¹³⁹ *Trattato di Maastricht*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 326/1, 26 ottobre 2012.

fondamentali. In tre diversi momenti – nel 1979, nel 1990 e nel 1993 – la Commissione europea ha proposto l'adesione della CE alla CEDU. Nel 1996 la Corte di giustizia dell'Unione Europea (CGUE) consultata per un parere (2/94) in merito all'adesione ha stabilito che la CE non alcuna competenza in materia di diritti umani o né avrebbe potuto concludere convenzioni internazionali in questo settore, rendendo quindi l'adesione giuridicamente impossibile. A questa incompatibilità ha posto rimedio nel 2009 *Il Trattato di Lisbona* introducendo l'articolo 6, paragrafo 2, che ha reso obbligatoria l'adesione dell'UE alla CEDU. Subito dopo l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona, nel 2010 l'UE ha avviato i negoziati con il Consiglio d'Europa su un progetto di accordo di adesione, che è stato ultimato nell'aprile 2013. Nel luglio 2013 la Commissione ha chiesto alla CGUE di pronunciarsi sulla compatibilità di tale accordo con i trattati. Il 18 dicembre 2014 la CGUE ha emesso un parere negativo affermando che l'accordo avrebbe potuto incidere negativamente sull'autonomia del diritto dell'UE (parere 2/13). Dopo un periodo di riflessione e discussioni su come superare le questioni sollevate dalla CGUE, nel 2019 l'UE e il Consiglio d'Europa hanno ripreso i negoziati che sono attualmente in corso.

Parallelamente si era resa necessaria l'attivazione di un meccanismo di controllo interno alla CE per consentire un controllo preliminare autonomo da parte della CGUE. A tal fine, in occasione del Consiglio europeo di Colonia del 1999 si è deciso di convocare una convenzione per elaborare una Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. La Carta è stata proclamata solennemente nel 2000 a Nizza dal Parlamento europeo, dal Consiglio di Europa e dalla Commissione europea e successivamente modificata nel 2007. Tuttavia, solo con l'adozione del *Trattato di Lisbona* nel 2009 la Carta acquisì efficacia diretta, diventando così una fonte vincolante di diritto primario.

Il *Trattato di Lisbona* inserisce nel corpus del Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea (TFUE) una nuova disposizione – l'art. 17 – secondo cui:

1. L'Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui le chiese e le associazioni o comunità religiose godono negli Stati membri in virtù del diritto nazionale.
2. L'Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali.
3. Riconosce l'identità e il contributo specifico, l'Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni¹⁴⁰.

Il primo comma evidenzia la neutralità dell'Unione Europea sulla questione dei rapporti tra Stato e comunità religiose, evidenziando anche che alcune di queste assumono forme associazionistiche. Il secondo comma riconosce parità di trattamento anche a varie forme di non credenza, mentre il terzo sottolinea come l'UE non solo riconosca, ma intenda promuovere il dialogo con e tra le comunità religiose e non religiose al fine di garantire sempre una visione pluralista e

¹⁴⁰ *Trattato di Lisbona*, 2007/C 306/01.

democratica della cultura europea.

Anche il Parlamento europeo ha sempre sostenuto il rafforzamento del rispetto e della tutela dei diritti fondamentali nell'UE. Nel 1977 aveva già adottato, insieme al Consiglio d'Europa e alla Commissione Europea, una dichiarazione comune sui diritti fondamentali nell'esercizio delle rispettive competenze. Nel 1979 il Parlamento adottò una risoluzione promuovendo l'adesione della Comunità europea alla CEDU e nel 1989 proclamò l'adozione della *Dichiarazione dei diritti e delle libertà fondamentali*. A partire dal 1993 il Parlamento svolge inoltre un dibattito con cadenza annuale sulla situazione dei diritti fondamentali nell'UE, sulla base di una relazione elaborata dalla Commissione per le libertà civili, la giustizia e gli affari interni. Questo ha fatto sì che venisse prodotto un numero crescente di risoluzioni su questioni specifiche riguardanti la protezione dei diritti fondamentali negli Stati membri¹⁴¹.

2.1.1 La caduta del muro di Berlino: il sogno di un'Europa possibile

Tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90, si è assistito a una rapida virata dell'UE sul quel concetto di "unità nella diversità" che intendeva valorizzare le diverse composizioni etniche, culturali e religiose d'Europa. Prima di analizzare alcuni documenti prodotti dal Parlamento Europeo subito dopo la caduta del Muro di Berlino – e su alcune delle preoccupazioni delle istituzioni europee sulla tenuta della coesione sociale del continente – occorre fare una breve digressione e ripercorrere brevemente gli eventi che hanno portato al 9 novembre 1989.

La caduta televisiva del muro di Berlino sul lato occidentale ha rappresentato l'evento iconico del 1989. Il muro era stato costruito nel 1961, eretto da parte del governo della Germania dell'Est per impedire la libera circolazione delle persone verso la Germania dell'Ovest. Da allora, secondo la versione ufficiale, 98 persone sono state uccise mentre cercavano di attraversare il muro; secondo stime non ufficiali la cifra salirebbe a oltre 200 persone.

Quali eventi avevano portato alla costruzione del muro? Per comprendere meglio le cause scatenanti dobbiamo innanzitutto guardare a est della Repubblica Democratica Tedesca, in Polonia. Il Paese aveva accettato con riluttanza il sistema sovietico e aveva opposto una certa resistenza, nonostante alcune concessioni; ad esempio vi erano poche aziende agricole statali o collettive ed erano moltissimi i contadini che restarono proprietari delle loro fattorie e, inoltre, alla Chiesa Cattolica fu permesso di continuare le proprie attività apertamente. Nonostante questo, non mancavano manifestazioni pubbliche contro il regime comunista che iniziarono nel 1953, si ripeterono nel 1956, per poi ricominciare nel 1968 e protrarsi per tutti gli anni Settanta. Le ragioni di questa resistenza si possono rintracciare, forse, all'evento scatenante della Seconda guerra mondiale quando un accordo tra la Germania e l'Unione Sovietica consentì a quest'ultima di

¹⁴¹ Cfr. Marzocchi 2022.

impadronirsi del territorio nella Polonia orientale, oppure è da imputarsi alle azioni dell'esercito sovietico durante la rivolta di Varsavia nel 1944. Quali che fossero le radici storiche, la resistenza episodica al comunismo portò nel 1980 alla formazione di un sindacato indipendente, Solidarność, movimento che ha mosso i primi passi nel cantiere navale Lenin a Danzica, per poi diffondersi in tutta la Polonia. L'opposizione non era tollerata dal regime comunista e in breve tempo i leader del movimento furono arrestati e la Polonia rimase sotto la legge marziale dal dicembre 1981 fino al luglio 1983.

Durante i primi anni Ottanta ci furono diversi cambi di leadership nell'Unione Sovietica. Dopo la morte di Leonid Brezhnev nel 1982, salì al potere Yuri Andropov, morto nel 1984 e succeduto da Konstantin Chernenko che morì nel 1985. Mikhail Gorbachev, entrò in carica nel 1985 con l'idea di riformare il comunismo con le sue politiche di *glasnost* (libertà di espressione) e *perestrojka* (ristrutturazione). Nel 1986 fece rilasciare tutti i leader di Solidarność e nel 1989 il movimento fu coinvolto in varie tavole rotonde con i comunisti polacchi. Il risultato fu l'accordo sul fatto che in seguito ci sarebbero state libere elezioni quell'anno. Le elezioni si svolsero il 4 giugno 1989 e Solidarność vinse nettamente: la Polonia non era più comunista. Gli eventi in Polonia sono stati oscurati dalla politica estera internazionale perché il 4 giugno è stata anche la data in cui i carri armati entrarono in piazza Tiananmen a Pechino. Il 23 agosto 1989 l'Ungheria aprì il suo confine occidentale consentendo il passaggio ai cittadini dei paesi comunisti senza bisogno del visto di uscita. Questo evento portò all'Esodo di Trabant. Il 4 settembre ci fu una grande manifestazione contro il regime comunista a Lipsia, seguita da manifestazioni simili in altre città tedesche orientali fino al 9 novembre quando la Germania dell'Est consentì di attraversare il muro stesso. L'evento fu simbolico, dunque, perché avveniva dopo un susseguirsi di aperture, manifestazioni, rivoluzioni dal basso e nuove politiche.

Dopo la breve disamina dei fatti che portarono al crollo del muro, si comprende meglio, dunque, il fermento del Parlamento europeo la cui commissione giuridica si riuniva a Reichstag tra l'8 e il 10 novembre 1989, proprio mentre avveniva l'apertura delle frontiere tra Berlino Est e Ovest. Alcuni giorni dopo, il 22 novembre 1989, il Parlamento europeo tenne un dibattito plenario sugli eventi che si erano verificati nell'Europa centrale e orientale. La presenza di due membri del Consiglio europeo, il Presidente francese François Mitterrand e il Cancelliere federale Helmut Kohl, ha sostenuto l'elevata rilevanza politica di questo dibattito, il cui tema di primo piano era proprio la caduta del muro di Berlino. Il discorso di Kohl mirava a fugare i timori dei partner europei che una Germania unita aspirasse all'egemonia europea e affermava, senza mezzi termini, che la sua politica di ampliamento era basata sulla consapevolezza che una Germania unita avrebbe avuto bisogno del sostegno della CEE.

In questa sede, è importante riportare un passaggio dell'intervento di François Mitterrand, che allora era anche il Presidente del Consiglio d'Europa in carica, la cui politica fino a quel momento aveva oscillato tra disegni antitedeschi e l'intuizione di convertire la richiesta tedesca di legittimazione internazionale dell'unificazione in un nuovo impulso per l'integrazione europea.

Segue un estratto del discorso di Mitterrand:

Ebbene, a Berlino il 9 novembre, il progresso della storia ha offerto al mondo uno spettacolo che anche il giorno prima sembrava impossibile: la vista di un buco nel muro, quel muro che per quasi 30 anni era stato l'incarnazione della stessa divisione del nostro continente. Fu in quel giorno che democrazia e libertà, inseparabili l'una dall'altra, portarono a casa quella che considero una delle loro vittorie più belle e significative. La gente si è mossa. Il popolo parlava, e la sua voce portava oltre le frontiere e rompeva il silenzio di un ordine che non volevano, che era loro imposto e che chiaramente volevano rifiutare per ritrovare la propria identità. [...] Sono certo che nella mente di ciascuno di noi, come persone responsabili, sorgerà la luce che illuminerà tutto l'orizzonte: da ciò che possiamo fare tra noi e per noi stessi scaturiranno cose preziose, utili e durevoli per gli altri. In breve, abbiamo nelle nostre mani molto più del nostro destino. Possiamo ora indicare la strada, senza pretese, senza alcun desiderio di dominio, senza la sensazione di svolgere un ruolo autoritario, ma per un profondo desiderio di democrazia, come dimostrato più volte da ciascuno dei nostri Paesi. Vogliamo che il modo in cui la Comunità imposta la sua azione sia di esempio per i paesi dell'Est che sono in movimento, che cercano qualcosa, soffrono, sperano; un esempio per quei milioni di persone che sognano, come noi, che un giorno l'Europa sarà l'Europa. Questo dunque, onorevoli colleghi, questo è quello che mi aspetto dal Consiglio Europeo di Strasburgo¹⁴².

Le parole di Mitterrand erano piene di aspettative che scaturivano dalla caduta del Muro di Berlino, definito come l'incarnazione della divisione del continente europeo. Ne veniva fuori l'idea di un'Europa in cui le singole identità e specificità dialoghino e collaborino alla creazione di un'Europa casa di tutti in cui «da quello che facciamo per noi stessi scaturisca qualcosa di prezioso, utile e duraturo per gli altri»¹⁴³.

A seguito del dibattito, il giorno successivo, il 23 novembre 1989 fu promulgata una risoluzione denominata *Risoluzione sui recenti sviluppi in Europa Centrale*¹⁴⁴ in cui era quindi ben chiaro il messaggio che la riunificazione tedesca e l'integrazione europea erano due facce della stessa medaglia.

Il cambiamento auspicato da Mitterrand avvenne gradualmente. Le prime elezioni libere nella Germania orientale ci furono nel marzo 1990, a maggio venne firmato un trattato di unificazione che venne poi attuata a partire dall'ottobre dello stesso anno. Nel giugno 1990 ci furono libere elezioni anche in Bulgaria. Più di un anno dopo, il 26 dicembre 1991, l'Unione Sovietica venne formalmente sciolta. Gli stati baltici e la Georgia (e in una certa misura anche l'Armenia e l'Azerbaijan) avevano già rivendicato l'indipendenza. Ci fu, inoltre un tentativo di colpo di stato ad opera dei generali sovietici contro Gorbaciov per tentare di impedire l'ulteriore

¹⁴² *Debates of the European Parliament*, No 3-383/151, 22/11/1989.

¹⁴³ *Debates of the European Parliament*, No 3-383/151, 22/11/1989.

¹⁴⁴ *Official Journal of The European Communities*, 27/12/1989.

crollo del sistema che erano stati addestrati a difendere. Il tentativo di colpo di stato fallì quando Boris Eltsin, allora presidente della Federazione Russa, guidò una manifestazione di massa in piazza a Mosca. Eltsin successivamente definì Gorbaciov un riformatore inefficace e pose definitivamente fine all'Unione Sovietica.

Spostiamo ora lo sguardo sull'area balcanica della ex Jugoslavia, presso la quale il cambiamento si rivelò un processo lungo e, purtroppo, inaspettatamente sanguinoso. Prima del 1989, infatti, la Jugoslavia era lo stato comunista più aperto e maggiormente coinvolto in accordi commerciali con i paesi occidentali, ma il nazionalismo fu una forza più trainante dell'entusiasmo per le riforme del mercato. La Slovenia e la Croazia dichiararono la loro indipendenza nel giugno 1991, seguite dalla Macedonia a settembre, poi dalla Bosnia ed Erzegovina nel 1992. Nello stesso anno, come è noto, ci furono scontri prolungati tra croati e serbi in Croazia, e tra croati, musulmani e serbi in Bosnia ed Erzegovina. Su questo aspetto torneremo più avanti per capire in quale modo la Bosnia affronti oggi la presenza multietnica e pluri-religiosa a livello educativo.

Nel marzo 1992 i comunisti albanesi furono sconfitti alle elezioni. Il 1° gennaio 1993 Repubblica Ceca e la Slovacchia completarono il loro "divorzio di velluto". Negli anni successivi l'esercito di liberazione del Kosovo – sotto attacco dalla Jugoslavia serba – premeva per l'indipendenza con il sostegno dell'Occidente. Nel 1999 la NATO bombardò la Serbia e il Kosovo divenne di fatto un protettorato NATO. Nel settembre 2000 ci fu l'assalto al palazzo del parlamento di Belgrado durante la cacciata di Milošević. Nel giugno 2006 il Montenegro dichiarò l'indipendenza a seguito di un referendum. Nello stesso mese, la Serbia si proclamò indipendente mettendo così la parola fine a ciò che restava della Jugoslavia. Nel febbraio 2008 anche il Kosovo rivendicò la propria indipendenza.

Il 9 novembre 2009 le élite politiche europee si riunirono a Berlino, capitale della Germania riunita, per celebrare ciò che era diventato l'iconico evento del 1989, ovvero la caduta del muro di Berlino.

Le celebrazioni riguardavano in realtà soprattutto gli eventi successivi al crollo: l'integrazione di ex paesi comunisti nell'economia di mercato globale, la loro conversione in stati democratici multipartitici di tipo occidentale e le loro transizioni nell'Unione Europea (UE) e nella NATO che li rendeva parte della comunità internazionale dell'Occidente. Si festeggiava dunque la distruzione della cortina di ferro e la fine effettiva della Guerra Fredda. La storia fu dunque scritta non solo il 9 novembre 1989, ma anche il 9 novembre 2009, alla luce degli eventi successivi¹⁴⁵.

Entrando maggiormente nel merito della natura religiosamente plurale dell'Europa, è evidente che la nuova conformazione politica di quest'ultima, a partire dal 1989 e per i decenni successivi, ha comportato una serie di riavvicinamenti, di vecchie e nuove mescolanze etniche, culturali e religiose e, non

¹⁴⁵ Cfr. Roberts, 2012.

da ultimo, un numero crescente di migrazioni a partire dal suo quadrante mediterraneo. Le tre grandi religioni abramitiche (incluse le diverse confessioni cristiane) che avevano abitato il continente in tempi e luoghi diversi si trovavano dunque a dover coesistere nuovamente da vicino. In questo contesto era di fondamentale importanza trovare un equilibrio che potesse consentire di valorizzare le varie componenti religiose e culturali presenti in Europa ed educare i giovani cittadini europei al pluralismo, senza che questo comportasse una crisi delle singole identità e appartenenze.

Le istituzioni europee hanno quindi tentato, negli ultimi decenni, di fornire agli stati membri linee guida e principi che orientano al dialogo e alla gestione del pluralismo religioso, specie nell'ambito dell'educazione, in quanto le competenze necessarie per il dialogo interculturale e interreligioso non sono innate, ma è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle. Competenze ormai indispensabili in uno scenario caratterizzato da migrazioni internazionali in cui le varie culture spesso indicano diverse provenienze e appartenenze, in particolare nei contesti educativi.

2.1.2 Dalla tolleranza al dialogo interreligioso

Entrando specificamente nel merito della promozione del dialogo interculturale e interreligioso, occorre innanzitutto analizzare l'origine e la mission dell'istituzione europea maggiormente competente in materia: il Consiglio d'Europa.

Istituito nel 1949, il Consiglio d'Europa (CdE) è stata la prima organizzazione europea di tipo "politico", fondata con lo scopo di favorire la creazione di uno spazio democratico, politico e giuridico comune a tutti gli stati membri dell'UE. Il CdE, il cui quadro di riferimento principale resta sempre la CEDU, cerca soluzioni comuni a problemi sociali tra i quali la discriminazione delle minoranze, la xenofobia, l'intolleranza, il terrorismo, la violenza. Tra gli altri strumenti giuridico-culturali atte a favorire il dialogo interculturale troviamo la Convenzione culturale europea, la Carta sociale europea, la Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali, la Carta europea per le lingue minoritarie o regionali. Vi sono poi attività istituzionali, come quelle della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, della Commissione europea contro il razzismo e l'intolleranza (ECRI), i cui rapporti esaminano fenomeni di razzismo, xenofobia, antisemitismo e intolleranza negli Stati membri del CdE e contengono raccomandazioni specifiche per risolvere e/o prevenire queste problematiche¹⁴⁶. Le raccomandazioni sono fonti del diritto, prive di efficacia vincolante¹⁴⁷, che forniscono agli Stati membri indicazioni di tipo

¹⁴⁶ Cfr. Valenti 2007.

¹⁴⁷ Sebbene i pareri e le raccomandazioni del Consiglio d'Europa non siano vincolanti lo sono però le decisioni della Corte Europea dei Diritti Umani (CEDU), sicuramente per lo

culturale ed etico contenenti l'invito a conformarsi ad un certo comportamento. Esse consentono quindi alle istituzioni europee di rendere note le loro posizioni e di suggerire linee di azione senza imporre obblighi giuridici a carico dei destinatari. Le risoluzioni sono invece atti adottati dal Parlamento europeo, che si pronuncia all'unanimità sul rapporto presentatogli da una delle sue Commissioni. La risoluzione ha, in questo caso, la portata di una raccomandazione ed è indirizzata al Consiglio dell'Unione europea o alla Commissione delle Comunità europee. Tali atti, per il foro in cui vengono discussi e adottati e per le materie cui si riferiscono, hanno spesso una notevole rilevanza. Le dichiarazioni, invece, sono documenti di tipo diplomatico con i quali uno o più stati esprimono la loro volontà in merito a determinati temi comuni.

È opportuno, quindi, analizzare brevemente alcune delle raccomandazioni più importanti prodotte dal CdE sui temi connessi alla religione, anche se non specificamente inerenti alla questione dell'educazione al pluralismo e al dialogo interreligioso che verrà successivamente approfondita.

Dalla fine degli anni Ottanta ad oggi, il CdE ha prodotto diverse raccomandazioni, risoluzioni e dichiarazioni sul tema del rapporto dell'Ue e degli stati membri con le religioni. Nel 1993, a pochi anni dalla caduta del muro di Berlino, venne promulgata la Raccomandazione 1202 sulla *Tolleranza religiosa in una società democratica*, che ben sintetizza le preoccupazioni europee sulla coesione sociale del continente. L'Assemblea del Consiglio aveva già adottato precedentemente una serie di testi su argomenti correlati e, nel preambolo ne richiamava alcune tra cui la Raccomandazione 1086 (1988) sulla *Situazione della Chiesa e libertà di religione nell'Europa orientale*¹⁴⁸ in cui veniva auspicata la fine delle restrizioni nell'espressione pratica della libertà di pensiero, coscienza e religione nell'Europa orientale e nell'Unione Sovietica. La Raccomandazione 1202 faceva specifico riferimento all'audizione sulla tolleranza religiosa tenuta dalla Commissione per la cultura e l'istruzione a Gerusalemme il 17 e 18 marzo 1992 e al colloquio per il 500 ° anniversario dell'arrivo dei rifugiati ebrei in Turchia tenutosi il 17 settembre 1992 a Istanbul.

Stato coinvolto nella disputa e, in alcuni casi, anche per tutti gli Stati membri. Ne sono un esempio le sentenze sulle violazioni in materia di insegnamento religioso a scuola in Europa; si veda il caso *Folgero e altri c. Norvegia*, N. 15472/02, Corte EDU (Grande Camera), 29 giugno 2007, in cui la CEDU ha accertato che l'insegnamento obbligatorio della religione luterana, quale "religione ufficiale di Stato", nella scuola pubblica tendeva ad un indottrinamento degli alunni e che la procedura di esonero da parte dei genitori degli alunni era piuttosto complessa. Pertanto la Corte ha condannato la Norvegia per la violazione dell'art.2 Protocollo n.1 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo che impone allo Stato, nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, il rispetto del diritto dei genitori di provvedere a tale educazione e a tale insegnamento secondo le loro convinzioni religiose e filosofiche.

¹⁴⁸ Recommendation 1086 (1988), *Situation of the Church and freedom of religion in Eastern Europe*.

Di seguito, alcuni passaggi:

3. La religione fornisce all'individuo una relazione arricchente con se stesso e il suo dio, così come con il mondo esterno e la società in cui vive.
4. La mobilità all'interno dell'Europa e i movimenti migratori verso l'Europa hanno sempre portato all'incontro di diverse visioni del mondo, credenze religiose e visioni sull'esistenza umana.
5. Questo incontro di credenze religiose diverse può portare a una maggiore comprensione e arricchimento reciproci, sebbene a volte possa anche tradursi in un rafforzamento delle tendenze al separatismo e incoraggiare il fondamentalismo¹⁴⁹.

La religione, dunque, già nel 1993 veniva considerata dal Consiglio d'Europa come fonte di ricchezza individuale e collettiva. L'incontro tra le differenze religiose avrebbe quindi avuto il potenziale di unire i popoli e rafforzare la comprensione reciproca e non incoraggiare separatismi e fondamentalismi. Risulta chiaro, seppur non esplicito, il richiamo alla situazione dell'area balcanica in cui l'elemento religioso era stato invece fattore divisivo strumentalizzato per rafforzare i conflitti internazionali, sociali e le rivendicazioni delle minoranze nazionali. Particolarmente rilevante, ai fini della ricerca, è il punto 4 che identifica nella mobilità interna all'Europa e nei movimenti migratori verso l'Europa l'origine delle diverse visioni del mondo, delle credenze religiose e delle nozioni esistenziali sull'umanità. Secondo questi principi, l'Europa occidentale avrebbe sviluppato un modello di democrazia secolare all'interno del quale una varietà di credenze religiose è non solo tollerata, ma viene anche considerata un valore aggiunto. Da segnalare, al punto 6, il cenno all'Andalusia araba e all'Impero Ottomano definiti governi religiosi in cui era applicata la tolleranza religiosa.

Il documento prosegue con l'esternazione della preoccupazione sugli episodi di xenofobia, razzismo e intolleranza religiosa che imperversavano in numerosi paesi europei:

9. C'è una riconoscibile crisi di valori nell'Europa di oggi. La società di mercato si rivela inadeguata, come il comunismo, per il benessere individuale e la responsabilità sociale. Il ricorso alla religione come alternativa va però conciliato con i principi della democrazia e dei diritti umani.

Netta era la condanna del comunismo, la cui ombra era ancora presente ai confini d'Europa, come netta era la condanna a una eccessiva attenzione per il benessere individuale promossa dalla società di mercato. Interessante il passaggio in cui si invitano gli stati a non ricorrere più alla religione come alternativa a questi due modelli; quest'ultima deve infatti riconciliarsi con i principi della democrazia e dei diritti umani. L'uso del verbo "riconciliare" è particolarmente emblematico: il verbo "reconciliare", derivazione latina di conciliare "riunire insieme", significa

¹⁴⁹ Recommendation 1202 (1993) *Religion tolerance in a democratic society*.

“far tornare in pace o in buona armonia”. Il CdE individua dunque un tempo (il presente), uno spazio (il continente europeo) e un luogo (l’Europa unita) in cui la religione può tornare o forse iniziare davvero a essere scevra da strumentalizzazioni e da atteggiamenti di sopraffazione e violenza. La raccomandazione, inoltre, sottolinea come, fino a quel momento, non fosse stata prestata un’attenzione adeguata alla promozione della tolleranza religiosa, in un contesto di crescente mescolanza tra popoli e di coabitazione tra comunità sempre più multiculturali e multireligiose. Vi è, infine, un riferimento diretto alle tre principali religioni monoteiste che hanno un ruolo chiave nella promozione della tolleranza religiosa in Europa:

12. La questione della tolleranza tra le religioni deve essere ulteriormente sviluppata. Le tre religioni monoteiste dovrebbero essere incoraggiate a dare maggiore enfasi a quei valori morali fondamentali che sono essenzialmente simili e tolleranti.

13. La storia europea mostra che la coesistenza delle culture ebraica, cristiana e islamica, basata sul rispetto e sulla tolleranza reciproci, ha contribuito alla prosperità delle nazioni.

Il richiamo alla presenza storica in Europa di ebraismo, cristianesimo e islam e al contributo delle diverse religioni allo sviluppo europeo, ai principi condivisi e alle reciproche influenze tornerà in altri documenti europei che analizzeremo più avanti.

Analizziamo ora, per la sua cruciale importanza in materia di rapporti tra stati membri dell’UE e le comunità religiose, la Raccomandazione 1396 (1999) *Religione e democrazia*¹⁵⁰. Dopo un preambolo sul ruolo del Consiglio d’Europa nella salvaguardia dei diritti umani e, nel caso specifico, della fondamentale libertà di pensiero, coscienza e religione affermata dal già citato articolo 9 della CEDU, l’Assemblea si dice consapevole che anche in democrazia possano insorgere e persistere tensioni tra le espressioni religiose e il potere politico. Esplicito il riferimento ai fondamentalismi religiosi, agli atti di terrorismo e alle discriminazioni di vario genere. Non per questo, però, sottolinea il documento, democrazia e religione devono necessariamente essere ritenute incompatibili: anzi la democrazia viene definita dal CdE la migliore cornice per la libertà di coscienza, il pluralismo religioso e l’osservanza delle pratiche di fede. Dal canto suo la religione, attraverso il suo impegno morale ed etico, i valori che sostiene e le sue espressioni culturali, potrebbe essere un valido alleato della società democratica. Nei punti successivi verranno menzionati gli attori sociali coinvolti nell’educazione al dialogo tra e con le religioni, la cui azione sarà oggetto successivamente di un’analisi più dettagliata, ovvero il mondo della scuola e i leaders delle comunità religiose.

Particolarmente emblematica delle preoccupazioni europee derivanti dai cambiamenti geopolitici e religiosi consequenziali al crollo del muro di Berlino e

¹⁵⁰ Recommendation 1396 (1999) *Religion and democracy*.

dell'Unione Sovietica è la Raccomandazione 1556 (2002) *Sulla religione e i cambiamenti in Europa centrale e orientale*. Sappiamo che il crollo del comunismo ha in qualche modo offerto alle istituzioni religiose dell'Europa centrale e orientale l'opportunità e la responsabilità per rinnovare il proprio ruolo sociale e concentrarsi su quello che il documento definisce i loro compiti storici fondamentali: l'educazione spirituale dell'individuo, il miglioramento etico della società, la carità, progetti culturali ed educativi.

Da un'analisi del CdE si evince però che gli sviluppi socio-religiosi nei paesi post-comunisti sono stati contrassegnati anche dall'emergere di tendenze fondamentaliste ed estremiste, da tentativi attivi di rendere gli slogan religiosi e le organizzazioni religiose parte di un processo di mobilitazione militare, politica ed etnica nel servizio del nazionalismo militante, dello sciovinismo e della politicizzazione della vita religiosa. L'emergere di stati indipendenti ha infatti incoraggiato alcune chiese ortodosse nazionali a cercare l'indipendenza per se stesse svincolandosi dai patriarcati a cui erano precedentemente soggette. Ciò ha comportato un peggioramento dei rapporti tra le chiese e, in alcuni casi, anche tra i governi che in molti casi hanno operato delle interferenze in questioni di dogmi e di organizzazione delle chiese. Il Consiglio individua le ragioni di queste sovrapposizioni:

6. La nuova libertà religiosa e la rimozione delle barriere alla diffusione di idee e credenze, comprese le credenze religiose, hanno costretto le Chiese dell'Europa centrale e orientale ad affrontare le differenze religiose. Indebolite in passato e non avendo mai sperimentato un clima di pluralismo politico, culturale e religioso, le chiese tradizionali della regione si trovano ora in conflitto con i missionari stranieri appena arrivati e i nuovi movimenti religiosi. Finora rimane irrisolto il problema di trovare un equilibrio tra i principi della democrazia e dei diritti umani, della libertà di coscienza e di religione da un lato e la conservazione dell'identità culturale, etnica e religiosa nazionale, dall'altro.

Le chiese tradizionali, dunque, indebolite in passato dal sistema sovietico avrebbero sofferto la rimozione delle barriere alla diffusione di idee e credenze, le nuove istanze di libertà religiosa e la "minaccia" dei nuovi movimenti religiosi, comprese le credenze religiose, hanno costretto le chiese dell'Europa centrale e orientale. Restava quindi irrisolto il problema di trovare un equilibrio tra i principi della democrazia e dei diritti umani, della libertà di coscienza e di religione e la conservazione dell'identità culturale, etnica e religiosa nazionale.

Interessante il riferimento che il documento fa sia alla mancanza di comunicazione e conoscenza della pluralità interna al Cristianesimo che allo scarso interesse dimostrato da entrambe le tradizioni cristiane (ortodossa e cattolica) verso "le altre culture d'Europa", ovvero l'ebraismo e l'islam:

La scomparsa della cortina di ferro ha reso più evidente e persino aggravato il divario religioso e culturale in Europa. Le due culture cristiane d'Europa, occidentale e orientale, si conoscono molto poco e questa ignoranza è un ostacolo molto

pericoloso sulla via dell'Europa unita. Come ha più volte affermato Papa Giovanni Paolo II, l'Europa cristiana deve respirare con entrambi i polmoni, orientale e occidentale. Allo stesso modo, gli aderenti alle due tradizioni cristiane mostrano scarso interesse per la cultura ebraica, così parte integrante del patrimonio europeo, o per la cultura islamica, che sta diventando sempre più protagonista della scena europea.

Entrando nel merito del tema dialogo, prima interculturale, poi interreligioso, è importante analizzare la Dichiarazione sul dialogo interculturale e la prevenzione dei conflitti, adottata dai Ministri degli affari culturali a Opatja il 22 ottobre 2003. L'uso del dialogo tra culture è chiaramente esplicitato nel titolo: bisogna praticarlo per evitare che si ripresentino dinamiche conflittuali tra popoli, culture e religioni. Vediamo alcuni passaggi fondamentali:

Consapevoli che l'“impoverimento” ed emarginazione culturale, da un lato, e il pregiudizio e l'ignoranza, dall'altro, sono tra le prime cause dell'aumento della violenza e degli stereotipi altrui e alterano così la natura dei rapporti pacifici e costruttivi tra diverse comunità culturali, riteniamo che si debba garantire che l'avvicinamento tra le culture, così come il dialogo interculturale, diventino strumenti di prevenzione dei conflitti ad ogni livello, in tutti i contesti e attraverso ogni componente¹⁵¹.

Cause, o quanto meno concause, degli episodi di violenza e di conflitto sarebbero quindi soprattutto l'impoverimento culturale e la marginalizzazione. L'ignoranza diffusa sull'altro e sulla storia “positiva” delle coesistenze tra popoli altererebbe la natura delle relazioni pacifiche e costruttive tra diverse comunità. L'obiettivo è quindi quello di creare e mantenere relazioni armoniose tra tutti i gruppi della società, indipendentemente dalla loro cultura, stile di vita e pratiche culturali. Il rispetto per la diversità culturale, il dialogo interculturale e le pari opportunità vengono definiti elementi vitali nella prevenzione del conflitto nel quadro di una politica culturale democratica.

In un'apposita sezione dedicata all'applicazione pratica del dialogo interculturale si sottolinea, inoltre, che il dialogo non può limitarsi a ricercare una convergenza, ma dovrebbe estendersi al dialogo su ciò che separa culture e popoli.

I due aspetti di “somiglianze” (le cosiddette “cose in comune”) e “differenze” non devono essere considerate come alternative, ma come le due facce d'una stessa medaglia, entrambe da conoscere ed esplorare per avviare un vero dialogo che duri nel tempo e per identificare soluzioni che trascendono antagonismi apparenti o reali. Gli attori del dialogo dovrebbero, inoltre, impegnarsi in attività interministeriali e intersettoriali per raccogliere esempi di “buone pratiche” riproducibili in luoghi e regioni multiculturali. La menzione alle *pratiche* compare

¹⁵¹ *Declaration on intercultural dialogue and conflict prevention*, European Ministers of Cultural Affairs Opatja (Croatia), 22 October 2003.

per la prima volta ed è indice di una nuova consapevolezza europea sulla difficile applicabilità dei principi.

Nel Maggio 2005, in occasione del Terzo Vertice dei Capi di Stato a Varsavia, il dialogo interculturale è stato inserito come una delle priorità del Piano d'azione, al punto 6 della sezione III denominata *Costruire un'Europa più umana e più inclusiva*:

6. Sviluppare il dialogo interculturale - Incoraggeremo sistematicamente il dialogo interculturale e interreligioso, in base ai diritti umani universali, in quanto mezzo per promuovere la consapevolezza, la comprensione, la riconciliazione e la tolleranza, per prevenire i conflitti e garantire l'integrazione e la coesione della società. Deve essere assicurata l'attiva partecipazione della società civile in tale dialogo, nel quale gli uomini e le donne dovrebbero poter partecipare in condizioni di parità. I problemi delle minoranze culturali e religiose vengono spesso trattati nel modo migliore a livello locale. Per questo, chiediamo al Congresso dei poteri locali e regionali di partecipare attivamente e di promuovere delle pratiche ottimali in materia¹⁵².

A tale fine verrà designato, in seno al Consiglio d'Europa, un coordinatore per il dialogo interculturale, con il compito di curare, in cooperazione con le strutture esistenti, i programmi concreti dell'organizzazione. Torneremo su questo Piano d'azione nella disamina successiva dei principi sulla valorizzazione della diversità culturale e sull'insegnamento della storia come strumento di coesione sociale.

Nell'ottobre dello stesso anno, i Ministri europei responsabili per gli affari culturali riuniti a Faro, in Portogallo, hanno poi adottato la strategia del CdE per il dialogo interculturale. La «Strategia di Faro» definisce in dettaglio le basi politiche e gli obiettivi, le linee d'azione e gli strumenti per attivarlo, tra i quali la proposta per la stesura di un «Libro bianco sul dialogo interculturale». Uno sguardo attento al metodo di lavoro scelto per la sua redazione, avvenuto tra il 2006 e il 2007, indica un approccio trasversale improntato ad assicurare la massima coordinazione con altre rilevanti azioni del CdE nella stessa area. Nel settembre del 2006 infatti, su iniziativa della Presidenza russa del Comitato dei Ministri è stata promossa la conferenza internazionale «Dialogo delle culture e cooperazione tra i diversi credi», svoltasi a Nizhniy Novgorod, città della Federazione Russa. La conferenza è stata un'occasione per dibattere la dimensione interreligiosa del dialogo interculturale in un Paese, la Russia, che ospita forse il più vasto mosaico culturale, religioso ed etnico del continente europeo. Nel novembre del 2006, la Commissione cultura ed educazione del Congresso dei poteri locali e regionali ha organizzato la conferenza «Poteri locali e religioni: quali possibili strategie per rafforzare il dialogo religioso?», a Montchanin (Francia). La conferenza ha visto la

¹⁵² Piano d'azione del Terzo Vertice dei Capi di stato e di governo degli stati membri del Consiglio d'Europa, riuniti a Varsavia il 16 e 17 maggio 2005, CM (2005) 80, 17 maggio 2005.

partecipazione di universitari, ricercatori e di alcuni rappresentanti delle organizzazioni internazionali e delle organizzazioni religiose. I dibattiti si sono incentrati sul ruolo delle autorità locali e regionali nello sviluppo del dialogo interreligioso e lo scambio di buone prassi, così come sulla riflessione relativa al modello laico francese e alla costruzione di moschee in Europa, alla formazione del clero, all'insegnamento della religione nelle scuole e al finanziamento dei luoghi di culto.

Anche nel 2007, durante i semestri di presidenza di San Marino e poi della Serbia, sono stati organizzati numerosi eventi da parte del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa sul tema del dialogo interculturale. Tutte queste attività erano collegate alla stesura del Libro bianco sarà uno strumento importante ai fini di adottare una priorità «a tutto campo» che porti il dialogo interculturale in ogni politica e attività dell'Organizzazione e non lo releghi esclusivamente all'ambito culturale.

È doveroso, data l'importanza del testo ai fini della ricerca, approfondire nel dettaglio i contenuti del *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, pubblicato dal Comitato dei Ministri degli Affari esteri del Consiglio d'Europa il 7 maggio 2008. Partiamo innanzitutto dalla definizione che viene data al dialogo interculturale (al punto 3.1 *La nozione di dialogo interculturale*), considerato «uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione, tra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti»¹⁵³. Il dialogo interculturale contribuisce all'integrazione politica, sociale, culturale ed economica, nonché alla coesione di società culturalmente diverse. Favorisce l'uguaglianza, la dignità umana e la condivisione di obiettivi comuni. Il dialogo interculturale è volto a rafforzare la cooperazione e la partecipazione dei cittadini, a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e a promuovere la tolleranza e il rispetto reciproci. Il dialogo interculturale si inserisce nel quadro dell'obiettivo principale che è quello di promuovere il rispetto dei diritti umani, la democrazia e il primato del diritto, ed è una caratteristica essenziale delle società inclusive, in cui nessun individuo viene emarginato o escluso. Si tratta quindi di «un potente strumento di mediazione e di riconciliazione: tramite un impegno essenziale e costruttivo che si pone al di là delle divisioni culturali, fornisce una risposta alle preoccupazioni di frammentazione sociale e di insicurezza, favorendo l'integrazione e la coesione sociale». La buona riuscita del dialogo interculturale dipenderebbe in buona parte da atteggiamenti e comportamenti favoriti da una cultura democratica: l'apertura mentale, la volontà di intraprendere il dialogo e di lasciare agli altri la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, la capacità di risolvere i conflitti con mezzi pacifici e l'attitudine a riconoscere la fondatezza delle argomentazioni altrui.

Non si tratta quindi, ribadisce il CdE, di portare soluzioni semplici o preconfezionate, né di elaborare una risposta a tutti gli interrogativi: la sua portata

¹⁵³ *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, Consiglio d'Europa, 2008, p. 12.

può infatti essere limitata. Si rimarca giustamente che dialogare con chi rifiuta il dialogo è impossibile, anche se «non per questo le società aperte e democratiche sono dispensate dall'obbligo di proporre costantemente possibilità di dialogo. Al contrario, dialogare con chi si mostra pronto al dialogo ma non condivide – del tutto o in parte – i “nostri” valori, può essere il punto di partenza per un processo di interazione più lungo, alla fine del quale è possibile giungere ad un'intesa in merito all'importanza e all'attuazione concreta dei valori dei diritti dell'uomo, della democrazia e del primato del diritto».

Interessante è la nozione di identità che il documento sviluppa che non sarebbe ciò che ci rende simili agli altri «ma ciò che ce ne distingue nel quadro della nostra individualità» L'identità sarebbe quindi un insieme di elementi, complesso e sensibile ai contesti. Inoltre «la libera scelta della propria cultura è fondamentale in quanto elemento costitutivo dei diritti umani. Ognuno può, nello stesso momento o in diverse fasi della propria vita, scegliere di aderire a più sistemi di riferimento culturale differenti».

Si individuano inoltre i principali rischi dell'assenza di dialogo che contribuirebbe a sviluppare in un'immagine stereotipata dell'altro, instaurando un clima di sfiducia reciproca, di tensione e favorendo l'intolleranza e la discriminazione. Il rischio dell'assenza di dialogo è anche quello di creare «comunità isolate e ripiegate su loro stesse che creano un clima spesso ostile all'autonomia individuale e al libero esercizio dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. La mancanza di dialogo non tiene conto di ciò che l'eredità culturale e politica dell'Europa ci ha insegnato [...] Solo il dialogo ci permette di vivere nell'unità e nella diversità».

Educare le giovani generazioni al dialogo è quindi fondamentale e tra gli obiettivi del Libro bianco c'è soprattutto quello di ricordare ai responsabili nazionali della politica educativa e all'opinione pubblica che la valutazione della diversità culturale dovrebbe basarsi sulla conoscenza e la comprensione delle principali religioni e convinzioni non religiose del mondo e del loro ruolo nella società. Di conseguenza è imprescindibile compito della scuola nelle democrazie pluraliste «portare tutti gli alunni, durante il tempo della loro scolarità, a riconoscere e comprendere anche altre concezioni del mondo differenti dalla propria». La diversità culturale presenta però sfide sociali e politiche non indifferenti; agli episodi di razzismo, intolleranza, xenofobia e discriminazione è necessario rispondere con il dialogo interculturale come strumento di prevenzione. In tal senso il testo fornisce cinque indicazioni principali: sviluppare una cultura della diversità, rafforzare la partecipazione e la cittadinanza democratica, predisporre interventi per l'acquisizione di competenze culturali, provvedere alla creazione di spazi di dialogo aperti e realizzare iniziative di cooperazione che rafforzino le relazioni e gli scambi tra i paesi. Sul dettaglio dello sviluppo di competenze interculturali (e interreligiose) e sul ruolo delle religioni (e quindi, di fatto, delle comunità religiose) nella promozione del dialogo torneremo successivamente.

L'elemento del Libro bianco che forse è ancora più interessante dei contenuti finali, ovvero la genesi e le criticità incontrate durante la fase di ideazione. Nel

corso della fase di consultazione che ha preceduto la stesura, un elemento ricorrente di dibattito è stato che gli approcci tradizionali di gestione della diversità culturale non sono più adatti alle società che presentano un livello di diversità senza precedenti e in costante sviluppo. Il Consiglio d'Europa ha esplicitato nel testo le metodologie utilizzate per elaborare dei punti cardine condivisi dagli Stati membri; tra queste la somministrazione di questionari¹⁵⁴ mirati a indagare gli orientamenti statali sul pluralismo culturale e religioso. Le risposte ai questionari dimostrano in particolare come l'approccio finora privilegiato dalle politiche pubbliche in questo campo – riassunto col termine “comunitarismo” – si sia rivelato inadeguato. Tuttavia, cita il documento, «un ritorno all'epoca in cui l'assimilazione era di moda non sembra auspicabile. Occorre invece mettere in atto una nuova strategia per giungere a società inclusive: il dialogo interculturale»¹⁵⁵. Tuttavia, il senso dell'espressione “dialogo interculturale” è rimasto piuttosto imprecisato. I questionari di consultazione invitavano le parti interpellate a proporre una definizione, invito rimasto quasi senza risposta o accolto con una certa reticenza, forse per il fatto che il dialogo interculturale non è un concetto semplice da definire e da applicare a tutte le situazioni concrete. Sono stati però individuati alcuni elementi comuni emersi dalle consultazioni:

- I principi universali servono come riferimento morale e offrono il quadro necessario per una cultura della tolleranza, definendone chiaramente i limiti. Le diverse tradizioni culturali, che siano “maggioritarie” o “minoritarie”, non possono prevalere sui principi e valori espressi nella Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo o in altri strumenti del diritto internazionale relativi a diritti civili, politici, sociali, economici e culturali;
- La parità fra i sessi costituisce una condizione preliminare non negoziabile del dialogo interculturale: vivere insieme in una società diversificata è possibile solo se possiamo vivere insieme in pari dignità anche dal punto di vista del genere;
- L'applicazione del dialogo interculturale non dovrebbe tralasciare nessun ambito sociale, ma essere applicato nei quartieri, nei luoghi di lavoro, dal sistema educativo e nelle sue relative istituzioni, nella società civile, nei mezzi di comunicazione, nel mondo artistico e nell'ambito politico;
- La promozione del dialogo interculturale deve interessare tutte le parti – ONG, comunità religiose, partner sociali o politici – nonché i singoli individui. Tutti i livelli di governance – locale, regionale, nazionale e internazionale – sono coinvolti nella gestione democratica della diversità culturale;
- È attivo in Europa un numero elevato di buone prassi che vanno

¹⁵⁴ I questionari sono stati somministrati a Strasburgo, Stoccolma e Mosca tra settembre e ottobre 2007 e a Belgrado, l'8 e il 9 novembre 2007.

¹⁵⁵ *Libro bianco sul dialogo interculturale*, cit. p. 11.

sintetizzate e diffuse per facilitare la riproduzione di esperienze positive.

In questo senso va anche il lavoro di ricerca, soprattutto nella seconda parte dedicata ai casi studio nazionali: verificare se dai principi sono derivate delle pratiche e/o se le pratiche, dal basso, hanno generato dei valori condivisi.

Facendo un salto di qualche anno arriviamo al 2011, anno in cui viene promulgata al *Raccomandazione 1962 (2011) sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale*. L'Assemblea parlamentare del CdE rileva il crescente interesse per le questioni relative al dialogo interculturale nel contesto europeo e globale in cui sono evidenti gli sforzi per fortificare i legami tra le comunità e tra i popoli all'interno delle società, per costruire insieme il bene comune. Il termine "common good" qui utilizzato dalle istituzioni europee lo svilupperemo più avanti quando ci soffermeremo maggiormente sui documenti sul dialogo prodotti dalla Chiesa Cattolica. Nella raccomandazione viene richiamato l'articolo 9 della CEDU e declinato nella sua dimensione religiosa:

3. L'articolo 9 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo garantisce il diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione. Questa libertà rappresenta uno dei fondamenti di una "società democratica" ed è, nella sua dimensione religiosa, uno degli elementi più vitali dell'identità dei credenti e della loro concezione della vita, ma è anche un bene prezioso per atei, agnostici, scettici o indifferenti¹⁵⁶.

L'affermazione di questo diritto inalienabile presuppone che tutte le persone siano libere di avere (o non avere) una religione e di manifestarla, individualmente o collettivamente, in pubblico o in privato. In Europa le comunità religiose hanno il diritto di esistere e di organizzarsi autonomamente; naturalmente in questo frangente, specie nel caso italiano, entra in gioco la questione delle intese con lo Stato che aprirebbe a ulteriori approfondimenti. Tuttavia, viene ribadito nel documento, la libertà di religione e la libertà di avere una visione filosofica o laica del mondo non possono prescindere dall'accettazione senza riserve, da parte di tutti, dei valori fondamentali sanciti dalla CEDU. È importante, si aggiunge, riconoscere le differenze culturali che esistono tra persone di convinzioni diverse; differenze che – purché siano compatibili con il rispetto dei diritti umani e dei principi che stanno alla base della democrazia – non solo hanno tutto il diritto di esistere, ma contribuiscono a determinare l'essenza delle società plurali europee. Gli Stati membri dovrebbero dunque stabilire le condizioni necessarie affinché si realizzi il pluralismo religioso e assicurare il rispetto effettivo della libertà di pensiero, coscienza e religione. Torneremo su questa importante raccomandazione al paragrafo 2.2 nel quale approfondiremo i documenti delle istituzioni europee sul ruolo delle comunità religiose nella prevenzione del conflitto.

Sono anni (2011-2015) in cui la religione è tornata ad acquisire una rinnovata

¹⁵⁶ Recommendation 1962 (2011) *The religious dimension of intercultural dialogue*.

importanza nelle società europee, specie a seguito di nuove ondate migratorie, e si evince dai documenti prodotti la necessità di “mettere ordine” le modalità di convivenza tra persone di fedi diverse. Nella Risoluzione 2076 (2015) libertà di religione e il vivere insieme in una società democratica – a cui seguirà la Raccomandazione 2080 (2015) sulla libertà di religione e coesistenza in una società democratica – il Consiglio d’Europa menziona il fiorire di una moltitudine di realtà religiose e spirituali che si stanno sviluppando in Europa accanto alle religioni che hanno influenzato la storia del continente. L’Assemblea del CdE rileva, inoltre, che, l’interazione tra queste vecchie e nuove presenze e il rapporto di queste con la società civile continuano a dar luogo a tensioni, incomprensioni e perfino ad atteggiamenti xenofobi, estremismo, incitamento all’odio e violenze. Viene ricordato nuovamente che la libertà di pensiero, coscienza e religione è un diritto umano stabilito, universale e inviolabile, sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo, dai trattati internazionali a livello globale e regionale e dalle costituzioni nazionali. Inoltre, viene sottolineato che:

Le Chiese e le organizzazioni religiose sono parte integrante della società civile e devono, con le organizzazioni laiche, partecipare alla vita della società. Le autorità nazionali dovrebbero tenere maggiormente conto del potenziale delle comunità religiose per il lavoro sul dialogo, il riconoscimento reciproco e la solidarietà. Da parte loro, queste comunità hanno un dovere fondamentale, che devono assumere pienamente, di promuovere i valori e i principi condivisi che sono alla base del “vivere insieme” nelle nostre società democratiche¹⁵⁷.

Le comunità religiose sono dunque parte integrante della società civile e possono avere un ruolo attivo nella prevenzione dei conflitti e nel *peacebuilding*. Le autorità nazionali dovrebbero tenere maggiormente conto del potenziale delle comunità religiose nell’educazione al dialogo, al riconoscimento reciproco e alla solidarietà. Da parte loro, queste comunità avrebbero il dovere fondamentale di promuovere i principi condivisi che sono alla base del “vivere insieme” nelle società democratiche. A tal proposito vengono citati alcuni riti di passaggio, come la circoncisione, che devono trovare uno spazio giuridico adeguato per essere praticati in sicurezza e nell’interesse della salute dei minori.

Dobbiamo quindi tenere presenti due aspetti di questo passaggio del documento che ci torneranno utili successivamente (paragrafo 2.3): (i) i governi locali devono riconoscere il ruolo cruciale di pacificazione delle comunità religiose e promuovere il dialogo tra/con esse; (ii) le comunità religiose devono promuovere al loro interno i valori del vivere insieme, rendendo “compatibili” alla democrazia le loro pratiche.

Nell’ambito del CdE il dialogo interculturale è stato dunque interpretato come uno strumento essenziale per il rafforzamento della coesione sociale, dell’armonia e della stabilità nelle società europee, con un occhio di riguardo per i gruppi sociali

¹⁵⁷ Recommendation 2080 (2015) *Freedom of religion and living together in a democratic society*.

più vulnerabili ed emarginati. In questo senso, si può affermare che tutte le attività del CdE hanno una dimensione interculturale avendo come scopo ultimo quello di assicurare pari dignità a ogni individuo, in base ai principi di universalità e indivisibilità dei diritti umani. A questo proposito, risulta evidente l'importanza che le istituzioni europee danno al pieno coinvolgimento delle istituzioni locali e regionali nelle attività sul dialogo interculturale dal momento che sono esse ad affrontare in prima persona la sfida rappresentata dall'immigrazione e dall'integrazione. Alle realtà locali viene affidata la responsabilità di:

rendere i cittadini europei consapevoli che la mescolanza di culture e civiltà, e il loro reciproco arricchimento, hanno contribuito e continuano a contribuire alla costruzione dell'Europa, del suo patrimonio culturale e dei suoi valori; promuovere il riconoscimento dell'uguale dignità delle varie componenti culturali, religiose, etniche e nazionali dell'Europa [...] al fine di sviluppare tra i cittadini di quei paesi una cultura del dialogo, della tolleranza, negoziazione e riconciliazione [...]»¹⁵⁸. Le democrazie locali dovrebbero inoltre «prestare particolare attenzione al coinvolgimento dei giovani nel dialogo interculturale, anche attraverso lo sviluppo di politiche volte a prepararli a vivere in società multiculturali»¹⁵⁹.

Sull'aspetto del locale che rimanda al globale (il concetto di *glocalità*, su cui torneremo) è interessante segnalare il programma europeo denominato *Intercultural cities*. Le città infatti, nella loro conformazione urbanistica e nelle opportunità di scambio che offrono, testimoniano il passaggio della pluralità di popoli sul territorio. Il Consiglio d'Europa ha analizzato l'esperienza di una serie di città del continente che gestiscono la diversità considerandola una risorsa piuttosto che una minaccia. L'input collettivo di queste città ha plasmato un concetto condiviso di inclusione dei migranti/minoranze denominato “integrazione interculturale”.

Il modello è implementato da più di cento città al mondo¹⁶⁰ e prevede che: le istituzioni pubbliche culturalmente competenti promuovano l'interculturalità, l'interazione e l'inclusione, combattendo marginalizzazione e segregazione; il discorso pubblico promuova attraverso i media un'identità cittadina plurale; il sistema di governance sia inclusivo e partecipativo, attraverso la costruzione della

¹⁵⁸ Recommendation 170 (2005)1 on Intercultural and interfaith dialogue: initiatives and responsibilities of local authorities.

¹⁵⁹ Recommendation 245 (2008)1 Intercultural and interreligious dialogue: an opportunity for local democracy.

¹⁶⁰ Le città coinvolte sono: Amadora, Arezzo, Bari, Barcelona, Bilbao, Campi Bisenzio, Capannori, Cartagena, Casalecchio di Reno, Castelvetro di Modena, Erlangen, Fermo, Fucecchio, Forlì, Genova, Gexto, Fuenlabrada, Ivano-Frankivsk, Jerez de la Frontera, Kherson, Khmelnytskyi, Kristiansand, Lodi, Lutsk, Mexico City, Milan, Montreal, Nizhyn, Novellara, Olbia, Parla, Palermo, Pavlohrad, Pizzo, Pompei, Pryluky, Ravenna, Sabadell, San Giuliano Terme, Senigallia, Torino, Tenerife, Trondheim, Turnhout, Unione dei Comuni del Rubicone, Yuzhne, Venezia, Valletta, Viareggio, Vinnystia, Zhytomyr.

fiducia tra le comunità e la promozione di una “cultura del noi”; il sistema di governance garantisca parità di accesso ai diritti e alle opportunità per tutti, anche rendendo più diversificati gli organi di governo e assicurandosi che tutti i funzionari siano culturalmente competenti e che i servizi siano funzionanti.

Le città, dunque, possono trarre enormi vantaggi dalla varietà di competenze e creatività associate alla diversità culturale, a condizione che adottino politiche e pratiche che facilitino l'interazione e l'inclusione tra/delle diverse culture che le abitano. Il programma europeo intende supportare le città nella revisione delle loro politiche nello sviluppo di strategie interculturali per gestire il pluralismo culturale in modo positivo e trarre “vantaggio” dalla diversità, che porta notevoli benefici, non solo in termini culturali, ma anche in termini di maggiore innovazione, produttività e capacità di risolvere i problemi. Le politiche urbane, coinvolgendo persone di background culturali diversi nella progettazione delle politiche, aumentano di efficacia. La sfida per il futuro consiste nel progettare e attuare strategie per la gestione della diversità per sfruttarne i benefici riducendone al minimo i costi. Attraverso l'uso delle capacità e dei talenti di tutti i cittadini, migranti compresi, si creano le migliori condizioni per la loro partecipazione alla società e all'economia.

Al fine di supportare una strategia interculturale e la sua implementazione e valutazione, il programma *Intercultural cities*¹⁶¹ fornisce agli aderenti sia linee guida sull'approccio interculturale in aree politiche specifiche che centinaia di esempi pratici. Quando una città aderisce, in prima battuta ne vengono valutate le prestazioni in relazione al modello di integrazione interculturale. I risultati aiutano le città stesse ad avere chiari l'impatto delle loro politiche. Vengono poi organizzate giornate di studio ed eventi tematici nei quali avviene lo scambio di pratiche, riflessioni e discussioni con gli attori sociali di altre città. L'obiettivo è anche quello di costruire un'alleanza tra gli stakeholder in grado di: concentrare gli sforzi della città verso obiettivi definiti e condivisi; coinvolgere positivamente i cittadini; identificare e responsabilizzare gli innovatori interculturali e i costruttori di ponti; costruire una visione futura della valorizzazione della diversità cittadina e tradurla in una strategia praticabile; beneficiare della consulenza e del sostegno di “colleghi” di altre città; sviluppare competenze mirate al focus e alle esigenze specifiche della città; sviluppare progetti collaborativi su temi specifici. Sul portale dedicato sono stati inseriti dei video formativi su varie aree tematiche, ad esempio su cosa sia l'interculturalismo, su chi sono i rifugiati, sulla lotta alla discriminazione e sull'imprenditoria. Per migliorare la comunicazione delle città sulle loro politiche interculturali, sono stati inoltre creati degli strumenti narrativi digitali come lo *Story Cities*, brevi video in cui viene data visibilità alle persone impegnate a rendere la diversità un bene per la comunità, alle loro azioni e alle loro storie.

Sul tema dell'educazione al dialogo e al pluralismo il Consiglio d'Europa opera

¹⁶¹ *Intercultural cities Governance and policies for diverse communities and Intercultural cities: The art of mixing*, Council of Europe, 2016.

spesso congiuntamente con altre realtà. Ad esempio, nel 2005 sono stati conclusi accordi di cooperazione bilaterale con l'Organizzazione per l'educazione, la cultura e la scienza della Lega Araba, e con la Fondazione Euro-Mediterranea Anna Lindh per il dialogo tra le culture. Nell'ottobre 2005, la già citata "Strategia Faro" è stata concordata tra il CdE e l'UNESCO per incrementare la cooperazione nell'area interculturale tra queste organizzazioni con altre ONG.

Dal 2006 il dialogo interculturale figura anche tra le quattro aree prioritarie di cooperazione tra il Consiglio e l'OSCE nel quadro dell'azione per la promozione della tolleranza, e in particolare tra il già menzionato ECRI e l'ODHIR, l'Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti umani dell'OSCE. Sempre nel 2006 ha manifestato la sua ferma intenzione di contribuire all'iniziativa per l'«Alleanza di civiltà» promossa dal Segretario generale delle Nazioni Unite nel 2006. Il CdE ha coinvolto, inoltre, diverse organizzazioni giovanili nei suoi programmi per il dialogo culturale e la tolleranza. Un esempio ne è la campagna «Tutti diversi, tutti uguali», promossa nel 2006 dalla Direzione della Gioventù del CdE. Inoltre, il «Libro bianco», precedentemente analizzato, è stato concepito anche come un contributo del CdE all'Anno europeo del dialogo interculturale che fu promosso dalla Commissione europea nel 2008.

2.2 Altre realtà coinvolte nella promozione del pluralismo religioso e del dialogo: Commissione Europea, OSCE e UNESCO

Sono diverse le agenzie sovranazionali che intervengono nelle politiche di promozione della coesione sociale e di gestione delle pluralità etniche e religiose in Europa. Infatti, prima delineare le linee guida di educazione al pluralismo e al dialogo interreligioso, le diverse istituzioni europee hanno affrontato i temi della lotta alla discriminazione e della promozione del "dialogo interculturale", sotto il cui cappello sono state fatte spesso rientrare anche le dinamiche inerenti alla dimensione religiosa. Seguirà poi un approfondimento dell'Agenda Onu sulla sostenibilità, argomento attraverso cui si intersecano la valorizzazione della cooperazione interreligiosa e le politiche di sviluppo di una società pacifica e coesa. Inoltre, attraverso l'analisi di alcune raccomandazioni del CdE, verranno approfondite le dinamiche di intersezione dello studio delle religioni con la conoscenza storica del contributo dei popoli allo sviluppo d'Europa e le strategie di contrasto all'antisemitismo, all'islamofobia e all'antiziganismo. Infine, verrà approfondito il tema dell'educazione "religiosa" attraverso un'analisi dei principi di Toledo promossi dall'OSCE e delle linee guida di Abu Dhabi.

2.2.1 Il dialogo interculturale nelle politiche della Commissione Europea

Come è noto, la Commissione Europea svolge un ruolo attivo nello sviluppo della strategia generale dell'UE e nella progettazione e attuazione delle sue politiche. Ogni cinque anni, all'inizio di un nuovo mandato della Commissione, il Presidente determina le priorità per il quinquennio a venire. La Commissione traduce quindi queste priorità in azioni concrete nel suo programma di lavoro annuale.

Tra le diverse iniziative organizzate per favorire l'inclusività in ambito culturale è importante citare il simposio, tenutosi a Bruxelles il 20 e 21 marzo 2002, intitolato "Dialogo interculturale", organizzato dalla Direzione generale dell'Istruzione e della cultura della Commissione europea in collaborazione con le reti di professori della Action Jean Monnet e della European Community Studies Association, Ecsa-World. Nella dichiarazione del comitato scientifico si legge che, all'indomani degli attentati tragici dell'11 settembre 2001, il dialogo interculturale deve occupare, accanto alla politica economica e diplomatica, una parte cruciale nelle relazioni dell'Europa con i suoi Stati vicini.

Tre gli obiettivi fondamentali che la politica del dialogo interculturale deve perseguire in seno all'Unione europea: l'educazione dei giovani in uno spirito di tolleranza e di volontà reale di conoscenza dell'altro; la cooperazione fra i popoli dell'area mediterranea, attraverso gli incontri dei cittadini e della società civile; un dialogo aperto fra le università e i principali istituti di formazione dei Paesi interessati da tale politica.

I principali temi affrontati nella conferenza sono stati: la visione di sé che l'Europa deve dare al mondo; il dialogo interreligioso; la democrazia e il rispetto dei diritti umani; la globalizzazione, la solidarietà. Nella sessione dedicata al dialogo interreligioso, si è sottolineato come l'elemento confessionale fosse divenuto essenziale ai fini di una comprensione complessiva delle società europee. L'Europa dal decennio precedente stava accogliendo sul suo territorio un numero crescente di immigrati di fede diversa da quella cristiano-cattolica e inoltre, l'ingresso nell'UE di stati come la Bulgaria (in cui all'epoca oltre il 10% della popolazione si dichiarava di fede musulmana) l'apertura dei negoziati di adesione con la Turchia, l'allargamento nel lungo periodo ai Balcani occidentali (con la Bosnia-Erzegovina prevalentemente musulmana), la presenza in Germania e in Austria di un alto numero di immigrati di origine turca, erano fattori che contribuivano a diversificare la presenza religiosa in Europa e ad accogliere un Islam "storicamente" europeo. Di conseguenza, il dialogo interreligioso appariva sempre più come un'esigenza concreta di costruzione e fortificazione dell'Europa e l'educazione veniva descritta come il suo strumento principe. I diritti umani, così come definiti dalla Dichiarazione universale dell'Assemblea generale dell'Onu del 1948, e specificati poi da successive convenzioni giuridiche di portata universale e/o regionale, sono stati sempre considerati uno strumento "transculturale". Il rispetto degli stessi, cioè, faciliterebbe il passaggio dalla fase potenzialmente conflittuale della multiculturalità a quella dialogica e comunicativa della

interculturalità¹⁶².

Nell'ottobre 2003, l'allora Presidente della Commissione europea Romano Prodi istituì un gruppo di esperti¹⁶³ sul tema "Il dialogo tra i popoli e le culture nello spazio euromediterraneo". L'Europa e i Paesi della sponda sud del Mediterraneo vengono qui concepiti come due metà di un'unica area di antichissima tradizione e complicità. Nella sintesi che apre il Rapporto finale si legge:

L'allargamento spinge l'Unione Europea ad interrogarsi simultaneamente sulla propria identità e sul proprio rapporto con il resto del mondo [...] Su entrambe le sponde del Mediterraneo, la globalizzazione porta con sé trasformazioni fondamentali. In un contesto in cui, per effetto degli incroci tra popoli e idee (nonché dei flussi di beni e servizi), i quadri e i punti di riferimento classici risultano in costante ridefinizione [...] l'unica via che si offre a tutti per costruire un futuro comune consiste nel porsi insieme alla testa di questa evoluzione. Perché ciò avvenga, due condizioni devono essere soddisfatte: la fonte dei nuovi punti di riferimento per se stessi va cercata nel dialogo con l'altro e l'ambizione di costruire una "comune civiltà" al di là della legittima diversità tra le culture ereditate va condivisa da tutti [...] L'orizzonte di una siffatta civiltà non può che essere l'universale, e il suo correlato, l'uguaglianza. Il nutrimento di un siffatto dialogo non può che essere la diversità, e il suo correlato, il gusto della differenza [...] Lo scopo è quello di lanciare programmi educativi che consentano di sostituire le vicendevoli percezioni negative con la conoscenza e la comprensione reciproche. Questo approccio mira anche a creare le condizioni propizie per un armonioso connubio delle diversità culturali (segnatamente religiose), per una libertà di coscienza senza riserve e espressa in tutte le sue dimensioni, e per la neutralità della sfera pubblica. Così riunite, queste condizioni possono garantire una secolarizzazione aperta, in assenza della quale sarà duro sconfiggere i pregiudizi razzisti, in particolar modo antisemiti e islamofobi. La condanna ferma di dottrine e discorsi tesi a legittimare qualsiasi forma di esclusione e di discriminazione, al servizio di qualsivoglia fine, ha trovato nel gruppo dei saggi espressione unanime¹⁶⁴.

In questi passaggi è racchiusa la preoccupazione delle istituzioni europee per la tenuta del legame sociale del continente: gli eventi dell'11 settembre 2001 e i (quasi) concomitanti allargamenti dell'Unione Europea ponevano degli ulteriori

¹⁶² *Intercultural Dialogue and Citizenship. Translating Values into Actions. A Common Project for the Europeans and their Partners*, 2007. Venezia: Commissione Europea.

¹⁶³ Co-presidenti del Gruppo: Assia Alaoui Bensalah, Jean Daniel. Membri del Gruppo: Malek Chebel, Juan Diez Nicolas, Umberto Eco, Shmuel N. Eisenstadt, George Joffé, Ahmed Kamal Aboulmagd, Bichara Khader, Adnan Wafic Kassar, Pedrag Matvejevic, Rostane Mehdi, Fatima Mernissi, Tariq Ramadan, Faruk Sen, Faouzi Skali, Simone Susskind-Weinberger e Tullia Zevi.

¹⁶⁴ *Il dialogo tra i popoli e le culture nello Spazio euromediterraneo*, Commissione europea 2003.

interrogativi in termini di identità e di rapporto con l'altro. Il gruppo di saggi doveva, dunque, rispondere a due quesiti essenziali: Come contribuire alla nascita di una "società dei popoli e delle culture" all'interno dello spazio euro-mediterraneo? Come concepire un dialogo tra le culture e tra i popoli che di quelle culture sono espressione ed eredi? Il documento individua, inoltre, i principi fondamentali alla base del dialogo fra i popoli e le culture: il rispetto dell'altro, l'uguaglianza fra tutti gli attori (siano essi stati, individui, popoli, culture); la libertà di coscienza, assoluta e senza alcun tipo di restrizioni, vista come un corollario dei due principi precedenti; la solidarietà; la conoscenza sempre più approfondita dei popoli e delle culture. Per consentire un reale cambiamento, questi punti fondamentali devono poi concretizzarsi in cinque principi d'azione: (i) il principio di equità al servizio dell'uguaglianza; (ii) il principio di azione e di responsabilità condivisa, collegato al primo; (iii) il principio della trasversalità; (iv) il principio della fecondazione reciproca; (v) il principio della cooperazione.

Le raccomandazioni finali del gruppo intendevano dare attuazione pratica ai principi, attraverso tre operazioni concrete: fare dell'insegnamento un vettore centrale dell'apprendimento della diversità e della conoscenza dell'altro; promuovere la mobilità, lo scambio e la valorizzazione di abilità, di competenze e delle migliori pratiche sociali; fare dei mass media uno strumento privilegiato al servizio del principio di uguaglianza e della conoscenza reciproca attraverso la promozione della mobilità, dello scambio e la valorizzazione di abilità, competenze e pratiche sociali.

Il 24 e 25 maggio 2004 la Commissione Europea organizzava a Lussemburgo una conferenza dal titolo "Dialogo fra popoli e culture; attori del dialogo", i cui temi principali trattati furono divisi in sei workshop: le "reti" del Mediterraneo; il contributo delle donne e della società civile; la cittadinanza e il mutamento sociale in Europa; il ruolo dei media nel dialogo; il dialogo euro-mediterraneo e le sfide internazionali; i giovani e il fattore religioso, tolleranza e laicismo. Addentrandoci nell'area di nostro interesse, ovvero il workshop 6, denominato specificamente *Youth and the religious factor, tolerance and laicism (The dialogue in the international context)*, è importante riportare un passaggio dell'intervento del Professor Enrique Banús dell'Università di Navarra sul tema del rapporto tra educazione e religione:

9. [...] La conoscenza del mondo è trasmessa in parte dal sistema educativo, al quale vengono fornite le chiavi per decodificare i numerosi simboli che ci circondano continuamente. In Europa, una parte di questi simboli proviene da un'eredità cristiana. Lo scopo delle scuole non può essere quello di 'creare' credenti, ma eliminare l'ignoranza, insegnare la capacità di scoprire i messaggi legati ai simboli [...] ¹⁶⁵.

¹⁶⁵ *Dialogue des peuples et des cultures: les acteurs du dialogue*, Commissione europea 2004, p. 178.

Sebbene, quindi, l'obiettivo delle scuole non sia e non debba essere quello di insegnare a credere, è necessario studiare il fattore religioso per comprenderne i messaggi e l'impatto sulla società e per eliminare l'ignoranza sul tema.

Nell'ottobre 2005 la Commissione Europea, sulla base dell'idea lanciata dinanzi al Parlamento Europeo il 2 settembre 2004 dall'allora Commissario responsabile per l'Istruzione, la formazione, la cultura e la gioventù, Ján Figel, avanzò la proposta per l'indizione del 2008 come anno europeo del dialogo interculturale¹⁶⁶. Nel documento si sottolineava che il dialogo interculturale era strettamente legato all'ambizione fondamentale della costruzione europea e di un ravvicinamento dei popoli dell'Europa.

Con l'intento di semplificare e rendere più concreto il raggiungimento degli obiettivi furono individuati otto principali argomenti: la cultura e i media; l'istruzione e la scienza; le migrazioni; le minoranze; il multilinguismo; la religione; il lavoro; i giovani.

A tale scopo, nel corso del 2008, a Bruxelles furono tenuti diversi dibattiti organizzati dal Forum europeo per le arti e il patrimonio e dalla Fondazione europea della cultura. Del dialogo interreligioso si occupò il terzo dibattito, tenutosi a Bruxelles il 14 maggio 2008, dal titolo "*New Horizons: Active Citizenship to Bridge Inter-religious Divides*", organizzato dalla Direzione generale Educazione e cultura della Commissione europea in collaborazione con l'EPC (*European Policy Centre*). Il dibattito, in particolare, evidenziava il ruolo svolto da diverse organizzazioni operanti nel settore del dialogo e considerava la partecipazione e la cittadinanza attiva come delle *best practices* che dovrebbero essere perseguite ai fini del superamento delle incomprensioni religiose. Tra le realtà virtuose vennero coinvolte il Consiglio europeo dei leader religiosi, fondato a Oslo nel 2002 con l'obiettivo di promuovere una pacifica coesistenza fra le stesse e prevenire eventuali conflitti, la Commissione Chiesa e Società della Conferenza delle Chiese europee¹⁶⁷ e la Commissione delle Chiese per i migranti, la Piattaforma europea per la cooperazione fra ebrei e musulmani (progetto lanciato nel novembre 2007 dinanzi al Parlamento europeo di Bruxelles per fortificare le relazioni interetniche e interreligiose fra i due gruppi), e la Federazione delle organizzazioni islamiche in Europa, fondata nel 1989 per favorire l'integrazione dei musulmani all'interno delle società europee.

Il dibattito che ha preceduto la conclusione dei lavori della convenzione, che sarebbe dovuta diventare il nuovo trattato costituzionale dell'Unione Europea, fu in gran parte monopolizzato dalla questione dell'opportunità o meno di inserire all'interno del preambolo un richiamo alle "radici cristiane" dell'Europa. La scelta finale del riferimento "alle eredità culturali, religiose e umanistiche" è stata il

¹⁶⁶ Proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo del dialogo interculturale (2008) presentata dalla Commissione il 5 ottobre 2005.

¹⁶⁷ La Conferenza delle Chiese europee è un'associazione fondata nel 1959 con uffici a Ginevra, Bruxelles e Strasburgo, che comprende circa centoventicinque Chiese ortodosse, protestanti, anglicane e antiche cattoliche di tutti i Paesi d'Europa e quaranta organizzazioni associate.

risultato della ferma opposizione di Stati tradizionalmente secolari. Il trattato non è mai entrato in vigore; tuttavia, la stessa controversia e la soluzione cui si è giunti già preannunciavano l'attenzione rivolta alla valorizzazione della pluralità religiosa europea¹⁶⁸. Inoltre, sempre in occasione dell'anno europeo del dialogo interculturale, il Parlamento europeo ha accolto in seduta solenne diversi leaders religiosi: il Gran Mufti di Siria Sheikh Ahmad Badr Al-den, il Patriarca ecumenico di Costantinopoli Bartolomeo I e il Rabbino capo delle Congregazioni ebraiche unite del Commonwealth Jonathan Sacks.

2.2.2 Le politiche dell'OSCE contro l'intolleranza e la discriminazione

Vediamo invece ora il ruolo e la mission dell'OSCE (Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa), ovvero la più grande organizzazione regionale di sicurezza del mondo. La dimensione geografica dell'OSCE comprende entrambi i lati dell'Atlantico, passa per l'Europa centrale e si estende a tutte le repubbliche dell'ex Unione Sovietica. L'ampio mandato, le attività delle sue istituzioni e missioni con sedi in quasi tutto il mondo, conferisce a questa organizzazione una spiccata capacità di occuparsi di sfide comuni nei suoi 57 Stati membri. Le aree di intervento dell'OSCE sono molteplici e si articolano su tre dimensioni: politico-militare, economico-ambientale e umana. Di quest'ultima dimensione, quella che rientra nell'ambito della ricerca, è utile approfondire gli ambiti di applicazione. Il primo è il requisito fondamentale alla base dei successivi, ovvero il rispetto dei (i) *diritti umani*, elemento chiave del concetto di sicurezza globale dell'OSCE che ne vigila l'applicazione nei suoi 57 Stati partecipanti. L'Ufficio OSCE per le istituzioni democratiche e i diritti dell'uomo (ODIHR), come vedremo meglio in seguito, si occupa di un ampio ventaglio di questioni che includono le libertà fondamentali di religione e offre agli Stati partecipanti consulenza e assistenza attraverso attività mirate in campo educativo e formativo. Altro ambito in cui si inserisce la ricerca è quello dell'(ii) *educazione*. I programmi educativi sono parte integrante dell'impegno dell'OSCE a favore della prevenzione dei conflitti e della ricostruzione post-conflittuale. Le scuole rappresentano un luogo privilegiato per promuovere la fiducia reciproca, abbattere gli stereotipi, illustrare il valore della diversità e ampliare la comprensione dei diritti umani universali. I progetti dell'OSCE per i giovani spaziano dai diritti umani, all'ambiente, alla tolleranza, all'educazione di genere nonché al sostegno per le minoranze nel sistema d'istruzione. L'Alto Commissario per le minoranze nazionali (ACMN), nell'ambito del suo mandato di prevenzione dei conflitti, sollecita gli Stati partecipanti a varare politiche educative per le minoranze nazionali che preservino gli elementi distintivi dell'identità delle minoranze. Si tratta di trovare il giusto equilibrio tra la preservazione dell'identità e la coesione di società multietniche. L'Alto Commissario presta anche particolare attenzione

¹⁶⁸ Cfr. Capelli 2005, pp. 179-188.

alla comprensione interetnica e all'interazione nell'ambito del sistema scolastico, nonché all'insegnamento della storia partendo da prospettive diversificate. Sugli aspetti legati a educazione e religioni, analizzeremo in seguito il documento prodotto dall'ODHIR nel 2007, *The Toledo Guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Ambito di azione trasversale quello che riguarda i (iii) *giovani* attraverso il quale l'OSCE favorisce lo sviluppo di competenze che consentono alle nuove generazioni di contribuire alla pace e alla sicurezza. L'impegno dell'organizzazione verso il ruolo e l'inclusione dei giovani nella propria agenda sulla pace e la sicurezza risale al documento fondante dell'OSCE, l'Atto finale di Helsinki, ed è stato ribadito in molte delle successive decisioni dell'OSCE. L'organizzazione pone particolare accento sulla promozione della partecipazione dei giovani al dialogo interculturale e interreligioso per prevenire gli estremismi. Ulteriore ambito che si intreccia con le tematiche della ricerca è (iv) la *prevenzione e soluzione del conflitto, costruzione della pace e riabilitazione post bellica*, di cui si occupa principalmente un organo specifico di OSCE, il Centro per la prevenzione dei conflitti (CPC) che facilita il dialogo, sostiene la mediazione e altre iniziative di prevenzione e risoluzione dei conflitti. Le attività dell'OSCE in tal senso prevedono, tra le altre cose, lo sviluppo di capacità per gli attori locali di ridurre potenziali fattori e fonti di conflitto e la facilitazione degli scambi tra attori politici e civili per affrontare i rischi del conflitto nella fase più precoce possibile. Un importante ambito, che sarà centrale in uno dei casi studio approfonditi nella sezione dedicata alle pratiche promosse in Italia per valorizzare il pluralismo, è quello dedicato ai *Rom e sinti* - L'OSCE promuove i diritti dei Rom e dei Sinti attraverso progetti sulla partecipazione politica, l'istruzione, l'alloggio, l'iscrizione anagrafica, la lotta al razzismo e la discriminazione e la tutela dei diritti degli sfollati. Il documento chiave che guida le attività dell'OSCE sui rom e sui sinti è il *Piano d'azione per migliorare la situazione dei rom e dei sinti nell'area dell'OSCE*. Infine, l'ambito di azione più ampio, che racchiude i precedenti, è quello della *tolleranza e non discriminazione*, all'interno del quale rientrano tutte quelle attività necessarie a contrastare il razzismo, la xenofobia e altre forme d'intolleranza continuano a minacciare la sicurezza in società sempre più diversificate della regione dell'OSCE. L'organizzazione dedica pertanto risorse e sforzi per promuovere la tolleranza e la non discriminazione che aumentino il senso di sicurezza dei cittadini degli Stati membri. L'ODIHR ha quindi elaborato una serie di strategie e di programmi di sensibilizzazione per prevenire la discriminazione, i crimini d'odio, l'antisemitismo, islamofobia e altre forme di intolleranza, ad esempio lavorando con i leader religiosi, con i giovani e con responsabili di istituti scolastici allo scopo di promuovere il dialogo interreligioso e l'accettazione della diversità.

Per comprendere meglio la natura delle strategie in materia di promozione della tolleranza occorre riportare alcuni passaggi operativi sul tema dell'educazione della *Decisione n. 13/06 sulla Lotta all'intolleranza, la non discriminazione e la*

*promozione del rispetto e della comprensione reciproci*¹⁶⁹ in cui l'OSCE:

3. incoraggia gli Stati partecipanti a riconoscere il contributo positivo che tutte le persone possono apportare al carattere armonico e pluralistico delle nostre società, promuovendo politiche incentrate sull'uguaglianza di opportunità, di diritti e di accesso alla giustizia e ai servizi pubblici e sulla promozione del dialogo e della partecipazione effettiva;
4. si impegna a sensibilizzare l'opinione pubblica sul valore della diversità culturale e religiosa quale fonte di reciproco arricchimento delle società e a riconoscere l'importanza dell'integrazione nel rispetto della diversità culturale e religiosa quale elemento fondamentale per promuovere il rispetto e la comprensione;
5. invita gli Stati partecipanti a considerare le cause che sono alla base dell'intolleranza e della discriminazione, incoraggiando lo sviluppo di politiche e strategie educative nazionali a carattere globale nonché adottando misure più vaste di sensibilizzazione dell'opinione pubblica che: promuovano una maggiore comprensione e rispetto delle diverse culture, etnie, religioni o credo [...].

Le attività più specificamente dedicate al dialogo interculturale e interreligioso, queste sono sviluppate da tre istituzioni dell'OSCE: l'Ufficio del Rappresentante per la libertà dei media; l'Alto Commissario per minoranze nazionali e il già menzionato Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti umani (ODIHR). Istituita nel 1990, ODIHR è l'istituzione specializzata dell'OSCE sui diritti umani e la democratizzazione, impegnata nella lotta al razzismo, alla xenofobia, all'antisemitismo e all'islamofobia; a tal proposito, nel 2004, è stato creato il sopra citato programma dedicato alla tolleranza e alla non-discriminazione. Nell'ambito del progetto è stato sviluppato un sistema per ricevere segnalazioni e informazioni dai Paesi membri, società civile e organizzazioni intergovernative. L'ODIHR ha istituito inoltre un comitato di esperti sulla libertà di religione o di credo composto da personalità eminenti provenienti dai Paesi OSCE, che funge da organismo consultivo per tentare di elaborare risposte alle violazioni riscontrate in linea con i principi europei. Inoltre, le 18 Missioni OSCE – che si trovano nell'Europa orientale e sudorientale, nel Caucaso e nell'Asia centrale – mettono spesso in opera progetti relativi al dialogo interculturale e interreligioso, come in Albania in cui l'OSCE ha contribuito alla creazione di una rete interreligiosa del sud-est Europa. Il dialogo interculturale e il dialogo interreligioso sono quindi considerati elementi chiave per la riuscita dell'obiettivo principe dell'Organizzazione: la sicurezza, la stabilità e la cooperazione fra gli Stati membri e con le regioni limitrofe.

¹⁶⁹ Decisione n. 13/06 sulla Lotta all'intolleranza, la non discriminazione e la promozione del rispetto e della comprensione reciproci, Consiglio dei Ministri OSCE, Bruxelles, 4-5 dicembre 2006.

2.2.3 Diversità culturale, cooperazione interreligiosa e sviluppo sostenibile: una sinergia di intenti e di attori in campo

Veniamo ora all'analisi delle linee guida sul tema della diversità culturale e religiosa, connesse allo sviluppo sostenibile, di un'organizzazione di carattere internazionale dall'imprescindibile azione educativa: l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO). Fondata nel novembre 1945, l'UNESCO vede l'educazione, le scienze sociali e naturali, la cultura e la comunicazione non come fini ma come mezzi per un obiettivo molto più ambizioso: «costruire la pace nella mente degli uomini»¹⁷⁰. Per adempiere a questo ambizioso mandato uno degli strumenti principe dell'UNESCO per tutte le attività che riguardano l'educazione al pluralismo e la promozione della diversità è il dialogo interculturale. Alcuni settori specifici delle attività della Strategia dell'UNESCO 2014 – 2021 sono dedicati alla promozione della cittadinanza globale, del dialogo interculturale e della diversità delle espressioni culturali.

Le attività dell'UNESCO in questo campo¹⁷¹ sono molteplici. È opportuno citarne alcune particolarmente inerenti all'oggetto della ricerca: la promozione del dialogo fra i leader di diversi credi religiosi, al fine di aumentare la conoscenza reciproca circa le rispettive tradizioni spirituali e i valori di fondo; la promozione del dialogo interculturale e tra le fedi come strumento nel campo della mediazione post conflitto.

Un esempio di quest'ultimo è il programma “Mediazione interculturale nei Balcani”, un progetto che aspira a creare le condizioni per un riconoscimento migliore della pluralità di tradizioni culturali e per una coabitazione più pacifica fra le comunità in una zona che ha sofferto a causa dei conflitti religiosi e interetnici.

Il 2 novembre 2001, a poche settimane dagli eventi dell'11 settembre 2001, durante la Conferenza Generale dell'UNESCO a Parigi viene quindi adottata all'unanimità la *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*. La dichiarazione testimoniava la volontà espressa da parte di numerosi Stati del mondo di riconoscere il valore essenziale del dialogo tra le culture per garantire la pace nel mondo e la pacifica ed armoniosa convivenza tra i popoli. Utili, ai fini della nostra disamina, soprattutto i primi tre articoli della sezione denominata *Identità, diversità e pluralismo*:

Articolo 1 - *La diversità culturale, patrimonio comune dell'Umanità*. La cultura assume forme diverse nel tempo e nello spazio. La diversità si rivela attraverso gli aspetti originali e le diverse identità presenti nei gruppi e nelle società che

¹⁷⁰ Preambolo alla Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura, Londra il 16 novembre 1945.

¹⁷¹ Rapporto mondiale dell'UNESCO Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale 2009.

compongono l'Umanità. Fonte di scambi, d'innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'Umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future.

Articolo 2 - Dalla diversità al pluralismo culturale. Nelle nostre società sempre più diversificate, è indispensabile assicurare un'interazione armoniosa e una sollecitazione a vivere insieme di persone e gruppi dalle identità culturali insieme molteplici, varie e dinamiche. Politiche che favoriscano l'integrazione e la partecipazione di tutti i cittadini sono garanzia di coesione sociale, vitalità della società civile e di pace. Così definito, il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale. Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica.

Articolo 3 - La diversità culturale, fattore di sviluppo. La diversità culturale amplia le possibilità di scelta offerte a ciascuno; è una delle fonti di sviluppo, inteso non soltanto in termini di crescita economica, ma anche come possibilità di accesso ad un'esistenza intellettuale, affettiva, morale e spirituale soddisfacente.

Il pluralismo è dunque la risposta politica alla diversità culturale esistente nella società ed è fattore cruciale di democrazia e partecipazione politica di tutti alla vita pubblica e alla costruzione del bene comune. A questa prima parte definitoria seguono articoli dedicati ai diritti dell'uomo (compresi quelli culturali), all'accessibilità dei beni culturali – che devono essere considerati diversamente dalle altre merci in quanto portatori di identità, di valori e di senso –, alle politiche culturali, quali catalizzatori di creatività, e al rafforzamento della collaborazione e solidarietà internazionali in termini di diversità culturale. La dichiarazione prosegue con una parte maggiormente attuativa denominata *Linee essenziali di un Piano d'Azione della Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, nella quale si invitano gli Stati membri a dare applicazione pratica al documento al fine del perseguimento di 20 obiettivi. Tra questi, sono di nostro maggiore interesse gli obiettivi 3 e 7, ovvero (obiettivo 3) favorire lo scambio delle conoscenze e delle pratiche migliori in materia di pluralismo culturale, al fine di facilitare, nelle società diversificate, l'integrazione e la partecipazione di persone e gruppi provenienti da differenti orizzonti culturali e (obiettivo 7) suscitare, attraverso l'educazione, una presa di coscienza del valore positivo della diversità culturale e migliorare a questo scopo sia l'impostazione dei programmi scolastici che la formazione degli insegnanti.

Alla dichiarazione del 2001 è seguita, nel 2005, *la Convenzione UNESCO sulla protezione e sulla promozione della diversità delle espressioni culturali* che promuove la consapevolezza del valore della diversità culturale nella sua capacità di veicolare le identità, i valori e il senso delle espressioni della cultura, riaffermando il legame tra cultura, sviluppo e dialogo a tutti i livelli e incoraggiando il dialogo interculturale finalizzato ad assicurare gli scambi, il

rispetto reciproco e la cultura della pace. I principi guida della Convenzione sono enunciati all'articolo 2, tra i quali è di particolare interesse il Principio di pari dignità e rispetto di tutte le culture che tutela e promuove la diversità delle espressioni culturali attraverso il riconoscimento della pari dignità e il rispetto di tutte le culture. Ai principi segue un'importante definizione del concetto di diversità culturale:

La “diversità culturale” si riferisce ai molteplici modi in cui le culture dei gruppi e delle società trovano espressione. Queste espressioni vengono trasmesse all'interno e tra i gruppi e le società. La diversità culturale si manifesta non solo attraverso i vari modi in cui il patrimonio culturale dell'umanità è espresso, accresciuto e trasmesso attraverso la varietà delle espressioni culturali, ma anche attraverso diverse modalità di creazione artistica, riproduzione, diffusione, distribuzione e fruizione, qualunque siano il mezzo e tecnologie utilizzati.

In merito all'impegno delle Nazioni Unite sui temi del pluralismo e del dialogo non possiamo non citare anche l'iniziativa *Alliance of Civilizations* lanciata dinanzi all'Assemblea generale dell'ONU nel settembre 2004 dall'allora Primo Ministro spagnolo José Luis Rodríguez Zapatero e da quello turco Recep Tayyip Erdogan. L'alleanza intendeva e intende supportare progetti il cui scopo fondamentale è quello di costruire un ponte fra le diverse culture e comunità religiose. Il 13 novembre 2006 è stato pubblicato un rapporto preparato dall'High-level Group, il gruppo di esperti che a quel tempo lavorava all'iniziativa. Dopo aver sottolineato che l'evoluzione degli Stati e delle diverse culture e tradizioni è fatta non solo di guerre e scontri, ma anche di dialoghi e pacifiche convivenze, di scambi costruttivi e reciproca fertilizzazione, il rapporto ha individuato 4 campi di azione: l'educazione, i giovani, la migrazione e i media.

Nella premessa contenente i principi che guidano il lavoro dell'Alleanza leggiamo:

La religione è una dimensione sempre più importante di molte società e una fonte significativa di valori per gli individui. Può svolgere un ruolo fondamentale nel promuovere l'apprezzamento di altre culture, religioni e modi di vita per aiutare a costruire l'armonia tra di loro¹⁷².

Se diamo uno sguardo ai numerosi progetti e all'iniziativa dell'Alleanza attualmente attivi, troviamo una particolare attenzione ai temi dell'interculturalità, del dialogo interfedi, della prevenzione del conflitto e degli estremismi, del peacebuilding e della protezione dei siti religiosi e dei luoghi di culto. Alcuni esempi: Intercultural Innovation Award; PLURAL+ Youth Video Festival; Young Peacebuilders; Hate Speech International Conference; EDIN – “Empowering Dialogue and Interfaith Networks”; #YouthWagingPeace: A Whole Community

¹⁷² Alliance of Civilizations, *Report of the High-level Group*, 13 novembre 2006.

Approach to Prevention of Violent Extremism through Education; Intercultural Leaders; Plan of Action to Safeguard Religious Sites; Call to Action #forSafeWorship.

Sul tema della diversità culturale verte anche la Risoluzione 375 (2014) del Consiglio d'Europa *Promuovere la diversità attraverso l'educazione interculturale e le strategie di comunicazione*¹⁷³ in cui viene descritta la composizione sociale europea contemporanea e descritta la diversità culturale, rappresentata da migranti, rifugiati, minoranze etniche e religiose, come una risorsa per l'innovazione, la crescita e l'economia locale, sociale e lo sviluppo culturale. Questa diversità genera, infatti, l'acquisizione di nuove conoscenze, metodologie, competenze e idee che accrescono la creatività di una comunità e la rendono più capace di affrontare nuove situazioni, crisi e sfide. In ambito culturale, la diversità è una fonte di arricchimento che è percepibile in letteratura, cinema, arte, sport, cucina e moda, e in molte altre forme espressive. La creatività viene anche considerata fonte di creazione di posti di lavoro, perché attrae industrie e imprese in cerca di idee innovative.

Per concludere la parte inerente alle Nazioni Unite è doveroso menzionare l'attuale *Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, argomento già inserito nella citata *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale* del 2001 che evidenziava quanto la diversità culturale fosse, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. Inoltre, la diversità culturale veniva indicata come una delle fonti di sviluppo, inteso non soltanto in termini di crescita economica, ma anche come possibilità di accesso ad un'esistenza intellettuale, affettiva, morale e spirituale soddisfacente. Lo stesso principio veniva riaffermato nella *Convenzione UNESCO sulla protezione e sulla promozione della diversità delle espressioni culturali*, queste ultime definite requisiti essenziali per la sostenibilità dello sviluppo a vantaggio delle generazioni presenti e future.

L'*Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, sottoscritta nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, definisce lo sviluppo sostenibile come uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri. Per raggiungere tale scopo è importante armonizzare tre elementi fondamentali: la crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente. Sono 17 gli obiettivi (Sustainable Development Goals SDGs) declinati in un totale di 169 traguardi associati a 5 macro categorie (le 5 P): Persone, Prosperità, Pace, Partnership, Pianeta.

Gli Obiettivi di sviluppo sostenibile dovranno essere realizzati a livello globale da tutti i Paesi membri dell'ONU entro il 2030; ogni Paese dovrà dotarsi di una propria strategia nazionale che coinvolga attivamente soggetti pubblici e privati. Sono particolarmente rilevanti, ai fini della ricerca, l'obiettivo 4 *Istruzione di Qualità*, che mira a fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e

¹⁷³ Resolution 375 (2014) *Promoting diversity through intercultural education and communication strategies*.

opportunità di apprendimento per tutti, e l'obiettivo 16 *Pace, giustizia e istituzioni solide*, essendo coinvolte nella nostra analisi le istituzioni europee, nazionali e locali che devono garantire la promozione di società pacifiche e inclusive.

La durezza dell'ambiente e dell'umanità tutta è un tema ricorrente anche nella letteratura prodotta dalle comunità religiose, che spesso sono chiamate in causa sull'argomento. L'attenzione alla conservazione dell'ecosistema alla sostenibilità, infatti, riguarda tutti – istituzioni politiche, accademiche, religiose e società civile – è (e deve essere) oggetto di dibattito, approfondimento e soprattutto di azioni che ne consentano l'attuazione concreta. L'argomento è ampio e meriterebbe un'apposita trattazione, ma è opportuno almeno menzionare alcuni documenti in merito prodotti dagli attori religiosi, singolarmente o congiuntamente.

Nel 2015, anno in cui viene firmato l'accordo di Parigi tra gli Stati membri della Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici, si sono susseguite molte dichiarazioni degli attori religiosi sul tema centrale dello sviluppo sostenibile. Un esempio è la *Lambeth Declaration on Climate Change 2015*, promossa dall'Arcivescovo di Canterbury, John Welby, che rappresenta un esempio di dialogo ecumenico e interreligioso nel Regno Unito.

Sul tema della cura dell'ambiente verte anche uno dei primi importanti documenti scritti da papa Francesco, l'Enciclica *Laudato si'* sulla cura della casa comune, il 24 maggio 2015. Il pontefice, richiamando il Cantico dei Cantici di S. Francesco D'Assisi, si rivolgeva “a ogni persona che abita questo pianeta”, senza menzionare specifiche appartenenze religiose e neppure il termine “credenti”, per porre l'attenzione sul deterioramento globale dell'ambiente, sui cambiamenti climatici, sulla mancanza di acqua, sulla perdita della biodiversità, sugli squilibri economici che producono iniquità e mancanza di sostenibilità di una grande fetta di umanità. Nel testo troviamo poi il termine “ecologia integrale”, che comprende chiaramente le anche dimensioni umane e sociali dell'ambiente. Questo concetto sarà destinato a entrare nel vocabolario comune del linguaggio interreligioso degli anni successivi. Di seguito un passaggio fondamentale che ne chiarisce il senso:

Quando parliamo di “ambiente” facciamo riferimento anche a una particolare relazione: quella tra la natura e la società che la abita. Questo ci impedisce di considerare la natura come qualcosa di separato da noi o come una mera cornice della nostra vita. Siamo inclusi in essa, siamo parte di essa e ne siamo compenetrati. [...] Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale¹⁷⁴.

Sempre al 2015 risale la *Islamic Declaration on Climate Change*, adottata durante il Simposio internazionale islamico sui cambiamenti climatici tenutosi a

¹⁷⁴ Lettera enciclica *Laudato si'* del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune, 2015.

Istanbul, nella quale i leader islamici hanno invitato i musulmani nel mondo a svolgere un ruolo attivo nella lotta ai cambiamenti climatici e hanno esortato i governi a concludere un efficace accordo universale sui cambiamenti climatici. Allo stesso anno risale la *Buddhist Declaration on Climate Change to World Leaders* rilasciata dal Global Buddhist Climate Change Collective in cui i leader buddhisti invitano i leader mondiali a raggiungere un accordo efficace sul clima alla Conferenza sui cambiamenti climatici di Parigi ed esortano la comunità buddhista ad agire sulle cause profonde del cambiamento climatico. La dichiarazione si basa sulla comprensione che tutte le cose nell'universo sono interconnesse e le conseguenze delle nostre azioni «sono passi critici per ridurre il nostro impatto ambientale». È seguita anche la *Hindu statement on climate change* che ribadisce la necessità di un cambiamento radicale nel rapporto degli uomini con la natura, non solo a livello governativo ma anche individuale e richiama il senso del dialogo tra religioni per migliorare il mondo. Orientata nella stessa direzione è la lettera di cinquecento rabbini e altri leader dell'ebraismo, datata sempre 2015, intitolata *l'Alleanza di Elia tra le generazioni per guarire la nostra Terra in pericolo* promossa dal Centro Shalom di Filadelfia. La richiesta è quella di un'azione congiunta di giovani e anziani per garantire che le generazioni future non subiscano le terribili conseguenze causate dal caos climatico, dalle inondazioni, dalle carestie e dagli incendi. Al 2017 risale invece la *Carta interreligiosa dei valori e delle azioni*, prodotta a Bologna dai leader religiosi cristiani, musulmani, ebrei e indù in occasione del G7 sull'Ambiente.

Possiamo dunque concludere che vi sia una diffusa consapevolezza, sia da parte delle istituzioni sovranazionali che delle comunità religiose, che il tema dello sviluppo sostenibile non sia solo appannaggio dei “tecnici”, ma riguardi tutti. Per lungo tempo, infatti, le comunità religiose non sono state considerate attori rilevanti nel trovare una linea d'azione comune; esse invece hanno una capacità di influenza considerevole. Le loro posizioni, su questo e altri temi, possono infatti indirizzare eticamente le azioni dei singoli individui, a partire anche dalle parole dei loro leader religiosi.

Tuttavia, esistono innegabili contraddizioni tra la teoria e la pratica. Infatti, nonostante le numerose dichiarazioni e sinergie di intenti tra attori e istituzioni religiose, siamo lontani da una reale e concreta applicazione dei principi. L'uso del digitale per le comunità in diaspora, per tenersi in contatto con i propri cari nel Paese d'origine o in momenti di isolamento forzato e di lontananza come quelli generati dalla Covid-19, è certamente un elemento di sostenibilità, intesa come capacità di trovare soluzioni durature che non impattino negativamente sul pianeta, seppure generate dalle contingenze del momento. Così come la sensibilizzazione sull'importanza della piantumazione e dell'abolizione della plastica promossa da varie organizzazioni religiose è un elemento positivo che può generare un timido effetto farfalla. Il pianeta e l'umanità intera sono soggetti vulnerabili che vanno preservati con intelligenza, sensibilità e una visione storica lungimirante. Infatti, la vulnerabilità è uno dei principi all'interno del documento *Basic Ethical Principles in European Bioethics and Biolaw*, sviluppato dalla Commissione Europea nella

Dichiarazione di Barcellona¹⁷⁵ al termine di un confronto durato 3 anni tra il 1995 ed il 1998 con un gruppo di 22 partner di differenti nazioni. In particolare i principali punti di attenzione all'interno della discussione furono quattro: (i) l'autonomia, che si concentra sugli aspetti legati all'etica del fine vita; (ii) l'integrità, la condizione base per una vita dignitosa; (iii) la dignità, la proprietà in virtù della quale gli esseri viventi possiedono la capacità di sentirsi umano, vivo e parte di un sistema; (iv) la vulnerabilità. Quest'ultimo concetto, che riguarda direttamente il tema della sostenibilità e anche alcune comunità etnico-religiose, esprime principalmente due idee: a) l'idea della finitezza e la fragilità della vita che, in coloro capaci di autonomia, ponga le fondamenta per la possibilità e la necessità dell'etica; b) la cura per il vulnerabile, inteso come ambiente, patrimonio storico-artistico e soggetti esposti a un *vulnus*. I soggetti vulnerabili sono coloro i quali possono essere minacciati in dignità ed integrità, ma la loro cura richiede la non interferenza con l'autonomia, dignità ed integrità degli esseri viventi. Per fare ciò è necessario che i soggetti vulnerabili ottengano assistenza per permettere la realizzazione del loro potenziale.

Dal punto di vista degli strumenti internazionali ed europei di tutela dei diritti umani, la considerazione delle persone vulnerabili emerge soprattutto in quanto agli Stati viene richiesto tutto l'impegno necessario per rispettare, proteggere e realizzare effettivamente i diritti umani quando ciò riguardi appunto dei soggetti che sono per qualche motivo vulnerabili. Per fare questo, non bisogna dimenticare l'importanza di considerare le dinamiche di intersezionalità, ovvero l'intersezione di diverse identità sociali e le relative possibili particolari discriminazioni, oppressioni, o dominazioni. La teoria suggerisce ed esamina come varie categorie biologiche, sociali e culturali come il genere, l'etnia, la classe sociale, la disabilità, l'orientamento sessuale, la religione, la casta, l'età, la nazionalità, la specie concorrano alle dinamiche di discriminazione¹⁷⁶.

Non resta, dunque, che continuare a fare ricerca in questo campo, sperimentare laboratori che coinvolgano la cittadinanza, proporre nuove idee e soluzioni ai governanti su come preservare e proteggere la vulnerabilità dell'ambiente e di chi lo abita, coinvolgendo tutti – istituzioni sovranazionali e religiose, enti locali, semplici cittadini – in un percorso di conservazione e valorizzazione del più importante patrimonio comune.

2.3 Storia, culture e religioni a scuola

Vediamo quindi in che modo, secondo il Consiglio d'Europa, le istituzioni scolastiche dovrebbero promuovere la valorizzazione della pluralità di culture e religioni che abitano il continente europeo. Partendo proprio dal 1989, anno in cui, abbiamo visto, con la riunificazione tedesca si riaccende il dibattito

¹⁷⁵ Cfr. Rendtorff., Kemp 2019.

¹⁷⁶ Crenshaw 1989, pp. 139–167.

sull'integrazione europea e sul concetto di "unità nella diversità". Come trasmettere, dunque, agli studenti di Europa, un approccio educativo condiviso che avvicini i popoli europei senza cancellarne le specificità culturali? Nella Raccomandazione 1111 (1989) sulla *Dimensione europea dell'educazione* il Consiglio d'Europa dichiara di accogliere con favore la cooperazione culturale riguardo all'insegnamento della storia, della geografia e delle lingue moderne e il suo contributo allo sviluppo di una vera coscienza europea, ritenendo che questo approccio debba essere esteso ad altre materie quali come economia, ambiente, arti visive, musica e scienze. Invita inoltre i ministri dell'istruzione degli Stati membri a incoraggiare la dimensione europea nella formazione degli insegnanti, attraverso scambi culturali con altri Paesi e favorendo la cooperazione tra la ricerca pedagogica e gli istituti di formazione degli insegnanti in Europa. Il discorso sull'interdisciplinarietà, a carattere generale, verrà poi ripreso da successive raccomandazioni e risoluzioni nell'ambito specifico della conoscenza delle religioni. Ad esempio, nei punti 10 e 11 della Raccomandazione 1396 (1999) *Religione e democrazia*, si sottolinea il ruolo chiave dell'educazione nel combattere ignoranza e pregiudizio e che, a tal fine, dovrebbero essere revisionati i curricula scolastici e universitari perché «l'istruzione religiosa non venga impartita solo nelle ore di insegnamento delle/sulle religioni, ma come parte essenziale della storia, della cultura e della filosofia dell'umanità»¹⁷⁷. Nel quadro di questo processo interdisciplinare di educazione alle religioni, il Consiglio invita gli stati membri a intensificare l'insegnamento delle religioni nel quadro dell'educazione all'etica e alla cittadinanza democratica, promuovere l'insegnamento nelle scuole della storia comparata delle diverse religioni, incoraggiare nelle università lo studio della storia e della filosofia delle religioni parallelamente agli studi teologici, evitare qualsiasi conflitto tra l'educazione alla religione promossa dallo Stato e la fede religiosa delle famiglie, al fine di rispettare la libera decisione in questa materia così delicata .

2.3.1 La storia come strumento di conoscenza delle reciproche influenze tra popoli

La dimensione storica del dialogo tra culture e religioni viene approfondita in due raccomandazioni che ne evidenziano il ruolo cruciale nell'acquisizione della capacità di apprezzare la diversità culturale e nella riconciliazione dei popoli. La Raccomandazione 1283 (1996) *La storia e l'apprendimento della storia in Europa*¹⁷⁸ e La Raccomandazione 15 (2001) sugli *Obiettivi dell'insegnamento della storia nel XXI secolo Recommendation 15 (2001) on History teaching in twenty-first-century Europe*. Diversi i punti fondamentali estrapolabili dai documenti su quanto ampio sia il potenziale dello studio della storia ai fini della

¹⁷⁷ Recommendation 1396 (1999) Religion and Democracy.

¹⁷⁸ Recommendation 1283 (1996), History and the learning of history in Europe.

coesione sociale. Innanzitutto lo studio della storia avrebbe (i) un ruolo politico nel formare una cittadinanza attiva, critica e responsabile, senza il quale il cittadino è più vulnerabile e soggetto alla manipolazione politica e alle strumentalizzazioni. In seconda battuta lo studio della storia ha (ii) la funzione di sviluppare la capacità intellettuale di analizzare e interpretare l'informazione in modo critico e responsabile attraverso il dialogo, la ricerca dei fatti storici e un dibattito aperto fondato su una visione multi-prospettica, in particolare sulle questioni controverse e sensibili. Inoltre, lo studio della storia è (iii) uno strumento che aiuta a favorire la riconciliazione, la comprensione e la fiducia reciproche tra i popoli: la storia, infatti, insegna la complessità dei soggetti, le sfumature – non si può semplicemente dividere in “buoni” e “cattivi” – contribuendo alla decostruzione di stereotipi e pregiudizi etnici, razziali e religiosi. Infine, lo studio della storia è (iv) un mezzo per riequilibrare le asimmetrie, attraverso la valorizzazione delle reciproche influenze positive delle diverse culture e religioni, e del loro contributo allo sviluppo storico e culturale del continente europeo.

Per dare attuazione pratica alle indicazioni è stato avviato il progetto “Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century” il cui obiettivo era lo sviluppo di materiale didattico che consentisse agli studenti di: comprendere i legami tra passato e presente; comprendere gli eventi che hanno plasmato la storia del XX secolo; comprendere le radici storiche e il contesto delle principali sfide e conflitti che l'Europa deve affrontare oggi e riflettere sul tipo di Europa in cui desiderano vivere domani; sviluppare un pensiero autonomo, assumere il punto di vista dell'altro, riconoscere e comprendere le differenze; individuare errori e pregiudizi nelle rappresentazioni storiche e non lasciarsi influenzare da informazioni distorte.

Il risultato finale del progetto è confluito nel manuale per insegnanti *Teaching 20th-century european history*¹⁷⁹. Non si tratta di un testo che indica cosa insegnare, ma piuttosto sulla metodologia su come insegnare, basato su idee sviluppate a partire da casi studio e buone pratiche in tutta Europa. L'obiettivo principale è quello di incoraggiare gli insegnanti a introdurre nell'insegnamento una più ampia dimensione europea degli eventi che hanno plasmato l'Europa e fornire una vasta gamma di idee, consigli pratici e materiale didattico.

Il manuale è diviso in tre parti. La prima parte si concentra sui temi storici tradizionali, come, ad esempio, l'ascesa del totalitarismo, l'Olocausto, l'Unione Sovietica, la glasnost e la perestrojka. Gli argomenti sono stati scelti sulla base della loro ampia portata e perché si prestano a essere esplorati non solo politicamente, ma anche dal punto di vista culturale, economico e sociale. La seconda parte si concentra su diverse questioni pedagogiche e metodologiche che gli insegnanti di storia devono affrontare oggi, come ad esempio la gestione di questioni controverse relative all'identità nazionale o di gruppo. In un capitolo denominato *Multiperspectivity in history teaching* ci sono, ad esempio, paragrafi denominati *The Jews in Prague*, o *How does it look from someone else's point of*

¹⁷⁹ Stradling, Council of Europe, *Teaching 20th-century european history* 2001.

view? che trattano la questione delle minoranze religiose e offrono esercizi di immedesimazione nelle posizioni di diversi attori politici della Rivoluzione d'ottobre del 1917. La terza sezione si concentra su diverse fonti per l'insegnamento del XX secolo. Vengono fornite brevi guide valutative per valutare le fonti e le difficoltà legate al loro utilizzo, incluso il metodo per indurre gli studenti a utilizzarle. Particolare attenzione è stata dedicata alla storia orale, alle fonti scritte contemporanee ed è stata inclusa una serie di domande guida per valutare l'attendibilità dei libri di storia, dei media e delle nuove tecnologie derivate dal web.

Le attività della Divisione Didattica di Storia del Consiglio d'Europa non riflettono solo i cambiamenti storici che hanno interessato l'Europa e i paesi europei negli ultimi decenni, ma anche i principali cambiamenti sociali che influenzano inevitabilmente i sistemi di istruzione. Infatti, nonostante i diversi contesti, tutti gli Stati membri si trovano ad affrontare simili questioni e problemi sociali, economici, politici e culturali. Vengono citati: la globalizzazione e una maggiore interconnessione/interdipendenza a livello politico, economico e culturale, che solleva anche la questione del locale vs. globale, regionale e internazionale; movimenti di popolazione all'interno e attraverso i confini nazionali; uno spostamento dall'interesse "collettivo" a una maggiore enfasi sui diritti e sulle azioni individuali. Ciò va di pari passo con la ridefinizione delle identità collettive e l'emergere di nuove forme di comunità e di azione pubblica, l'educazione informale, l'apprendimento permanente e la consapevolezza che gran parte dell'apprendimento avviene al di fuori dei sistemi scolastici formali e non è limitato a un periodo definito della propria vita. Inoltre, nel 2011 il Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa ha prodotto la Raccomandazione 6 (2011) sul *Dialogo interculturale e l'immagine dell'altro nella didattica della storia*¹⁸⁰, in seguito a un progetto avente lo stesso titolo promosso dal Comitato direttivo per l'istruzione (CDED) dal 2006 al 2010. Il progetto mirava ad approfondire l'incidenza del ruolo della didattica della storia all'interno delle società europee sempre più sensibili alle nuove forme di diversità culturale, nel contesto della globalizzazione degli scambi culturali ed economici e della più ampia circolazione di idee e persone, nella prevenzione dei conflitti e nei processi di riconciliazione in situazioni di conflitto o post-conflitto.

La ricerca ha dimostrato l'importanza dei riferimenti alla storia nel dialogo interculturale qualunque siano il contesto, le forme o gli attori. Il CdE osserva, quindi, che l'insegnamento della storia fondato sulla conoscenza e sul rispetto degli altri è un fattore decisivo per "vivere insieme in pari dignità" (riferimento al sottotitolo del Libro bianco sul dialogo interculturale) nelle società in costante divenire caratterizzate dalla diversità culturale. Il documento ci tiene a sottolineare il valore del rispetto per i tratti distintivi delle storie specifiche di ciascuna nazione, ma afferma che è importante superare le tensioni e i conflitti e portare alla luce le

¹⁸⁰ Recommendation 6 (2011) on *Intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*.

storie condivise che scaturiscono dalle interazioni, dagli incontri, dalle convergenze e dagli scambi reciproci. A tal fine il CdE raccomanda ai governi degli Stati membri di (i) sensibilizzare alla grande diversità culturale delle odierne società europee e aumentare la consapevolezza sulle diverse eredità culturali di quelle società; (ii) migliorare la conoscenza della storia dei rapporti tra culture, civiltà e popoli, e sul contributo di ciascuno allo sviluppo, alla crescita e alla creatività degli altri; (iii) migliorare la conoscenza, nel contesto generale della globalizzazione, della storia culturale delle altre civiltà, pur mantenendo un'adeguata attenzione alla storia locale, nazionale e regionale; (iv) posizionare la cultura e la storia nazionali nel contesto europeo e posizionare la cultura e la storia europee nella prospettiva del mondo; (v) favorire lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze necessarie per stabilire un dialogo aperto e produttivo consentendo ai futuri cittadini di acquisire una percezione e una comprensione della storia degli altri, e quindi di percepire e comprendere meglio la propria; (vi) sviluppare di un approccio multi-prospettico e multidisciplinare nell'analisi della storia, in particolare della storia dei rapporti tra le culture; (vii) individuare e analizzare criticamente stereotipi, pregiudizi, visioni antiquate ed interpretazioni improprie che alimentano fraintendimenti o immagini inadeguate degli altri; (viii) prevenire tensioni in situazioni delicate e promuovere processi di riconciliazione in situazioni di conflitto e post-conflitto, soprattutto dove la diversità culturale è o è stata sfruttata politicamente.

Il CdE consiglia anche agli stati membri di mettere in atto un approccio didattico attivo e interattivo che preveda l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso attività quali realizzazione di progetti, ricerche individuali o collettive, dibattito in aula, ricerca sul campo, interviste a testimoni chiave e contatti internazionali con altre scuole. Si suggerisce, inoltre, di favorire la cooperazione interdisciplinare all'interno della scuola stessa tra l'insegnamento della storia, della letteratura, della filosofia, delle lingue, della scienza e tecnologia, delle scienze sociali ed economiche, di concerto con l'eventuale istruzione religiosa, e in generale con tutte le attività che contribuiscono all'educazione alla cittadinanza democratica.

2.3.2 Ebraismo e Islam: un patrimonio europeo

Nel quadro della protezione della diversità culturale tracciato, vediamo quali sono, secondo le istituzioni europee, le culture d'Europa il cui contributo andrebbe trasmesso e valorizzato. Il *Libro bianco sul dialogo interculturale*, nella sezione dedicata alla dimensione religiosa del dialogo, ricorda come il ricco patrimonio culturale europeo comprenda «una grande diversità di concezioni sia religiose che laiche relative allo scopo della nostra esistenza. Il cristianesimo, il giudaismo e l'islam – ciascuno col proprio sistema di interpretazioni – hanno esercitato una influenza profonda nel nostro continente». L'approfondimento su quanto prodotto in Europa su islam ed ebraismo è particolarmente rilevante ai fini della ricerca perché alcuni progetti di sensibilizzazione/educazione al pluralismo e al dialogo

interreligioso approfonditi nella parte dedicata alle pratiche sono proposti proprio da realtà associative ebraiche e islamiche (il progetto *Memoria a più voci* e il corso della Scuola Fiorentina per il dialogo interreligioso analizzati nel quarto capitolo).

Il primo documento prodotto sul tema dal Consiglio d'Europa nel periodo storico di nostro interesse è la Risoluzione 885 (1987) sul *Contributo ebraico alla cultura europea*¹⁸¹, nella quale, dopo aver richiamato l'articolo 9 della CEDU sulla libertà religiosa e la *Dichiarazione Europea sugli Obiettivi Culturali*¹⁸² (Berlino, 1984) sul patrimonio culturale e la tradizione umanitaria e religiosa condivisi delle diverse culture europee, riconosceva «il contributo considerevole e distintivo che gli ebrei e la tradizione del giudaismo hanno dato allo sviluppo storico dell'Europa nel campo culturale e in altri campi [...]» e, per questa ragione, accoglieva con favore lo svolgimento da parte della sua commissione per la cultura e l'istruzione del simposio sugli ebrei sefarditi e le culture europee tenutosi a Toledo il 9 e 10 aprile 1987. A questa risoluzione seguirà, nel 1996, la *Raccomandazione 1291 (1996) sulla cultura Yiddish*¹⁸³ che, attraverso alcune strategie mirate, aveva l'obiettivo di prevenire la scomparsa della lingua e cultura ebraica dell'Europa centrale e orientale.

In questa sede è bene citare anche la Raccomandazione 9 adottata dall'ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) del 25 giugno 2004 *Sulla Lotta all'antisemitismo*¹⁸⁴. Nel documento si raccomanda agli Stati membri di dare un'alta priorità alla lotta contro l'antisemitismo, prendendo tutte le misure necessarie a combattere tutte le sue manifestazioni, definendo atti antisemiti: (i) minacce, insulti, diffamazione e incitamento pubblico alla violenza, all'odio o alla discriminazione contro una o più persone sulla base della loro identità o origine ebraica; (ii) l'espressione pubblica, a scopo antisemita, di un'ideologia che disprezza o denigra un gruppo di persone sulla base della loro identità o origine ebraica; (iii) la pubblica negazione, banalizzazione, giustificazione o approvazione della Shoah e la negazione pubblica, la banalizzazione, la giustificazione o il condono, con finalità antisemite, di crimini di genocidio, crimini contro l'umanità o crimini di guerra commessi contro persone a motivo della loro identità ebraica o origine; (iv) la pubblica diffusione, produzione, conservazione e pubblica distribuzione di materiale scritto, pittorico o altro contenente manifestazioni degli atteggiamenti descritti ai precedenti punti; (v) profanazione, a scopo antisemita, di beni e monumenti ebraici; (vi) la creazione, la guida e/o il sostegno di un gruppo che promuove l'antisemitismo. Nel campo dell'istruzione scolastica, l'ECRI raccomanda inoltre di introdurre nel curriculum scolastico i contenuti sulla consapevolezza dell'antisemitismo, le sue occorrenze attraverso i secoli e l'importanza di combatterne le varie manifestazioni, promuovere la conoscenza della storia ebraica e del contributo positivo delle persone, delle comunità e della

¹⁸¹ Resolution 885 (1987) *Jewish contribution to European culture*.

¹⁸² CEDU *European declaration on cultural objectives*, 1984.

¹⁸³ Recommendation 1291 (1996) on *Yiddish culture*.

¹⁸⁴ ECRI, *On the fight against antisemitism*, 24 giugno 2005.

cultura ebraiche alle società europee, promuovere la conoscenza della Shoah e degli sviluppi che hanno portato ad essa e assicurare che gli insegnanti siano adeguatamente preparati a contrastare atti antisemiti in un contesto scolastico.

Sempre in merito ad altre culture religiose d'Europa, nel 1991, il Consiglio approvava la Raccomandazione 1162 (1991) sul *Contributo della civiltà islamica alla cultura europea* che, richiamando gli obiettivi della risoluzione precedente, riconosceva che:

[...] insieme al Cristianesimo ed al Giudaismo, l'Islam ha avuto, nel corso dei secoli e nelle sue differenti forme, un'influenza sulla civiltà europea [...] l'Islam ha sofferto e ancora soffre di presentazioni scorrette, per esempio attraverso stereotipi ostili [...] c'è molta poca coscienza in Europa sia dell'importanza dei contributi passati dell'Islam che del ruolo potenzialmente positivo dell'Islam nella società europea odierna. Errori storici, eclettismi educativi ed un troppo semplificato approccio dei media sono i responsabili di questa situazione [...]¹⁸⁵.

Per riequilibrare queste asimmetrie il Consiglio raccomandava dunque ai ministri competenti di attuare delle specifiche misure nel campo dell'educazione che prevedessero: (i) un racconto equilibrato e obiettivo della storia dell'Islam nei programmi di studio e nei libri di testo; (ii) una disposizione più ampia per l'insegnamento dell'arabo come lingua moderna nelle scuole europee; (iii) l'incoraggiamento della ricerca scientifica sulle questioni islamiche anche attraverso l'aumento del numero di cattedre arabe e islamiche nelle università; (iv) l'incoraggiamento di un approccio comparativo nei corsi di teologia, che dovrebbero comprendere gli studi islamici, cristiani ed ebraici; (v) l'adozione di un approccio didattico integrato in aree specifiche come il bacino del Mediterraneo, in cui siano compresi gli studi su religione, filosofia, letteratura e storia; (vi) l'agevolazione degli scambi tra studenti e docenti in un quadro di cooperazione universitaria tra l'Europa e il mondo islamico, sulla falsariga della Raccomandazione 1032 (1986) sulla *Creazione di un'università euro-araba*¹⁸⁶, che chiamato programma *Averroës*; (vii) l'incoraggiamento della produzione, la coproduzione e la diffusione di programmi radiofonici e televisivi sulla cultura islamica; (viii) la creazione di luoghi di espressione culturale e intellettuale per gli immigrati dal mondo islamico, tenendo in considerazione però che lo sviluppo della propria cultura non dovrebbe comportare il loro isolamento dalla società e dalla cultura del paese ospitante; (ix) l'incoraggiamento di itinerari culturali del mondo islamico, dentro e fuori l'Europa, degli scambi culturali, mostre, convegni e pubblicazioni nel campo dell'arte, della musica e della storia; (x) l'incoraggiamento del dialogo tra le comunità islamiche e le autorità competenti per provvedere alle esigenze religiose della loro fede (festività, preghiera, riti,

¹⁸⁵ Recommendation 1162 (1991) on the *Contribution of the Islamic civilisation to European culture*.

¹⁸⁶ Recommendation 1032 (1986) *Creation of a Euro-Arab University*.

abbigliamento e cibo), ovviamente sempre nel rispetto delle usanze del paese ospitante; (xi) l'incoraggiamento del gemellaggio di città europee e con città del mondo islamico, in particolare quelle geograficamente più vicine all'Europa; (xii) la creazione delle basi per un dialogo continuo tra l'Europa e il mondo islamico per il rafforzamento e lo sviluppo di tutte le tendenze democratiche e pluralistiche; (xiii) l'organizzazione di seminari sui temi chiave come il fondamentalismo, la democratizzazione del mondo islamico, la compatibilità delle diverse forme di islam con la moderna società europea e, in generale, i nuovi problemi posti dalle religioni nella società contemporanea; (xiv) l'invito dei Paesi del mondo islamico a intraprendere analoghe iniziative su base di reciprocità e ad aderire alle convenzioni del Consiglio d'Europa.

Negli anni successivi vennero prodotti alcuni documenti e promosse diverse iniziative per favorire l'applicazione pratica delle misure sopraelencate come la *Risoluzione sull'Islam e la giornata europea di Averroè*, promulgata dalla Commissione per la cultura, la gioventù, l'istruzione e i mezzi di informazione del Parlamento europeo, il 29 aprile 1998. Il testo recita:

[...] Dal punto di vita culturale, si ricorda il contributo della civiltà islamica alla cultura europea, soprattutto attraverso Al Andalus, la collocazione di Avicenna in questa civiltà e l'influenza esercitata da Averroè sulla cultura del Medioevo cristiano [...] Dal punto di vista simbolico, questa celebrazione può rappresentare l'occasione giusta per mettere in rilievo la modernità del pensiero di Averroè e la sfida che rappresenta alla vigilia del terzo millennio la lotta contro l'esclusione e la xenofobia, che nascono dall'oscurantismo, dall'ignoranza e dai pregiudizi [...]]restiamo convinti che i musulmani e l'Europa, l'Europa e l'Islam avranno una "buona convivenza", che l'Europa multirazziale, multiculturale e pluralista da un lato e i musulmani dall'altro si impegneranno per aprirsi di più reciprocamente alle riflessioni dell'altro per comprendersi e accettarsi integralmente [...] ¹⁸⁷.

Il richiamo all'Andalusia, all'influenza del pensiero islamico sulla cultura europea del tempo e alla presenza storica dell'islam in Europa è un elemento fondamentale per comprendere meglio il caso studio spagnolo che analizzeremo successivamente (capitolo quinto).

L'ECRI, inoltre, sulla falsa riga di quella sull'antisemitismo, il 16 marzo del 2000 ha prodotto una *Raccomandazione sulla lotta all'intolleranza e alla discriminazione contro i musulmani*¹⁸⁸. Nel documento vengono invitati i governi degli Stati membri dove vi sono comunità musulmane che vivono stabilmente a garantire che le istituzioni pubbliche siano consapevoli delle legittime esigenze culturali derivanti dalla natura multireligiosa della società e che le comunità musulmane non siano discriminate nella pratica della loro religione, adottando le

¹⁸⁷ Resolution on *Islam and European Averroës Day*, 1998.

¹⁸⁸ Recommendation 5 *On combating intolerance and discrimination against muslims*, ECRI 2000.

misure necessarie per assicurare la piena garanzia della libertà religiosa. Un'attenzione particolare dovrebbe essere rivolta alla rimozione di ostacoli giuridici o burocratici che impediscono la costruzione di un numero sufficiente di luoghi di culto appropriati per la pratica dell'Islam. Bisognerebbe, inoltre, adottare misure per combattere la discriminazione religiosa nell'accesso al lavoro e sul posto di lavoro e prestare particolare attenzione alla situazione delle donne musulmane, che possono subire una duplice discriminazione, in quanto donne in generale e in quanto musulmane.

Sarebbe inoltre importante che i governi scambiassero opinioni con le comunità musulmane locali sui modi per facilitare la selezione e la formazione di imam con conoscenza ed esperienza nella società in cui lavoreranno e sostenere il dialogo volontario a livello locale e nazionale per prevenire o risolvere conflitti sociali e culturali.

Altro elemento fondamentale del documento è l'invito a incoraggiare il dibattito all'interno dei media e delle professioni pubblicitarie sull'immagine che trasmettono dell'Islam e delle comunità musulmane e sulla loro responsabilità al riguardo per evitare di perpetuare pregiudizi e informazioni faziose.

Sul tema specifico dell'educazione in particolare sarebbe infine necessario garantire che i curricula nelle scuole e nell'istruzione superiore – specialmente nel campo dell'insegnamento della storia – non presentino interpretazioni distorte della storia religiosa e culturale islamica e non basino la loro rappresentazione dell'Islam su percezioni di ostilità e minaccia e assicurare che l'insegnamento religioso nelle scuole rispetti il pluralismo culturale e prevedere a tal fine la formazione degli insegnanti.

Da notare come nel testo ancora non compaia la parola *islamofobia*¹⁸⁹ per descrivere l'odio, la paura verso l'islam o l'attitudine xenofoba verso i musulmani in generale; il termine far il suo ingresso nel linguaggio delle istituzioni europee in un successivo documento del Consiglio d'Europa, la Raccomandazione 1927 (2010) *Islam, Islamismo and Islamofobia in Europa*¹⁹⁰, nell'ambito dell'educazione interculturale e interreligiosa chiedeva agli Stati membri di: (i) rafforzare le sue attività per garantire che la conoscenza dell'Islam e di altre credenze sia nelle scuole attraverso l'istruzione permanente e che le istituzioni di istruzione superiore e di ricerca in Europa offrano una formazione specifica sugli studi islamici al fine di educare studiosi, insegnanti e leader religiosi; (ii) continuare la sua importante azione sul dialogo interculturale e la sua dimensione religiosa, in particolare i suoi regolari "scambi sulla dimensione religiosa del

¹⁸⁹ Il termine si riferisce ad una ostilità infondata e alla paura verso l'islam, e di conseguenza la paura e l'avversione verso tutti i musulmani o la maggioranza di loro. Si riferisce ugualmente alle conseguenze pratiche di questa ostilità in termini di discriminazione, pregiudizi e trattamenti ingiusti di cui sono vittime i musulmani (sia come individui sia come comunità) e loro esclusione dalla sfera politica e sociale di una certa importanza. Questo termine è stato creato per rispondere ad una nuova realtà: la discriminazione crescente verso i musulmani che si è sviluppata negli ultimi decenni.

¹⁹⁰ Recommendation 1927 (2010) *Islam, Islamism and Islamophobia in Europe*.

dialogo interculturale", e di rafforzare il ruolo della cooperazione interparlamentare in questo processo.

Allargando lo sguardo ad altre iniziative promosse dal Consiglio d'Europa sulla valorizzazione delle diverse culture europee, è bene segnalare il programma *Cultural Routes*, avviato nel 1987 con l'obiettivo di dimostrare, attraverso un viaggio nello spazio e nel tempo, come i diversi paesi e le diverse culture d'Europa contribuiscano alla creazione di un patrimonio culturale condiviso e vivo. Il programma prevede, ad esempio – all'interno di una vasta gamma di esperienze che vanno dalla scoperta delle abbazie e dei cimiteri d'Europa, alla scoperta dei principali siti dell'impero romano, ai percorsi sulle orme di Carlo Magno o Napoleone, fino alle strade dell'Impressionismo e di Cirillo e Metodio – un viaggio nella Spagna arabo-islamica denominata *Routes of El legado andalusí*, il percorso *European Route of Jewish Heritage* e un approfondimento sul mondo protestante europeo dal titolo *Huguenot and Waldensian Trail*.

Altro progetto simile, promosso congiuntamente dal CdE e dall'Unione Europea dal 1999, è il programma *European Heritage Days*, che si prefigge di coinvolgere attivamente tutti i livelli di governo, le autorità e la società civile nello sforzo condiviso di promuovere la comprensione comune della diversità culturale attraverso la conoscenza delle tradizioni locali, dell'architettura e delle opere d'arte che fanno parte del Patrimonio Europeo. L'obiettivo è quello di creare un clima che favorisca la valorizzazione del ricco mosaico delle culture europee al fine di contrastare il razzismo e la xenofobia. Le Giornate Europee del Patrimonio possono quindi essere considerate uno strumento essenziale per favorire un'esperienza tangibile della cultura e della storia europea, oltre a sensibilizzare l'opinione pubblica sulla continua necessità di tutela del patrimonio comune. Basandosi su un approccio dal basso, le iniziative riescono a stimolare la partecipazione della società civile, il coinvolgimento di giovani, migranti, volontari e cooperanti, promuovendo così i principi fondamentali del dialogo interculturale, del partenariato e della responsabilità civile.

2.3.3 Rom e Sinti in Europa. Tra scolarizzazione e strategie di contrasto all'antiziganismo

Come è noto, quando si parla di pluralismo non ci si riferisce solo a quello religioso; il termine infatti si riferisce a diverse forme di coesistenza tra popoli e culture differenti. Un esempio concreto di pluralismo etnico in Europa è la presenza dei rom, sinti e camminanti, alla cui inclusione e integrazione nel tessuto sociale europeo è dedicato un ampio settore educativo del Consiglio d'Europa. La scelta di menzionare brevemente alcuni documenti europei sul tema nasce dall'esigenza di tracciare il quadro di riferimento nel quale si inserisce il progetto *Memoria a più voci* (capitolo 4 dedicato all'Italia) promosso congiuntamente da U.C.R.I (Unione delle Comunità Romanès in Italia) e U.G.E.I (Unione Giovani Ebrei d'Italia). Uno dei primi documenti sul tema nel nostro periodo di riferimento è la Risoluzione

(89/C 153/02) sull'*Offerta scolastica per i bambini zingari e nomadi*¹⁹¹, adottata dal Consiglio dei Ministri dell'Educazione il 22 maggio 1989. Il testo – che si riferiva genericamente ai nomadi e usava ancora il termine “zingari” – richiamava alla numerosità dei nomadi, che a quel tempo in Europa si attestava a oltre un milione di persone (di cui stimava oltre 500.000 bambini), e sottolineava come la loro cultura e la lingua fossero parte del patrimonio culturale e linguistico europeo da oltre 500 anni.

Un decennio dopo, analizzando la Raccomandazione 4 (2000) sull'*Educazione dei bambini rom in Europa*¹⁹², adottata dal Comitato dei Ministri del CdE il 3 febbraio 2000, è possibile innanzitutto notare un cambiamento nella terminologia: vi è la sostituzione della parola *gypsy* e con la parola *rom*. Nel documento viene ribadita la necessità urgente di elaborare nuove strategie educative per l'inclusione scolastica dei rom, alla luce degli alti tassi di analfabetismo, semi-alfabetizzazione e di abbandono scolastico. La raccomandazione afferma anche che questi fattori deriverebbero in gran parte da fallaci politiche educative del passato, che avrebbero portato o all'assimilazione dei bambini rom, senza valorizzare le loro culture di appartenenza, o, ancora più spesso, alla loro marginalizzazione. Il Comitato invita dunque gli Stati membri a inserire l'istruzione dei bambini rom tra le priorità delle politiche nazionali, tenendo presente che queste dovrebbero però essere globali, in quanto la questione della scolarizzazione dei bambini rom è collegata alla più ampia lotta al razzismo e alla discriminazione (aspetti che verranno meglio approfonditi successivamente). Al fine di armonizzare gli interventi degli Stati membri, il Consiglio d'Europa aggiunge alcune indicazioni su curriculum, materiale didattico e formazione degli insegnanti dalle quali emerge una lettura maggiormente interculturale. In merito al curriculum/materiale didattico, in particolare, viene confermata l'importanza di introdurre la storia e la cultura rom nel materiale didattico per riflettere l'identità culturale dei bambini rom/zingari e viene incoraggiata la partecipazione dei rappresentanti della comunità Rom nello sviluppo di materiale didattico sulla storia, la cultura o la lingua dei rom. Viene inoltre incentivato il sostegno alla formazione e al reclutamento di insegnanti all'interno della comunità Rom.

Nel giugno 2009 il CdE ha prodotto un'ulteriore Raccomandazione 4 (2009) sull'*Educazione dei Rom e dei nomadi in Europa*¹⁹³ in cui si aggiunge l'importanza di inserire nel curriculum generale la storia del genocidio dei rom nell'Olocausto (*Porrajmos* o *Samudaripen*), spesso lasciato sullo sfondo o completamente ignorato.

Nel 2012, il Comitato dei Ministri del CdE, preoccupato per i crescenti episodi di razzismo nei confronti dei rom, adotta inoltre la *Dichiarazione sull'ascesa dell'antiziganismo e della violenza razzista contro i rom in Europa*. Anche qui, prima dell'analisi del documento, il CdE opera una precisazione terminologica: il

¹⁹¹ Resolution *On school provision for gypsy and traveller children*, 22 maggio 1989.

¹⁹² Recommendation 4 (2000) on the *Education of Roma/Gypsy children in Europe*.

¹⁹³ Recommendation 4 (2009) *On the education of Roma and Travellers in Europe*.

termine rom «si riferisce a Rom, Sinti, Kale e gruppi correlati in Europa, compresi i nomadi e i gruppi orientali (Dom e Lom), e copre l'ampia diversità dei gruppi interessati [...]»¹⁹⁴. La dichiarazione afferma, quindi, che l'efficacia di strategie, programmi o piani d'azione volti a migliorare la situazione e l'integrazione dei rom a livello internazionale, nazionale o locale, deve essere significativamente rafforzata dalla lotta decisa all'antiziganismo e da azioni per migliorare la fiducia tra i rom e la comunità più ampia. Per questa ragione, le misure di integrazione dei rom dovrebbero comprendere anche misure destinate alla popolazione non rom, che ha un ruolo cruciale in questo processo.

La Raccomandazione 2 (2020) sull'*Inclusione della storia dei Rom e/o Nomadi* (in inglese *Travellers* con relativa nota esplicativa¹⁹⁵ sull'uso del termine) propone in appendice una sezione denominata *Principi e azioni proposti per includere la storia dei rom e/o dei nomadi nei programmi scolastici e nei materiali didattici*. Per ricollegarsi a quanto precedentemente esposto sulla dimensione storica del dialogo e della riconciliazione e sull'importanza dell'interdisciplinarietà, è interessante riportare questo passaggio:

Lo scopo di questa raccomandazione è promuovere l'inclusione della storia dei Rom e/o dei nomadi, compreso il ricordo dell'Olocausto dei Rom, nei programmi scolastici e nei materiali didattici, con l'obiettivo di costruire una cultura di tolleranza e rispetto; sviluppare la coscienza storica e la coscienza di tutti gli alunni; contribuire all'affermazione dell'identità dei Rom e/o dei nomadi; migliorare la comprensione che i Rom e/o i nomadi come parte integrante delle società nazionali ed europee [...]»¹⁹⁶.

Viene inoltre fornita la definizione specifica del termine di antiziganismo:

L'antiziganismo è una forma specifica di razzismo, un'ideologia fondata sulla superiorità razziale, una forma di disumanizzazione e razzismo istituzionale alimentata dalla discriminazione storica, che si esprime, tra l'altro, con la violenza, l'incitamento all'odio, lo sfruttamento, la stigmatizzazione e la più sfacciata tipologia di discriminazione.

Nella seconda parte della pubblicazione vedremo come negli ultimi anni la lotta all'antiziganismo, che ha tratti comuni con l'antisemitismo, sia stata affiancata e

¹⁹⁴ *Declaration on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe* 2012.

¹⁹⁵ Nota esplicativa del CdE: Il termine "Rom and Travellers" è usato al Consiglio d'Europa per comprendere l'ampia diversità di gruppi: a) Rom, Sinti/Manush, Calé, Kaale, Romanichals, Boyash/Rudari; b) egiziani balcanici (egiziani e ashkali); c) gruppi orientali (Dom, Lom e Abdal); e, dall'altro, gruppi come i Viaggiatori, gli Yenisch, e le popolazioni denominate "Gens du voyage", nonché le persone che si identificano come Zingari.

¹⁹⁶ Recommendation 2 (2020) *On the inclusion of the history of Roma and/or Travellers in school curricula and teaching materials*.

supportata dalle comunità ebraiche; i due popoli, inoltre, tristemente accomunati dal destino dei campi di concentramento nazifascisti, si trovano spesso a testimoniare congiuntamente sul valore della Memoria della Shoah e del Samudaripen.

2.4 Educazione interculturale e insegnamento delle religioni al plurale

Partendo sempre dal nostro anno di riferimento, il 1989, vediamo come il Consiglio d'Europa concepiva allora l'educazione interculturale e se e come il suo ruolo nel settore scolastico si è evoluto nel tempo. La Raccomandazione 1093 (1989) sull'*Educazione dei figli dei migranti*¹⁹⁷ affermava che «l'obiettivo dell'educazione interculturale è quello di preparare tutti i bambini, autoctoni e migranti, alla vita nella società pluriculturale». Qualche anno dopo, con la Risoluzione 312 (1995) *Risposta dei sistemi educativi al problema del razzismo*¹⁹⁸ il Consiglio d'Europa sottolineava il valore dell'utilizzo di materiali didattici che riflettano la diversità culturale, etnica e religiosa dell'Europa, lanciava la campagna europea della gioventù contro il razzismo, l'antisemitismo, la xenofobia e l'intolleranza e incoraggiava iniziative volte a promuovere la cooperazione tra scuole e comunità locali. Nel novembre 2003, ad Atene, durante la Conferenza permanente dei Ministri europei per l'Educazione fu prodotta la *Dichiarazione sull'educazione interculturale nel nuovo contesto europeo*¹⁹⁹ nella quale il CdE, riconoscendo il ruolo dell'educazione interculturale nel mantenere e sviluppare l'unità e la diversità delle società europee, chiama gli Stati membri ad attribuire maggiore importanza alle politiche educative sull'insegnamento della storia e sull'educazione alla cittadinanza e alla democrazia e a seguire il programma educativo del Consiglio d'Europa, in quanto organizzazione con una vasta esperienza nei settori della gestione della diversità, dell'educazione interculturale e dell'istruzione di qualità. A questo proposito, lo stesso Consiglio d'Europa dovrebbe, tra le altre cose: (i) contribuire alla comprensione della dimensione europea dell'istruzione nel contesto di globalizzazione, introducendo il rispetto dei diritti umani e della diversità, le basi per la gestione della diversità, l'apertura alle altre culture, il dialogo interreligioso e il "dialogo euro-arabo"; (ii) intensificare gli sforzi nel campo dei contenuti dei metodi di apprendimento e dei sussidi didattici, al fine di fornire agli Stati membri esempi di strumenti educativi che consentano di tenere conto della dimensione interculturale dei curricula; (iii) identificare e diffondere nei libri di testo scolastici esempi di buone pratiche che enfatizzano

¹⁹⁷ Recommendation 1093 (1989) *Education of migrant's children*.

¹⁹⁸ Resolution 312 (1995) *Response of educational systems to the problem of racism*.

¹⁹⁹ *Declaration on intercultural education in the new European context*, Conferenza sul tema "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy", 21st session Athens, Greece, 10-12 November 2003.

approcci interculturali e pluralisti; (iv) incoraggiare gli Stati membri a introdurre la dimensione interculturale nelle loro politiche di istruzione, al fine di consentire un'adeguata considerazione del dialogo tra le culture; (v) incoraggiare la ricerca incentrata sull'apprendimento sociale e sull'apprendimento cooperativo al fine di tenere conto dell'"imparare a vivere insieme" e degli aspetti interculturali in tutti gli insegnamenti e le attività; (vi) sostenere iniziative e sperimentazioni di governance democratica nelle scuole, in particolare attraverso il partenariato tra giovani, comunità, genitori e società civile; (vii) educare alla cittadinanza democratica tenendo conto della dimensione interculturale in un contesto globale; (viii) sviluppare strategie educative e metodi di lavoro per preparare gli insegnanti a gestire situazioni sorte di discriminazione, razzismo, xenofobia, sessismo ed emarginazione, e a risolvere i conflitti in modo non violento; (ix) incoraggiare gli Stati membri a riconoscere che la gestione della diversità non è un problema della sola scuola, ma riguarda l'intera società.

Per rispondere alle esigenze di approfondimento sopra elencate, Il Consiglio d'Europa si serve spesso di un'istituzione indipendente denominata l'Ufficio del Commissario per i diritti umani, che ha per mandato di promuovere il rispetto dei diritti umani nei 47 Stati membri dell'Organizzazione. Nei primi anni duemila l'ente ha promosso diversi eventi sul tema educazione/religioni, in accordo con i diversi ministeri dell'educazione europei e con le autorità delle diverse organizzazioni religiose. Tra le iniziative è bene menzionare la realizzazione di giornate tematiche in varie città europee e non, tra le quali:

- Malta 2004 – “Religione ed educazione scolastica: la possibilità di sviluppare la tolleranza mediante l'insegnamento del fatto religioso”. Il seminario ha studiato l'ipotesi della creazione di un'istituzione comune europea che possa servire da punto di raccolta e scambio delle migliori pratiche didattiche in ambito di istruzione religiosa, da luogo di incontro tra studiosi del problema e programmatori di curricoli scolastici, da centro europeo promotore della formazione degli esperti in scienze della religione;
- Strasburgo 2005 – seminario coordinato dalle organizzazioni intergovernative Inter-European Commission on Church and School e World Catholic Association for World Religions in Education, che aveva l'obiettivo di un confronto sulla possibilità di coniugare l'educazione democratica e l'istruzione religiosa aconfessionale nella scuola pubblica e pluralista;
- Kazan 2006 – seminario svolto nella Federazione russa che, richiamando alcuni contenuti della Raccomandazione 1720 (2005) su *Educazione e religione*, nelle indicazioni conclusive ha evidenziato un deficit nella conoscenza della cultura, storia e tradizione dell'altro e la necessità di parlare anche del “fatto religioso” nelle scuole come elemento comune. Conseguente a questo obiettivo vi è l'urgenza educativa di formare i

docenti preposti e di sviluppare programmi adeguati. In questo convegno si è iniziato a parlare della “necessità” di fare Storia delle religioni a scuola come punto di incontro tra le richieste “teologiche” degli ortodossi e degli islamici e la sola lettura “scolastica” della religione, vista in un’ottica di cittadinanza democratica europea secondo una dimensione interculturale.

Infatti, la sopra citata Raccomandazione 1720 (2005) *su Educazione e religione* recita:

I governi dovrebbero [...] promuovere l'educazione alle religioni, incoraggiare il dialogo con e tra le religioni e promuovere l'espressione culturale e sociale delle religioni e insegnare ai bambini la storia e la filosofia delle principali religioni con obiettività [...] La conoscenza delle religioni è parte integrante della conoscenza della storia dell'umanità e delle civiltà. È del tutto diverso dalla fede in una religione specifica e dalla sua osservanza. Anche nei paesi in cui predomina una religione dovrebbero insegnare le origini di tutte le religioni piuttosto che favorirne una sola o incoraggiare il proselitismo [...] si dovrebbe includere, con totale imparzialità, la storia delle principali religioni, nonché l'opzione di non avere religione [...] Purtroppo, in tutta Europa c'è carenza di insegnanti qualificati per dare istruzione comparata nelle diverse religioni [...]²⁰⁰.

Questi principi teorici sono stati successivamente declinati in maniera pragmatica dalle istituzioni europee e da altri organismi che si occupano di educazione al dialogo con un respiro internazionale, come nel caso della produzione de *I principi di Toledo*.

2.4.1 I principi di Toledo

Per ovviare alle carenze degli insegnanti in tema di istruzione comparata delle religioni a cui si riferiva la raccomandazione *Educazione e religione*, l'OSCE/ODHIR vennero incaricati di produrre un documento maggiormente attuativo sull'insegnamento delle religioni a scuola. Il risultato è confluito nei *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, linee guida prodotte nel 2007 in inglese e in spagnolo tradotte e pubblicate in italiano nel 2015 nel libro *I principi di Toledo e Le religioni a scuola*²⁰¹.

Già nel 2006, il Consiglio dei Ministri dell'OSCE aveva invitato gli Stati membri ad «affrontare le cause fondamentali che stanno alla base dell'intolleranza e della discriminazione, incoraggiando lo sviluppo di politiche e strategie educative nazionali a carattere globale» e ad adottare quelle misure di sensibilizzazione che

²⁰⁰ Recommendation 1720 (2005) Education and religion.

²⁰¹ Cfr. Bernardo e Saggio 2015.

«promuovano una maggiore comprensione ed un maggior rispetto verso culture, etnie, religioni o credenze diverse e che mirino «a prevenire l'intolleranza e la discriminazione, anche contro i cristiani, gli ebrei, i musulmani e i membri di altre religioni»²⁰². Per raggiungere questi obiettivi, l'ODIHR ha riunito il Consiglio consultivo del suo gruppo di esperti in materia di libertà di religione o di credo, insieme ad altri specialisti e studiosi provenienti da tutta l'area OSCE.

Queste linee guida seguono due principi fondamentali. Primo è che vi è un valore positivo nell'insegnamento che metta in rilievo il rispetto per il diritto di ognuno alla libertà di religione e di credo; il secondo è che l'insegnamento sulle religioni e le credenze può contribuire a ridurre incomprensioni e stereotipi. I punti chiave dei principi – che si dovrebbero prendere in considerazione ogni volta che i paesi membri dell'OCSE scelgono di promuovere lo studio e la conoscenza delle religioni e delle credenze nelle scuole – possono essere raggruppati in tre ambiti prevalenti: la preparazione degli insegnanti, i programmi e i curricula, il ruolo di famiglie e comunità religiose. L'ambito di applicazione prevalente dei principi riguarda i programmi e i curricula scolastici sui temi del pluralismo religioso. L'indicazione principale riguarda l'importanza di valutare "l'obiettività" di un insegnamento, ovvero qualora un programma obbligatorio che riguarda l'insegnamento sulle religioni e le credenze non sia sufficientemente obiettivo, ci si dovrebbe sforzare di revisionarlo per renderlo più equilibrato. È naturalmente imprescindibile riconoscere comunque i diritti di opzionalità e assicurarsi che i sistemi di applicazione di questi diritti siano strutturati in modo sensibile e non discriminatorio. La preparazione di piani di studio, libri di testo e materiale didattico per l'insegnamento sulle religioni e le credenze dovrebbero essere quindi elaborati al fine di garantire un approccio equilibrato allo studio delle religioni e delle credenze, tenendo conto delle opinioni religiose e non religiose in maniera inclusiva e cercando di evitare materiale inesatto o segnato da pregiudizi che corroborano stereotipi negativi. Inoltre, i piani di studio dovrebbero focalizzare la loro attenzione anche sui principali sviluppi storici e contemporanei riguardanti le religioni e riflettere questioni globali e locali. L'attenzione alla specificità del territorio è un aspetto particolarmente interessante. Secondo i principi, infatti, i piani di studio dovrebbero essere strutturati sensibilmente anche rispetto alle diverse manifestazioni locali della pluralità religiosa e laica incontrata nelle scuole e nelle comunità in cui operano.

Per quanto riguarda il ruolo degli insegnanti che trasmettono insegnamenti sulle religioni e le credenze, si sottolinea la necessità di una preparazione accurata e basata su una solida tradizione di studi. Alla preparazione dovrebbe inoltre corrispondere anche un impegno profuso per la libertà religiosa. Gli insegnanti dovrebbero altresì assicurarsi di avere le giuste capacità pedagogiche in modo da interagire con gli studenti e aiutarli a interagire tra loro in modo sensibile e

²⁰² *Decisione n. 13/06 sulla lotta all'intolleranza, la non discriminazione e la promozione del rispetto e della comprensione reciproci*, par. 5, 14° Consiglio dei Ministri OSCE, Bruxelles, 4-5 dicembre 2006, p. 15.

rispettoso. Le competenze interculturali e interreligiose acquisite dall'insegnante dovrebbero quindi renderlo in grado di: (i) comprendere l'impatto delle religioni e delle credenze religiose sulla società (sia in passato che nel presente) e sulla cultura; (ii) essere consapevole della diversità religiosa presente nelle comunità nelle quali insegna ed essere in grado di collegarla alle tendenze globali (torna di nuovo il concetto di *glocalità*); (iii) approfondire il ruolo delle religioni e delle credenze religiose nella vita delle persone; (iv) creare un ambiente di apprendimento dove tutti gli studenti si sentano rispettati e a loro agio nell'esprimere le proprie opinioni; (v) imparare come affrontare ogni tensione che potrebbe sorgere in aula a causa del contenuto della materia e, in tal caso, saper guidare gli studenti in discussioni e dibattiti in modo corretto ed equilibrato.

Il terzo ambito di applicazione dei principi è infatti collegato alle agenzie educative esterne alla scuola e quindi all'importanza di trattare il tema religioso in sinergia e non in contrapposizione con gli altri attori coinvolti nel percorso formativo e valoriale dello studente. È infatti cruciale tenere conto e non indebolire, o ignorare, il ruolo delle famiglie e delle organizzazioni religiose o di fede nel trasmettere valori religiosi e in tal senso dovrebbe essere compiuto ogni sforzo per istituire organismi in grado di coinvolgere i diversi soggetti interessati nella preparazione e l'attuazione di piani di studio e nella formazione di insegnanti. Il tutto tenendo presente che i principi sanciti in merito dal diritto internazionale sono chiari nell'affermare che i genitori e i tutori legali hanno il diritto di far educare i loro figli in accordo con le proprie convinzioni religiose o filosofiche. A tal proposito l'OSCE chiede ai propri Stati membri di rispettare la libertà dei genitori di assicurare l'educazione religiosa e morale dei loro figli conformemente ai propri convincimenti. Ciò non vuol dire che lo Stato sia tenuto a fornire un sistema d'istruzione che si accordi con la sensibilità religiosa dei genitori, ma significa che i genitori possono opporsi alla natura e ai contenuti dell'insegnamento impartito ai propri figli qualora sia fondato su un particolare insieme di credenze. In quel caso i genitori, secondo l'OSCE, devono avere il diritto di allontanare i propri figli da tali forme di insegnamento.

2.4.2 La gestione della diversità religiosa nell'educazione interculturale del Consiglio d'Europa

Sempre nel 2007, il Consiglio d'Europa ha pubblicato un importante strumento denominato *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*²⁰³. Il manuale, dopo un'introduzione sul significato di *Apprendimento interculturale*, si concentra sulla base teorica e concettuale della diversità religiosa e dell'educazione interculturale, sulle condizioni educative e gli approcci metodologici per gestire la diversità religiosa, sulle questioni di educazione interculturale e dimensione religiosa nell'intero sistema scolastico e sugli esempi

²⁰³ Keast 2007.

di buone pratiche nei vari contesti europei.

È di nostro particolare interesse la sezione 1 sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale nella quale la religione viene definita un fenomeno culturale in quanto, sebbene le tradizioni religiose non abbraccino più tutti gli aspetti politici e sociali della vita, nessuna sfera pubblica sarebbe esente dalla religione. Il processo di secolarizzazione non sarebbe del tutto irreversibile perché i valori collegati alle grandi tradizioni religiose sono ormai parte della memoria collettiva e i simboli, le tracce e i riferimenti religiosi persistono in nuove e diverse forme (ad esempio rintracciabili nelle pratiche religiose delle comunità migranti). Inoltre, sebbene le scuole europee siano per lo più pubbliche e laiche, si individuano certe caratteristiche comuni e ricorrenti: (i) non c'è una reale omogeneità di appartenenza religiosa degli studenti, neppure in seno alla stessa tradizione perché credenze e pratiche sono diverse di famiglia in famiglia e variano da individuo a individuo; (ii) nella società contemporanea ci sono diverse visioni del mondo che emergono dai vari punti di vista religiosi o non religiosi; (iii) gli studenti non abbandonano le loro convinzioni religiose e i loro valori una volta entrati in classe: non si può chiedere a nessuno, adulti compresi, di mettere da parte la propria identità per relazionarsi con l'altro.

Gli obiettivi principali della valorizzazione della dimensione religiosa nell'educazione interculturale sarebbero dunque quelli di sviluppare negli studenti:

- 1) *Tolleranza*, non intesa come un processo sociale passivo in cui, a distanza, si permette agli altri di vivere come vogliono anche se non si condividono gli stessi valori, ma intesa come la consapevolezza che le nostre convinzioni sono buone, vere e valide per noi ma che le credenze altrui sono altrettanto buone, vere e valide per gli altri e hanno lo stesso diritto di esistere ed essere riconosciute. A tal fine la conoscenza delle varie religioni, che va promossa e incentivata nelle scuole, deve portare a un secondo risultato: il rispetto per gli altri come pari e con pari dignità;
- 2) *Reciprocità*, la capacità di pensare in termini di reciprocità è un'abilità sociale che implica l'essere disposti a riconoscere o concedere agli altri le stesse cose che si vorrebbero vedere riconosciute o concesse a se stessi;
- 3) *Senso civico*, concetto che non fa riferimento a un ideale regolatorio, ma a un mezzo di convivenza che presuppone la capacità di moderazione delle proprie personali convinzioni e comportamenti se questi ostacolano il rispetto per gli altri e/o il perseguimento del bene comune.

Sempre nel 2008 il Consiglio d'Europa ha organizzato un incontro sul tema "L'insegnamento di fatti religiosi e relativi alle convinzioni. Uno strumento di conoscenza dei fatti religiosi e relativi alle convinzioni nell'ambito scolastico; un contributo all'educazione alla cittadinanza democratica, ai diritti dell'uomo e al dialogo interculturale". Hanno preso parte a questo incontro gli Stati membri e gli Stati osservatori del Consiglio d'Europa, i partner istituzionali dell'Organizzazione, la Commissione europea, i rappresentanti di religioni tradizionalmente presenti in Europa, rappresentanti di ONG, esperti sul tema e rappresentanti degli organi di informazione. In quella sede il Consiglio d'Europa ha riconosciuto l'importanza del dialogo interreligioso nel quadro del dialogo interculturale e invitato a praticarlo, oltre che fra le autorità pubbliche e le comunità religiose, anche nell'ambito delle stesse comunità religiose. È inoltre emerso che in ambito sociale il dialogo interreligioso può contribuire a rafforzare il consenso nei riguardi di soluzioni a problemi sociali che riguardano tutte le comunità. Qualche mese dopo, il 10 dicembre 2008, il Comitato dei Ministri degli Affari esteri del Consiglio d'Europa ha approvato e diramato la Raccomandazione 12 (2008) sulla *Dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale*²⁰⁴. Il testo ha come primi destinatari i ministri dell'educazione degli Stati membri ed i responsabili delle loro amministrazioni scolastiche e definisce la prospettiva da cui le religioni e le convinzioni non religiose devono essere prese in considerazione in un quadro di educazione interculturale, stabilendo, al contempo, una serie di principi, obiettivi e metodi di insegnamento e apprendimento. Inoltre, nella Raccomandazione 245 (2008) *Dialogo interculturale e interreligioso: un'opportunità per la democrazia locale*²⁰⁵ il CdE invita gli Stati membri a concentrarsi sulla dimensione culturale e sull'utilità sociale delle credenze religiose includendone i contenuti nei corsi di storia ed educazione civica e nei libri di testo e a prestare particolare attenzione al coinvolgimento dei giovani nel dialogo interculturale, anche attraverso lo sviluppo di politiche volte a prepararli a vivere in società multiculturali.

La successiva Dichiarazione di Parigi *Promuovere la cittadinanza e i valori comuni della libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione*²⁰⁶, adottata il 17 marzo 2015 dai Ministri dell'Istruzione europei costituiva, invece, la risposta europea ai dibattiti suscitati dagli attacchi terroristici avvenuti nei mesi precedenti in Francia e Danimarca. Il documento ha come obiettivo quello di riaffermare i valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, comuni agli Stati membri in una società europea in cui prevalgono «pluralismo, non discriminazione, parità tra donne e uomini, tolleranza, giustizia, solidarietà». Viene

²⁰⁴ Recommendation CM/Rec (2008)12 and explanatory memorandum *Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* (2009).

²⁰⁵ Recommendation 245 (2008) *Intercultural and inter-religious dialogue: an opportunity for local democracy*.

²⁰⁶ *Paris Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, 17 march 2015.

però riconosciuto che l'Europa sta affrontando una grande sfida nella salvaguardia delle società pluralistiche e che questa richiede un'azione concreta a livello europeo, nazionale, regionale e locale.

Le indicazioni finora esaminate hanno dato vita, negli anni, anche ad alcune attività permanenti promosse da alcuni settori specifici del Consiglio d'Europa nell'ambito dell'educazione al dialogo e alla pace. La prima iniziativa rilevante è il progetto "Autobiography of Intercultural Encounters", promosso dal Dipartimento Educazione, all'interno della Direzione della Partecipazione Democratica del Consiglio d'Europa. Si tratta di una risorsa progettata per incoraggiare le persone a trarre insegnamento dagli incontri interculturali *face to face* e attraverso i media, denominati *Images of Others*. A tal fine, sono stati elaborati alcuni strumenti paralleli: un vademecum per adulti e uno per giovani, suggerimenti per i facilitatori per adulti e per giovani, contesti di riferimento e teorie sull'interculturalità, il pluralismo, la tolleranza e il dialogo, concetti chiave per guidare la discussione (come cultura, storia, cittadinanza ecc.), schede testuali e visive per orientare la discussione, un modulo per i feedback finali.

Altra iniziativa da menzionare è quella denominata *Youth - Peace - Dialogue* promossa dal Settore Giovani del Consiglio d'Europa, che consiste in una serie di corsi sul dialogo interculturale, progetti di formazione con giovani in aree di conflitto e numerose attività di cooperazione euro-mediterranea ed euro-araba, e in particolare: *Youth Peace Camp*, esperienza avviata dal Consiglio d'Europa nel 2003 che consente ai giovani (di età compresa tra 18 e 25 anni) e alle organizzazioni giovanili delle regioni colpite da conflitti di impegnarsi in attività di dialogo e trasformazione dei conflitti basate sull'educazione ai diritti umani e sull'apprendimento interculturale; *Euro-arab youth forums*, avviato nel 2008, è un evento che si svolge due volte l'anno e vede la partecipazione di circa 80 giovani. L'iniziativa mira a promuovere la cooperazione e il dialogo reciproci tra i leader della gioventù europea e araba e i rappresentanti delle associazioni giovanili su temi di interesse comune (sociale, economico, spirituale, culturale e politico); *Youth Peace Ambassadors*, un progetto realizzato dal Consiglio d'Europa tra il 2011 e il 2014, con l'obiettivo di promuovere e sostenere il ruolo dei giovani nella costruzione della pace. Anche quest'ultimo è stato costruito sull'idea che i giovani dovrebbero essere cittadini attivi e protagonisti del cambiamento sociale nelle comunità colpite da conflitti ed è basato sui diritti umani, sul dialogo interculturale, sulla partecipazione giovanile e sui processi di cittadinanza democratica in Europa. Da allora, i Giovani Ambasciatori di Pace sono rimasti attivi e hanno costruito una solida e crescente rete indipendente, ovvero il *Youth Peace Ambassadors Network*, che svolge attività in collaborazione con il Consiglio d'Europa presso i Centri giovanili europei; *Euro-arab cooperation*, progetto che da oltre 20 anni coinvolge molte organizzazioni giovanili, il Forum europeo della gioventù, la Commissione europea e la Lega degli Stati arabi. Il dialogo interculturale fornisce, infatti, il quadro per la cooperazione con le regioni vicine, in particolare il Mediterraneo meridionale e la regione araba, ponendo l'accento sul ruolo di quest'ultimo nella gestione della diversità all'interno di ciascuna società. Le attività includono i Forum giovanili euro-arabi, i corsi di formazione, l'istituzione della Mediterranean

University organizzata in collaborazione con il North South Centre²⁰⁷ e il sostegno a livello nazionale alle iniziative giovanili per la cooperazione euro-araba.

2.4.3 Le linee guida di Abu Dhabi

È ora opportuno aprire lo sguardo sull'approccio internazionale al tema dell'educazione interreligiosa, prendendo in esame le linee guida tracciate ad Abu Dhabi nel febbraio 2019, nell'ambito della *First Regional Conference of the 2018 Ministerial to Advance Religious Freedom on Interfaith Tolerance Education to Combat Extremism*, promossa dagli Emirati Arabi e dagli Stati Uniti d'America. Nella conferenza – che ha riunito esperti, alti funzionari governativi, leader religiosi, organizzazioni della società civile – si sono discusse prospettive e buone pratiche messe in atto nell'educazione interreligiosa. Un focus particolare è stato dedicato all'importanza di definire dei modelli condivisi sui contenuti dei libri di testo e sui curricula che trasmettono agli studenti la conoscenza delle religioni, modelli con dei sistemi di riferimento uniformi che abbiano un'attenzione specifica alla promozione del dialogo.

Uno dei risultati immediati dell'incontro è stato il documento *Abu Dhabi Guidelines on Teaching Interfaith Tolerance*²⁰⁸, linee guida sviluppate al fine di fornire raccomandazioni ai governi e alle organizzazioni della società civile in merito all'educazione e alla tolleranza interreligiosa, con lo scopo ultimo di contribuire alla creazione di una cittadinanza globale capace di rispettare le differenze e promuovere il dialogo. Tutti i partecipanti convergono sull'idea che sia necessario fare di più per migliorare i risultati dell'apprendimento dei giovani, affinché aumenti la loro consapevolezza sul mondo che li circonda; in questo modo «sarà possibile accrescere la loro conoscenza dei diversi sistemi e pratiche di credenza, rafforzare la consapevolezza dell'importanza della tolleranza interreligiosa e del rispetto dei diritti della coscienza di ogni individuo e, infine, sviluppare e implementare i sistemi educativi così da promuovere la coesistenza pacifica in modo efficace»²⁰⁹.

Le linee guida, indirizzate al governo e alla società civile, sono divise in tre

²⁰⁷ Il Centro Nord-Sud, ufficialmente chiamato il Centro Europeo per l'interdipendenza e la solidarietà globali, è un'organizzazione interna al Consiglio d'Europa. Ha 21 stati membri: Algeria, Andorra, Azerbaigian, Bosnia ed Erzegovina, Bulgaria, Capo Verde, Croazia, Cipro, Grecia, Santa Sede, Liechtenstein, Lussemburgo, Malta, Montenegro, Marocco, Portogallo, Romania, San Marino, Serbia, Spagna e Tunisia. Il suo mandato è quello di sensibilizzare l'opinione pubblica su questioni di interdipendenza globale e promuovere politiche di solidarietà nel rispetto degli obiettivi e principi del Consiglio d'Europa, il rispetto dei diritti umani, la democrazia e la coesione sociale. Il lavoro del Centro Nord-Sud è basato su tre principi: dialogo, partenariato e solidarietà.

²⁰⁸ *Abu Dhabi Guidelines on Teaching Interfaith Tolerance*, 2009.

²⁰⁹ Traduzione italiana delle linee guida a cura di Beatrice Tramontano, in Fraioli 2020, pp. 205-232.

parti principali – *ampliamento, equipaggiamento, rafforzamento* – che servono a valutare le modalità con cui insegnare l'educazione alla tolleranza interreligiosa per formare migliori cittadini globali.

La prima cosa da fare sarebbe quindi *ampliare* la conoscenza degli studenti sulle diverse fedi, evitando l'indottrinamento e costruendo relazioni fruttuose tra giovani di diverse religioni. Nel documento si invitano i governi a incoraggiare i giovani a comprendere meglio il mondo intorno a loro per aiutarli a gestire il loro inserimento in un mondo sempre più plurale dal punto di vista religioso ed etnico. L'obiettivo è quello di giungere alla comprensione e all'accettazione della diversità, culturale e religiosa, promuovendo così la coesione sociale, che è alla base di società stabili, pacifiche, plurali e ricche. Si rintraccia quindi il bisogno di aumentare le opportunità, formali e informali, di conoscenza e di incontro con realtà interreligiose, per abbattere gli stereotipi negativi e diminuire la probabilità di atteggiamenti violenti verso chi è "altro". A tal fine, le linee guida indicano delle specifiche modalità, tra le quali troviamo la conoscenza dei sistemi religiosi esistenti nel mondo e nel paese d'origine. Viene inoltre sottolineato come i giovani che avranno aumentato le proprie capacità nel campo interreligioso, sia dentro che fuori dalle istituzioni scolastiche, saranno maggiormente preparati a costruire relazioni positive con persone provenienti da una religione diversa e da un diverso contesto culturale. In aggiunta, si invita ad enfatizzare l'importanza della riappacificazione nei luoghi caratterizzati da conflitti tra religioni e gruppi etnici diversi, per affrontare le radici storiche, culturali, sociali, economiche, politiche e religiose dell'intolleranza. Infine, vengono ricordate le atrocità compiute contro le minoranze religiose al fine di rafforzare la comprensione e la capacità di immedesimazione nell'altro.

Il secondo punto è maggiormente indirizzato alla formazione degli insegnanti, a cui viene richiesto di *equipaggiarsi* per guidare in maniera appropriata le occasioni di incontro che promuovano la conoscenza interreligiosa, il dialogo, la tolleranza e i diritti umani. A tal fine, si suggerisce l'utilizzo di materiale didattico di qualità che non trascuri il concetto di inclusione. Anche in questo si invita a prestare attenzione ai libri di testo che in qualunque misura trasmettano messaggi di intolleranza, esclusione, odio, discriminazione o violenza fondati sulla religione. Si rimanda all'importanza di un insegnamento imparziale e rispettoso delle diverse religioni, fedi e culture, fondamentale per costruire un ambiente scolastico efficace ed inclusivo. Il concetto di inclusione è importante anche nella fase preliminare di elaborazione del materiale didattico, che deve rafforzare una coesistenza pacifica concreta e, punto fondamentale, il processo di creazione dell'offerta formativa, privata di qualunque tipo di stereotipo negativo, dovrebbe coinvolgere le comunità trattate affinché prendano parte alla descrizione della loro storia e credenze. Questi aspetti sono elementi comuni ai sopra menzionati Principi di Toledo. Inoltre, poiché l'ambiente scolastico svolge un ruolo importante nel promuovere la tolleranza interreligiosa, le pratiche di insegnamento dovrebbero essere coerenti con la promozione di queste capacità e utilizzare approcci che evidenziano pratiche di accoglienza, apertura mentale e coesistenza come il dialogo, la capacità di prendere decisioni etiche e il pensiero critico.

Queste accortezze dovrebbero quindi generare un *rafforzamento* della società dall'interno e un incremento della collaborazione tra governi, organizzazioni internazionali, società civile, associazioni dei genitori e leader religiosi, per assicurare l'aumento delle relazioni interreligiose tra gli studenti e una formazione efficace per gli insegnanti. Il documento rimanda, infatti, all'articolo 26(2) della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani che afferma che «L'istruzione deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». Si sottolinea, inoltre, come educare i giovani a vivere insieme nella diversità e rispetto e a condividere esperienze interreligiose può giocare un ruolo fondamentale nella costruzione di un'opposizione a narrative estremiste, tramite il sostegno a

pace e stabilità, e la riduzione del conflitto violento. Per far fronte a questa sfida le linee guida definiscono necessari un nuovo impegno globale di membri di istituzioni nazionali e internazionali nel campo dell'istruzione formale e informale a tutti i livelli e, altro elemento di convergenza con i Principi di Toledo, un maggiore coinvolgimento dei genitori nel processo educativo dei loro figli, che rifletta il loro diritto di trasmettere ai figli i propri valori religiosi e promuovere la libertà di religione e di fede.

Possiamo dunque osservare che, seppure la conferenza di Abu Dhabi fosse incentrata su una dimensione "securitaria", perché finalizzata alla prevenzione dei conflitti e degli estremismi, le linee guida che ne sono scaturite sono invece un prodotto di tipo "culturale" che invita alla conoscenza delle religioni e al dialogo interreligioso e sull'educazione interculturale.

In conclusione, dai documenti prodotti dagli organismi sovranazionali sembra emergere che l'educazione interreligiosa e interculturale possano essere il collante capace di far vivere insieme, da cittadini europei, individui e gruppi portatori di diversi sistemi di significato, ognuno con la sua identità, la sua storia, i suoi diritti. Una sfida che non può non cominciare dalla scuola, luogo deputato a garantire il perpetuarsi del legame di una società con la sua storia, con la genesi delle ragioni ideali del suo vivere, con il patrimonio di simboli e valori che danno senso al vivere e al convivere dell'uomo. La scuola deve dunque dare ai giovani gli strumenti perché possano appropriarsi della cultura della propria nazione, ma trasmettere, allo stesso tempo, gli strumenti per aprirsi al dialogo con le diverse componenti della società e superare l'autoreferenzialità e gli etnocentrismi. La società europea e pluralista, in quanto connotata da gruppi e da individui che perseguono fini e valori diversi, richiede che ogni comunità riconosca la dignità delle altre e che sia disposta a confrontare i propri valori con quelli degli altri. Riconoscere che i valori sono in relazione tra loro e con la storia non significa tuttavia cadere nel relativismo, ma favorire la maturazione della società e la ridefinizione dei valori stessi. Perché una società è in costante divenire: se si ha l'idea che vi sono dei valori indiscutibili, giusti per definizione, impermeabili alla storia e alla società, allora quel pluralismo è destinato a generare conflitto. Perché esso verrebbe trasformato in un campo di battaglia tra opposti fondamentalismi, incapaci di ascoltarsi, e

desiderosi di affermarsi sugli altri piuttosto che di imparare anche dagli altri.

Nella letteratura approfondita è possibile rintracciare nelle istituzioni europee l'intento generale di trasmissione di valori condivisi nei diversi paesi europei, il che non significa rendere omogenei sistemi che, per la loro evoluzione storico-politica, possono essere molto diversi tra loro.

Potremmo riassumere che i metodi e le esperienze di apprendimento promossi dal Consiglio d'Europa si basino su tre assi portanti:

1. La religione è un fatto culturale importante (simile ad altre fonti identitarie come le lingue, la storia o il patrimonio culturale);
2. Le convinzioni sul mondo e sui valori devono essere sviluppate gradualmente, sulla base di esperienze reali di apprendimento personale e sociale;
3. Deve essere incoraggiato un approccio integrato ai valori spirituali, religiosi, morali e civili.

L'approccio principale è quello di ricomprendere le religioni nell'indistinto della storia e della civiltà affinché esse non assumano una autonomia educativa o istruttiva, né come sapere né come valore da infondere nei cittadini europei, e men che mai come la risposta ad un'esigenza di formazione religiosa o morale proveniente da studenti e famiglie. Questa è una scelta condivisibile, sia perché le istituzioni devono mantenere quei principi di neutralità e di laicità che consentono loro di porsi in maniera imparziale nei confronti degli Stati membri e dei loro cittadini – credenti o non credenti –, sia perché queste ultime non possono non tenere conto del peso dei conflitti religiosi e delle prevaricazioni di alcune confessioni su altre nella storia d'Europa. Resta però il vuoto di conoscenza degli aspetti liturgici e rituali delle religioni, elementi che restituiscono il quotidiano di chi crede e la concretezza di ciò che è caro e sacro all'altro: ciò che genera empatia, immedesimazione, rispetto. Questi aspetti potrebbero, auspicabilmente, essere vissuti attraverso l'ascolto di testimonianze, visite ai luoghi di culto: esperienze pratiche che favoriscono lo sviluppo di quelle competenze di cittadinanza attorno a cui ruota l'intera ricerca.

Come vedremo nella parte dedicata ai casi studio, infatti, alcuni dei pronunciamenti esaminati sembrano avere avuto un impatto sulle politiche messe in atto localmente dagli attori religiosi nell'educazione al pluralismo o viceversa, in qualche caso specifico, sono le realtà locali con le loro buone pratiche di risposta a fenomeni come l'islamofobia, l'antisemitismo e l'antiziganismo ad avere apportato il loro contributo al dibattito sovranazionale.

Capitolo 3

Gli attori religiosi nell'educazione al dialogo e al pluralismo: una questione "glocale"

Nei documenti finora analizzati si è approfondito l'impegno delle istituzioni europee e della scuola nell'educazione interculturale e interreligiosa. In questa parte, analizziamo la letteratura sul ruolo strategico che gli attori religiosi sono chiamati e/o si propongono di ricoprire nella costruzione di una società plurale, inclusiva e coesa.

Dal punto di vista delle comunità religiose il dialogo interreligioso, a cui sono spesso chiamate da altre fedi religiose o da organizzazioni governative e non, — al netto dei diversi significati teologici che può rivestire per ciascuna fede — è visto innanzitutto come la possibilità di essere soggetto "politico" visibile e di avere voce in capitolo nello spazio pubblico. Ciascuna comunità, dunque, partecipa alle varie occasioni di confronto con gli altri attori religiosi e con le istituzioni per elaborare una personale risposta al crescente fenomeno del pluralismo religioso contemporaneo e provare a impattare sulle politiche che nascono in risposta ai bisogni di una società multireligiosa. Con questo intento, sono stati quindi prodotti diversi vademecum e linee guida sulla necessità per le comunità religiose di educare le giovani generazioni al dialogo interreligioso e alla pace; documenti promossi sia dalle istituzioni locali, europee e internazionali che dagli stessi attori religiosi.

L'obiettivo di questa analisi è quello di delineare la cornice nella quale si inseriscono le politiche educative degli attori religiosi e i loro progetti di sensibilizzazione al dialogo.

Il capitolo si apre con un approfondimento sulla letteratura prodotta dalle istituzioni sovranazionali e locali sul ruolo strategico degli attori religiosi nella prevenzione di potenziali conflitti e nella costruzione di società pacifiche e

armoniose. Segue poi una ricognizione sui documenti prodotti dalle comunità religiose in seno all'Europa, singolarmente o congiuntamente, soprattutto sui temi dell'educazione. Gli ultimi due paragrafi sono dedicati all'approfondimento dei documenti prodotti dalla Chiesa Cattolica e dalle comunità islamiche in materia di educazione al pluralismo e al dialogo interreligioso. La scelta di focalizzarsi maggiormente su queste due confessioni religiose è dovuta al fatto che i progetti educativi/formativi analizzati sono proposti prevalentemente da queste ultime.

3.1 Intersezioni tra istituzioni sovranazionali, enti locali e comunità religiose sul territorio

Questa parte della ricerca intende effettuare una ricognizione dei documenti più salienti in materia di pluralismo e dialogo sugli/degli attori religiosi per individuare sinergie e comunione di intenti con le indicazioni delle istituzioni sovranazionali. Infatti, sebbene i presupposti e le finalità delle comunità religiose e delle realtà europee/internazionali siano differenti, spesso il terreno in cui si incontrano è il comune impegno per l'educazione alla cittadinanza. Gli attori religiosi – siano essi appartenenti a religioni maggioritarie o minoritarie – sono spesso chiamati a partecipare attivamente a iniziative interreligiose promosse da quei governi locali che li considerano elementi portanti della società, perché considerati come elementi potenzialmente in grado di prevenire i conflitti e di allentare le tensioni sociali che possono insorgere tra persone di fedi diverse²¹⁰.

3.1.1 Dal processo di Fez al Piano di azione ONU per gli attori religiosi

In ambito internazionale di grande rilevanza è il documento *Plan of action for religious leaders and actors to prevent incitement to violence that could lead to atrocity crimes*²¹¹ elaborato nel 2017 dall'Ufficio delle Nazioni Unite denominato "Genocide Prevention and the Responsibility to Protect". Il processo che ha portato allo sviluppo del piano di azione è noto come il "Processo di Fez", termine con il quale si fa riferimento a una serie di consultazioni – svoltesi tra l'aprile 2015 e il dicembre 2016 – tra leader religiosi, organizzazioni religiose e laiche ed esperti in materia da tutte le regioni del mondo. Il piano d'azione, risultato tangibile delle consultazioni, conteneva tre principali gruppi di raccomandazioni che mirano a "prevenire, rafforzare e costruire". Il documento è nato dalla necessità di comprendere, articolare e incoraggiare meglio il potenziale dei leader religiosi nella prevenzione dell'incitamento all'odio e alla violenza, nella consapevolezza che essi possono svolgere un ruolo particolarmente influente nello sviluppo del

²¹⁰ Cfr Griera, Giorda, Fabbretti 2018, pp. 312-328.

²¹¹ *Plan of action for religious leaders and actors to prevent incitement to violence that could lead to atrocity crimes* 2017, United Nations, p. 8.

pensiero di chi li segue e condivide le loro credenze. La prima sezione invitava a alla prevenzione dell'incitamento alla violenza, all'estremismo violento e alla violenza di genere. La seconda sezione promuoveva un rafforzamento dell'istruzione e lo sviluppo delle competenze, del dialogo interreligioso e intrareligioso, della collaborazione con i media (nuovi e tradizionali) e dell'impegno con i partner regionali e internazionali. Infine, la terza sezione chiamava alla costruzione di società pacifiche, inclusive e giuste e di reti di leader religiosi.

Per ogni sezione vennero individuati dei target, quindi degli obiettivi specifici a cui il testo e le azioni/raccomandazioni erano destinate. Nella sezione "Prevenire" i target coinvolti globalmente nelle varie azioni erano: (i) Leader e attori religiosi; (ii) Istituzioni Religiose; (iii) Comunità locali e società civile; (iv) Istituzioni accademiche ed educative; (v) Istituzioni statali; (vi) Media; (vii) Tutti.

Tra le altre cose, agli attori e leader religiosi veniva chiesto di imparare a distinguere tra un discorso che provocava semplicemente offesa e un discorso che avrebbe potuto costituire incitamento alla violenza e, a tal fine, di monitorare i media (compresi i social media). Inoltre, per controbilanciare la negatività spesso veicolata da questi ultimi veniva suggerito di diffondere immagini e storie positive su fedi diverse dalla propria, di esporsi contro l'hate speech non solo quando questo avesse preso di mira la propria comunità, ma anche quando fosse stata presa di mira una comunità religiosa diversa dalla propria e di sostenere le iniziative/dichiarazioni di altri leader religiosi e attori a sostegno di diritti umani e giustizia. Infine, agli attori religiosi veniva chiesto di mappare le iniziative già esistenti per prevenire e contrastare l'incitamento alla violenza in modo che potessero essere ampliate e supportate. Le istituzioni e i leader religiosi venivano altresì chiamati ad affrontare e gli atteggiamenti culturali che sono alla base dell'uso della violenza di genere, ad esempio attraverso la creazione di percorsi o spazi per contrastare l'esclusione e/o la discriminazione delle donne, includerle nella leadership religiosa e promuovere dibattiti tra le organizzazioni religiose e con la società sull'uguaglianza di genere.

Nell'azione del "Rafforzare" si chiedeva alle istituzioni e agli attori religiosi di migliorare l'istruzione e lo sviluppo delle capacità per prevenire l'incitamento alla violenza, per instillare la conoscenza e il rispetto di tutte le culture/religioni o credenze, per educare alla non discriminazione, alla cittadinanza e ai diritti umani. Veniva suggerito, inoltre, di rafforzare la conoscenza religiosa degli "intermediari" all'interno di varie comunità religiose. A tal fine, leader e attori religiosi venivano chiamati a cercare opportunità per rafforzare le proprie competenze sulla conoscenza interreligiosa, sul dialogo, sull'uso dei social media e sulle modalità di coinvolgimento dei giovani; in questo modo sarebbero stati in grado di affrontare la mancanza di alfabetizzazione religiosa fornendo ai fedeli informazioni su diverse religioni e culture, nonché sulla libertà di religione o credo. Ai leaders il compito di individuare testi religiosi e scritti teologici/pedagogici influenti per sostenere la promozione del rispetto reciproco ed educare i membri della propria comunità a comprendere e interpretare i messaggi religiosi per essere in grado di identificare e rispondere ai messaggi negativi.

Alle istituzioni religiose veniva quindi chiesto di includere nei programmi educativi per leader religiosi: (i) diverse religioni e credenze; (ii) comunicazione interculturale e interreligiosa; (iii) norme e standard internazionali sulla libertà di religione o credo; (iv) Cittadinanza globale; (v) risoluzione e gestione pacifica dei conflitti; (vi) il ruolo della religione nell'alimentare o mitigare la violenza; (vii) a storia e la prevenzione dei crimini di odio e violenza religiosa e del loro incitamento; le loro conseguenze e il loro impatto; così come possibili misure e strategie per prevenire e/o contrastarli.

Le istituzioni religiose avrebbero dovuto poi sviluppare profili (o qualifiche minime) per leader e attori religiosi, fare pressione sui ministeri dell'istruzione nazionali per promuovere la diversità e l'uguaglianza nei programmi di studio delle scuole e incoraggiare occasioni per invitare leader religiosi e praticanti di altre fedi a parlare con gli studenti.

Nell'ambito specifico del dialogo interreligioso e intrareligioso per prevenire l'incitamento alla violenza i leader e attori religiosi erano chiamati a: (i) conoscere religioni e credenze diverse dalla propria, anche partecipando a programmi di scambio tra diverse fedi; (ii) promuovere la cooperazione interreligiosa su varie questioni sociali di rilevanza per le comunità, in particolare attraverso attività congiunte per rafforzare coesione comunitaria e trasmettere messaggi di collaborazione interreligiosa e solidarietà; (iii) istituire luoghi di culto a porte aperte invitando leader religiosi e attori di altre fedi nel proprio luogo di culto; (iv) promuovere riti e celebrazioni interreligiose, organizzare giornate/settimane di armonia interreligiosa; (v) incoraggiare lo sviluppo di un codice di condotta interreligioso per prevenire l'istigazione alla violenza; (vi) sviluppare narrazioni positive e condivise con altre realtà religiose; rilasciare comunicati stampa interreligiosi; (vii) incoraggiare i leader e gli attori religiosi giovanili a promuovere l'impegno interreligioso; (viii) utilizzare il dialogo inter e intrareligioso per scambiare esperienze e buone pratiche per costruire la coesione sociale e prevenire l'incitamento alla violenza; (ix) promuovere lo sviluppo di un curriculum interreligioso nelle scuole.

Inoltre, le istituzioni religiose venivano incentivate a rafforzare gli istituti di formazione che promuovono la comprensione interreligiosa e a formare risorse specializzate nel dialogo interreligioso e nella creazione di partnership per sviluppare reti interreligiose. Infine, nella sezione del "Costruire" società pacifiche, inclusive e giuste viene richiesto a tutti gli attori religiosi coinvolti di: (i) essere un modello all'interno e all'esterno della propria comunità, mettendo da parte le idee di esclusività e incoraggiando altri leader religiosi a farlo; (ii) contribuire ad educare i credenti alla pace, alla coesione sociale e all'accoglienza dell' "Altro", indipendentemente dall'appartenenza religiosa; (iii) aiutare a combattere tutte le forme di discriminazione, compresa la discriminazione basata su classe, casta, razza, etnia, religione o credo; (iv) rispettare e proteggere tutte le persone, non solo quelle che condividono la propria religione o credo, e prendere posizioni pubbliche a sostegno di gruppi religiosi diversi dal proprio.

Le comunità locali dovrebbero sostenere e organizzare iniziative di prevenzione dell'incitamento all'odio e alla violenza organizzate dalle comunità

religiose, e fare delle campagne in favore del dialogo interreligioso, includendo anche i più giovani.

inoltre, uno dei target a cui è destinato il documento è proprio il settore educativo e accademico cui viene richiesto di fornire formazione ai leader e agli altri attori sociali coinvolti sui diritti umani, sui metodi per contrastare l'incitamento alla violenza, sullo sviluppo di efficaci strategie di comunicazione per frenare i discorsi d'odio e di promuovere ricerche e sviluppare materiali sulla diversità religiosa.

Infine, sempre al fine di prevenire odio e violenza, si invitano le istituzioni statali ad abrogare leggi che abbiano un impatto soffocante sul godimento del diritto alla libertà di religione, di credo o di espressione, a formare i funzionari sui temi di cui sopra e a promuovere un sano dialogo e dibattito con i leaders religiosi e sulla religione con la società civile.

Alla voce "Tutti" viene poi richiesto di elaborare e rendere fruibili informazioni che contrastino gli argomenti violenti dell'estremismo, di identificare e formare "ambasciatori dei giovani" per diventare attori ed educatori tra pari nel contrastare la radicalizzazione e l'estremismo violento e implementare attività che rafforzano l'educazione alla cittadinanza globale, alla diversità religiosa e culturale e il pensiero critico.

3.1.2 Il Consiglio d'Europa sul ruolo degli attori religiosi nella promozione del dialogo

Nella già menzionata Raccomandazione 1396 (1999) *Religione e democrazia* vi è un'intera sezione dedicata a quelli che sono denominati *Religious leaders*, i quali «possono dare un contributo considerevole agli sforzi per combattere il pregiudizio attraverso il loro discorso pubblico e la loro influenza sui credenti». A tal fine, l'Assemblea del CdE raccomanda dunque ai governi degli Stati membri di promuovere incontri paneuropei tra rappresentanti di diverse religioni e, al loro interno, di conseguire determinati obiettivi.

Il primo obiettivo è quello di garantire la libertà di coscienza e religione, e nello specifico: a. salvaguardare il pluralismo religioso permettendo a tutte le religioni di svilupparsi in condizioni identiche; b. facilitare, nei limiti di cui all'articolo 9 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, l'osservanza dei riti e delle usanze religiose, ad esempio in materia di matrimonio, abbigliamento, festività (con possibilità di adeguamento delle ferie) e servizio militare; c. denunciare ogni tentativo di fomentare conflitti all'interno e tra le religioni per fini di parte; d. assicurare libertà e pari diritti all'istruzione a tutti i cittadini indipendentemente dal loro credo religioso, costumi e riti; f. garantire un accesso equo ai media pubblici per tutte le religioni;

Il secondo obiettivo è quello di promuovere migliori relazioni con e tra le religioni, e in particolare: a. impegnarsi in un dialogo più regolare con i leader religiosi sui grandi problemi della società – che permetterebbe di tener conto delle opinioni culturali e religiose della popolazione prima di prendere decisioni

politiche – e di coinvolgere le comunità e le organizzazioni religiose nel compito di sostenere la democrazia e promuovere idee innovative; b. incoraggiare il dialogo tra le religioni offrendo occasioni di espressione, confronto e incontro tra rappresentanti di religioni diverse; c. promuovere un dialogo regolare tra teologi, filosofi e storici, nonché con rappresentanti di altri saperi; d. ampliare e rafforzare la collaborazione con le comunità e le organizzazioni religiose, specialmente con quelle che hanno profonde tradizioni culturali ed etiche e si impegnano in attività sociali, caritative, missionarie, culturali ed educative.

Infine, il terzo obiettivo consiste nel promuovere l'espressione culturale e sociale delle religioni, e in particolare: a. assicurare pari condizioni per il mantenimento e la conservazione degli edifici religiosi e dei beni di tutte le religioni, come parte integrante del patrimonio nazionale ed europeo; b. assicurare, per quanto possibile, che gli edifici religiosi ridondanti siano riutilizzati in condizioni compatibili con l'intenzione originaria della loro costruzione; c. salvaguardare le tradizioni culturali e le diverse feste religiose; f. incoraggiare l'opera sociale e caritativa svolta dalle comunità e organizzazioni religiose.

Nel 2003 il Consiglio d'Europa affermava che i Capi di Stato o di Governo sono chiamati a incoraggiare:

[...] i ministri competenti ad appoggiare un dialogo intenso, aperto e trasparente con le varie religioni e comunità filosofiche, dialogo che costituisce uno strumento di pace e di coesione sociale in Europa e ai confini di quest'ultima [...] ²¹².

E proprio al fine di fortificare il dialogo come strumento di pace nel 2005 il CdE ha riunito e incaricato un gruppo di esperti con l'obiettivo di produrre un rapporto sul *Ruolo delle donne e degli uomini nel dialogo interreligioso e interreligioso per la prevenzione del conflitto e per la democratizzazione*. È molto interessante il paragrafo specificamente dedicato al *Dialogo di fronte agli squilibri di genere* in cui viene innanzitutto sottolineato che anche nell'ambito del dialogo interreligioso esiste un indiscutibile squilibrio di genere a favore degli uomini, soprattutto se si guarda ai modelli esistenti nelle gerarchie istituzionali religiose. A tal proposito, è particolarmente intenso ed esaustivo il seguente passaggio:

È chiaro che le donne intendono contribuire più efficacemente alla multiculturalità e al dialogo interreligioso attraverso la creazione di reti, la costruzione della pace, la ricerca e la facilitazione della coesione interculturale e una società giusta. [...] Il processo di costruzione di ponti tra le comunità locali in mezzo a conflitti è spesso principalmente nelle mani delle donne. [...] Il problema sorge quando queste speranze e questa esperienza migrano gradualmente dal sociale alla gerarchia politica. Tipicamente, una volta che il processo raggiunge il livello dei negoziati

²¹² Conclusioni della Presidenza del Consiglio d'Europa, Sezione *Libertà, sicurezza e giustizia*, alla voce *Dialogo interreligioso*, 12 e 13 dicembre 2003.

pace formali, i detentori del potere di solito sono uomini²¹³.

Il rapporto evidenzia come le attività "soft" basate sulla comunità sono prevalentemente gestite dalle donne, mentre le attività di sviluppo delle politiche, la gestione dei progetti e di leadership e rappresentanza sembrano essere prerogative prevalentemente maschili. L'istituzione di comitati o gruppi femminili e/o quote "rosa" nell'ambito politico sembrerebbe poi essere solo di facciata. Il documento si propone quindi di dare sostanza a questi processi di empowerment della partecipazione femminile e maschile al dialogo, alla prevenzione del conflitto e al *peacebuilding*. Si sottolinea come la percezione della pace, della sicurezza e della violenza da parte delle donne è diversa da quella degli uomini, e questo aprirebbe la strada a nuovi modelli di negoziazione e a nuove prospettive e opportunità di dialogo. Sia le donne che gli uomini dovrebbero essere coinvolti nel dialogo integrando una prospettiva di genere all'esperienza, ai sentimenti e ai comportamenti culturali al fine di fornire un quadro per generare o trasformare le relazioni interculturali. Il rapporto dunque conclude che la partecipazione equilibrata di donne e uomini sia un prerequisito per il dialogo interculturale e interreligioso. Viene inoltre sottolineato che, quando si parla del fenomeno religioso, i politici sono spesso prevalentemente concentrati e preoccupati del suo utilizzo come strumento politico; sarebbe invece necessario considerare la dimensione religiosa come parte integrante di una cultura. Si ribadisce che il ruolo delle comunità religiose è di grande importanza nel favorire il dialogo, la tolleranza e il rispetto.

Nel settembre 2006, al termine della Conferenza internazionale *Dialogo delle culture e cooperazione interconfessionale* organizzata a Nižnij Novgorod dalla Presidenza russa del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, si è concludeva con l'adozione della *Dichiarazione del Forum del Volga*²¹⁴, un documento prodotto congiuntamente dai rappresentanti del Consiglio d'Europa e da differenti organizzazioni religiose europee nel quale gli uni e gli altri si sono pronunciati a favore di un dialogo "aperto, trasparente e regolare" sui temi dei diritti umani, della coesione sociale e della diversità culturale. Nel documento i partecipanti alla Conferenza respingono l'idea di uno scontro di civiltà e ribadiscono l'interesse di tutte le comunità culturali, etniche e religiose che «tali idee fuorvianti e provocatorie siano utilizzate come fattore di mobilitazione politica». Istituzioni europee e comunità religiose considerano dunque il dialogo e la cooperazione interculturale e interreligiosa le vie maestre per rispondere alle sfide proposte dai fautori del conflitto.

Lo scopo di tale dialogo, definito una priorità fondamentale sia per il Consiglio d'Europa che per i governi nazionali, è inteso come «non un mero scambio di

²¹³ *The role of women and men in intercultural and interreligious dialogue for the prevention of conflict, for peace building and for democratization*, 2003.

²¹⁴ *Volga Forum Declaration, Dialogue of Cultures and Inter-Faith Cooperation*, International Conference, 2006.

opinioni, ma il raggiungimento dell'armonia sociale nel rispetto della diversità e quindi una maggiore sicurezza in Europa e nel mondo». Inoltre, il dialogo interculturale e la cooperazione vengono definiti «approcci generali per comprendere il patrimonio storico delle civiltà, trarre insegnamenti dal passato e promuovere la corresponsabilità per un comune». Questi approcci sarebbero da perseguire attraverso l'educazione, le relazioni culturali e interculturali, l'informazione e gli scambi umani, nonché elaborando progetti congiunti intergovernativi e non governativi, per contribuire alla stabilità delle società pacifiche a lungo termine e scongiurare la minaccia del terrorismo. Le cause di quest'ultimo (il terrorismo), dell'estremismo e di alcune guerre sarebbero proprio da rintracciare nell'ignoranza, «inclusa la mancanza di conoscenza delle proprie cultura e religione e di quelle degli altri». A questo proposito, «l'educazione basata sui valori e le pratiche culturali, come l'educazione alla cittadinanza democratica, l'educazione ai diritti umani e la promozione e l'incoraggiamento dell'espressione culturale, stanno diventando strumenti essenziali per combattere l'odio e l'intolleranza [...]». La promozione di questi valori «trarrà grande beneficio dal confronto tra politici e comunità etniche, culturali e religiose» e la dichiarazione auspica, inoltre, che le organizzazioni religiose abbiano «l'opportunità di partecipare al Dialogo europeo su tutti i problemi di attualità a livello internazionale», compresi i diversi aspetti che riguardano il rispetto dei diritti umani, la coesione sociale e la diversità culturale. Ciò consentirebbe loro di contribuire in una via significativa al progetto paneuropeo incarnato dal Consiglio d'Europa. Viene quindi chiesto ai partecipanti di invitare i leader religiosi e di consultare le organizzazioni religiose su temi rilevanti.

La Dichiarazione verrà ripresa nel già citato *Libro bianco sul dialogo interculturale* (2008), a cui il CdE aggiungerà l'individuazione di tre fattori²¹⁵ che caratterizzano il ruolo delle comunità religiose nella promozione del dialogo:

1. In ambito sociale il dialogo interreligioso può contribuire a rafforzare il consenso in merito alle soluzioni a problemi sociali che riguardano tutte le comunità;
2. le preoccupazioni e gli ambiti di azione delle comunità religiose coincidono in buona parte con quelli delle istituzioni europee: diritti umani, cittadinanza democratica, promozione dei valori, pace, dialogo, educazione e solidarietà;
3. le responsabilità delle comunità religiose nel contribuire, attraverso il dialogo interreligioso, a rafforzare la comprensione fra le diverse culture e religioni.

²¹⁵ Libro bianco sul dialogo interculturale, cit., sezione Dimensione religiosa, pp. 23-24.

Nella Raccomandazione 1962 (2011) *La dimensione religiosa del dialogo* l'Assemblea del CdE afferma di ritenere non solo auspicabile, ma necessario che:

[...] le varie comunità religiose – in particolare cristiani, ebrei e musulmani – riconoscano reciprocamente il diritto alla libertà di religione e di credo. È inoltre indispensabile che persone di ogni credo e visione del mondo accettino di intensificare il dialogo basato sulla comune affermazione della pari dignità per tutti [...] L'Assemblea invita tutte le chiese e le comunità religiose a perseverare nei loro sforzi di dialogo [...] ²¹⁶.

Vediamo ora come, a livello locale, due dei paesi in cui si inseriscono gli studi di caso hanno gestito il rapporto con le comunità religiose del territorio, se hanno intrapreso con queste ultime un dialogo “aperto, trasparente e regolare” e se hanno saputo valorizzarne il potenziale ruolo di promozione della coesione sociale. Infatti, Italia e Spagna hanno una storia, una cultura e delle cornici politiche che differiscono per molti aspetti, ma sarà possibile rintracciare alcuni elementi di convergenza.

3.1.3 L'Italia e il ruolo strategico degli enti locali nella valorizzazione delle comunità religiose

A livello nazionale è importante citare il *Piano Nazionale d'Integrazione dei titolari di protezione internazionale* del Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione (Ministero dell'Interno) nella cui sezione denominata *Percorsi di inclusione sociale: priorità programmatiche, misure e strumenti di attuazione* compare un paragrafo specificamente dedicato al dialogo interreligioso definito uno strumento di integrazione per contrastare la cultura del razzismo e il rischio di una crescente islamofobia. Nel documento programmatico viene riconosciuto il ruolo sociale delle comunità di fede e dei luoghi di culto degli immigrati in relazione ai processi di integrazione:

I luoghi di culto, in particolare, svolgono funzioni complesse e articolate, di carattere religioso, sociale e culturale, politico ed economico. In alcuni di essi, ad esempio, vengono organizzati corsi di italiano per i nuovi arrivati, si forniscono informazioni di natura burocratico-amministrativa, si distribuiscono viveri e abiti alle persone più povere ²¹⁷.

Viene poi rilevato e valorizzato l'impegno di numerosi soggetti religiosi nel campo dell'accoglienza ai rifugiati e citato il *Patto nazionale per un Islam italiano*,

²¹⁶ Recommendation 1962 (2011) *The religious dimension of intercultural dialogue*.

²¹⁷ *Piano Nazionale d'Integrazione dei titolari di protezione internazionale* del Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione, Ministero dell'Interno 2018, p. 19.

sottoscritto nel febbraio del 2017 dalle principali associazioni islamiche presenti in Italia. Il documento segna una nuova fase istituzionale di collaborazione con le principali rappresentanze delle comunità musulmana.

Tra gli impegni del documento si evidenziano i seguenti punti essenziali: adesione ai valori della Costituzione; parità dei diritti tra uomo e donna; moschee aperte a tutti; un albo pubblico degli imam; prediche in italiano; trasparenza sui finanziamenti; collaborazione con le autorità nella lotta al radicalismo religioso.

L'obiettivo è continuare il percorso di collaborazione con le comunità e in particolare: (i) proseguire nel cammino del dialogo e della reciproca conoscenza attraverso incontri con le comunità di fede; (ii) l'approfondimento scientifico delle diverse realtà religiose e il monitoraggio delle loro presenze sul territorio italiano; (iii) portare avanti la formazione degli esponenti delle comunità religiose presenti in Italia che non hanno stipulato intese con lo Stato, che dovrà prevedere la trattazione di materie giuridiche, sociologiche e storiche, volte a favorire una maggiore conoscenza della realtà istituzionale e sociale in Italia (su questo punto ci soffermeremo nella sezione dedicata alle pratiche attraverso un caso di studio); (iv) supportare la politica in materia di apertura di luoghi di culto, che rientra a pieno titolo nel diritto alla libertà religiosa garantito dalla Costituzione.

Riguardo quest'ultimo punto, il Piano nazionale evidenzia la necessità di misure che garantiscano piena applicazione alle norme costituzionali in materia di libertà di culto e, al tempo stesso, favoriscano l'integrazione dei luoghi di culto sul territorio nazionale nel pieno rispetto dei principi costituzionali e delle normative in materia urbanistica e di sicurezza.

Un esempio che testimonia il ruolo cruciale degli enti locali nel processo sopra descritto è il virtuoso caso rappresentato dai comuni di Novellara e Reggio Emilia che negli ultimi decenni hanno visto crescere nelle loro pianure gli insediamenti di migranti provenienti in maggioranza dal Punjab indiano e perlopiù di religione sikh. La capacità di questi comuni di valorizzare la presenza di queste comunità e il contributo allo sviluppo economico e sociale del territorio (molti di loro lavorano nell'agricoltura e nella pastorizia) ha portato alla redazione di un Handbook per Enti locali, prodotto e diffuso dal Centro Interculturale MondInsieme e dagli stessi comuni di Reggio Emilia e Novellara (parte della rete europea delle Città Interculturali), con il patrocinio del Consiglio d'Europa. Il manuale si rivolge alle istituzioni e alle amministrazioni locali (Regioni, Province e Comuni) e vuole inserirsi tra il principio di riconoscimento della libertà religiosa tramite protocolli e intese e quello della "pratica" della libertà religiosa, con l'obiettivo di offrire alcuni spunti agli amministratori e ai funzionari pubblici che si trovano a fronteggiare un pluralismo religioso crescente nei loro territori. Il presupposto di partenza è che il principio della libertà di culto e religiosa viene formalmente tutelato nelle nazioni del mondo con diversi strumenti, anche attraverso meccanismi di legittimazione delle istituzioni religiose:

Le amministrazioni locali sono infatti il punto di riferimento per affrontare questioni pratiche legate all'esercizio della libertà religiosa: dai problemi connessi all'apertura dei luoghi di culto a quelli relativi alle norme alimentari nelle mense scolastiche,

dalla celebrazione delle diverse festività religiose al diritto di essere sepolti nel rispetto delle proprie volontà²¹⁸.

Novellara, in particolare, è ormai diventata un punto strategico, crocevia di comunità e religioni. Le amministrazioni locali hanno agevolato l'insediamento di luoghi di culto nella consapevolezza che accogliere significa riconoscere e dare dignità a chiunque abiti il territorio. Il tempio Sikh, inaugurato nel 2000, è stato ampliato e costantemente riqualificato diventando un punto di riferimento a livello nazionale. La comunità hindu, quella islamica e quella ortodossa completano questa cornice interculturale e interreligiosa, particolarmente visibile e significativa per un comune di circa 13.000 abitanti. La "visibilità" di queste comunità si realizza soprattutto durante la celebrazione e condivisione delle feste religiose; tra queste è opportuno citare la festa del Vaisakhi che, nel mese di aprile, porta in corteo nella Piazza di Novellara oltre 10.000 fedeli Sikh provenienti da tutta Italia. Le buone relazioni dell'amministrazione locale con le comunità religiose, l'atteggiamento di apertura costante, gli incontri periodici per condividere informazioni, idee, progetti e il loro coinvolgimento in tutte le attività istituzionali dirette alla cittadinanza sono elementi che fanno della presenza degli attori religiosi sul territorio emiliano un valore aggiunto, sia dal punto di vista economico che culturale e umano.

Nel 2001 il comune di Reggio Emilia ha attivato diverse politiche per la promozione della diversità e del dialogo interculturale, a partire dall'adesione alla rete Intercultural Cities del Consiglio d'Europa che ha permesso di rafforzare il dialogo e lo scambio con esperienze nate in altri territori. La promozione del dialogo interreligioso è diventata nel corso degli anni uno degli ambiti di ricerca e analisi da parte dell'amministrazione comunale, che nel 2020 lo inserisce tra gli obiettivi della programmazione dell'ente, tra le azioni denominate "Di tutti". Fra le esperienze più significative quella realizzata nel 2018 nell'ambito del Viaggio della Memoria promosso da Istoreco: il Sindaco Luca Vecchi e 200 studenti delle scuole di Reggio Emilia hanno visitato il campo di concentramento di Auschwitz-Birkenau accompagnati dal Vescovo della diocesi di Reggio Emilia-Guastalla Monsignor Massimo Camisasca, dal Rabbino Beniamino Goldstein della comunità ebraica di Modena e Reggio Emilia e dall'Imam Yosif El Samahy, in rappresentanza delle comunità islamiche di Reggio Emilia. Sempre lo stesso anno si è tenuta nell'aula magna dell'Università di Modena e Reggio Emilia un concerto di restituzione del progetto *Alif Aleph Alfa. Innalziamo le nostre voci, giubilando, a Dio! Una prospettiva culturale di dialogo ebraico, cristiano, musulmano*, promossa all'interno della rassegna Soli Deo Gloria a cura del maestro Renato Negri. L'iniziativa ha visto protagonisti per diversi anni i fedeli delle confessioni religiose monoteiste che risiedono a Reggio Emilia e la cittadinanza reggiana, una

²¹⁸ *Valorizzare le comunità religiose come attori chiave della coesione sociale. Handbook per Enti Locali*, a cura dello Staff del Centro Interculturale Mondinsieme e di Fouzia Tnatni, Comune di Reggio Emilia, Comune di Novellara, Consiglio d'Europa, 2021.

collaborazione basata sull'idea del reciproco ascolto e dello scambio culturale-religioso.

A partire dalle loro esperienze di valorizzazione del pluralismo religioso i due comuni hanno prodotto alcune raccomandazioni per gli Enti locali disseminate tra le varie sezioni dell'Handbook.

Nella sezione intitolata *Enti locali e pluralismo religioso: strumenti normativi e orientamenti istituzionali* troviamo le seguenti linee guida:

1. Prevedere un riferimento alla realizzazione di politiche per l'armonizzazione del dialogo interreligioso e spirituale all'interno dello Statuto dell'autorità locale, all'articolo dedicato ai principi o alle funzioni proprie dell'ente;
2. Prevedere un riferimento esplicito al dialogo interreligioso nei documenti di programmazione delle politiche e predisporre un ufficio dedicato all'interno della struttura organizzativa;
3. Prevedere l'inserimento di riferimenti a documenti di organismi internazionali, nazionali o regionali negli atti amministrativi e di indirizzo politico riguardanti il tema del dialogo interculturale e interreligioso;
4. Attivare un protocollo di collaborazione con quelle organizzazioni religiose che si riconoscono nel rispetto della legalità, la trasparenza delle attività svolte, la promozione della parità tra donne e uomini e riconoscono la neutralità dell'ente locale e dei principi non discriminatori;
5. Promuovere tavoli o coordinamenti con i rappresentanti delle comunità religiose, le associazioni di ispirazione laica o le realtà collegate alla spiritualità, per la definizione di progettazioni comuni e la condivisione di proposte di lavoro che possano coinvolgere anche altri dipartimenti della municipalità;
6. Ipotizzare di istituire un albo comunale dei luoghi di culto, che si impegnano a depositare i loro statuti che devono essere in armonia con lo Statuto del Comune e con le Carte Costituzionali di riferimento.

Nella parte del volume denominata *Spazio pubblico e libertà di culto: strategie di inclusione e valorizzazione territoriale* ci sono alcuni punti chiave che possono aiutare gli Enti locali nella messa in pratica dell'esercizio della libertà religiosa:

1. Valorizzare gli aspetti architettonici ed estetici dei luoghi di culto presenti sul territorio in quanto beni culturali e patrimonio artistico della comunità locale;
2. Verificare che i regolamenti di concessione e uso degli spazi pubblici abbiano i criteri di neutralità e siano paritetici a tutte le osservanze religiose;
3. Promuovere la neutralità religiosa all'interno delle strutture e dei servizi promossi o sostenuti economicamente dall'ente locale;
4. Attivare percorsi di definizione di regolamenti condivisi con le comunità religiose al fine di promuovere la realizzazione di "stanze del silenzio"

- all'interno dei luoghi di cura, detenzione, residenza (es. campus universitari, centri per anziani, etc);
5. Rinnovare i regolamenti dell'ente correlati ai luoghi di culto (es. contributi o agevolazioni economiche) o alle pratiche religiose presenti tra i cittadini (es. spazi cimiteriali dedicati);
 6. Agevolare la possibilità di utilizzare gli spazi pubblici per celebrare riti o pratiche religiose rispettose dei principi costituzionali, vigenti e delle norme, aperti alla partecipazione di tutta la cittadinanza;
 7. Verificare che i luoghi di culto e i luoghi di sepoltura siano segnalati con simboli corretti e rispettosi di tutte le fedi nelle mappe e nella segnaletica urbana realizzate dall'amministrazione pubblica;
 8. Agevolare la realizzazione di infopoint o la distribuzione di informazioni in più lingue riguardanti servizi e opportunità accessibili alla cittadinanza in prossimità dei luoghi di culto (es. informazioni sullo stato civile, permessi, supporto sociale e assistenza, iscrizione scuole, opportunità di formazione linguistica e professionale, supporto per rimpatrio salma, etc).

Nella sezione dell'Handbook dal titolo *Rafforzamento del welfare e della coesione sociale: il contributo dei luoghi di culto* troviamo invece le seguenti raccomandazioni:

1. Attivare accordi con i luoghi di culto che riconoscono la piena autonomia e neutralità dell'ente locale, per il riconoscimento delle attività di welfare e supporto alla fragilità, educazione, cultura e sport promosse dai luoghi di culto in modo formale o informale;
2. Facilitare la partecipazione dei rappresentanti dei luoghi di culto a tavoli istituzionali promossi dai servizi o da istituzioni del territorio;
3. Mettere in sinergia le proposte educative e di supporto scolastico promosse nei luoghi di culto con i servizi educativi territoriali;
4. Implementare la diffusione di informazioni sulle diverse attività di welfare dei luoghi di culto all'interno dei propri canali istituzionali (siti internet, media cartacei e online, social media), facilitando i contatti e sostenendo la creazione di calendari delle attività;
5. Facilitare l'attivazione di iniziative su tematiche trasversali (il diritto alla salute per tutti, l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento lavorativo, l'alfabetizzazione informatica e linguistica, il sostegno nell'acquisizione della patente) all'interno degli ambienti attigui ai luoghi di culto, anche in partnership con istituzioni o associazioni del territorio.

Gli esempi virtuosi sopradescritti ci aiutano a individuare il nodo cruciale della questione: la definizione di una strategia per il dialogo interreligioso non è di per sé una criticità, molto dipende da come tale dialogo viene percepito e gestito all'interno dei territori. Strategie e strumenti di governance adeguati possono, non solo affrontare efficacemente queste complessità, ma anche trasformare il pluralismo religioso in una risorsa accessibile a tutta la comunità.

3.1.4 L'importanza della gestione locale del dialogo interreligioso in Spagna: il caso della Catalogna

Per approfondire il contesto di riferimento in cui si inseriscono i casi studio spagnoli sono fondamentali gli studi, le ricerche e i rapporti della già citata Fondazione spagnola *Pluralismo y Convivencia*, un'organizzazione statale del settore pubblico collegata al Ministero della Presidenza, dei Rapporti con i tribunali e della Memoria Democratica la cui mission è incoraggiare il riconoscimento della diversità religiosa come elemento fondamentale per la garanzia dell'effettivo esercizio della libertà religiosa. È opportuno soffermarci particolarmente sugli studi dell'*Osservatorio del pluralismo religioso in Spagna* che ci aiutano ad approfondire gli elementi caratterizzanti la diversità religiosa spagnola. Una delle pubblicazioni più interessanti è il testo *Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España*²¹⁹, curato da Francesc Torradeflot, responsabile del Dipartimento della Diversità e il Dialogo interreligioso del Centro UNESCO della Catalogna (UNESCOCAT). Il documento si pone l'obiettivo di far conoscere le più diffuse iniziative del dialogo interreligioso nel quadro della coesistenza tra credenze in una società plurale. Nell'introduzione al testo, al dialogo interreligioso vengono dati tre principali accezioni:

1. la necessità di esplorare modi di comunicazione tra le diverse tradizioni religiose in un mondo in cui la diversità di credenze e convinzioni sta aumentando e diventando sempre più più visibile, sia localmente che globalmente;
2. uno strumento per raggiungere pace, giustizia e sostenibilità, obiettivi a cui le varie fedi religiose possono contribuire molto in termini di ispirazione e di mobilitazione delle comunità;
3. un mezzo per approfondire la propria tradizione religiosa e la propria spiritualità e trarre beneficio dalla conoscenza di altre spiritualità e tradizioni religiose.

Il documento sottolinea come, a livello internazionale, il dialogo interreligioso si sia dimostrato uno strumento adatto ad assistere e guidare le autorità e i governi nel loro compito di creare sinergie tra le varie comunità religiose. Il dialogo interreligioso viene inoltre definito più vicino alla realtà quotidiana quando è un dialogo di prossimità, locale, anche di quartiere, orientato al benessere comune e alla partecipazione attiva del cittadino. In quest'ottica si suggerisce ai responsabili politici di implementare questo tipo di iniziative nel quadro globale di un impegno pubblico laico per la convivenza e il pluralismo.

A testimonianza di quanto premesso, il testo propone alcuni esempi di come in alcune aree geografiche dello Stato spagnolo il dialogo interreligioso abbia già dato i suoi primi frutti.

²¹⁹ Torradeflot 2011.

Viene immediatamente citata la città di Barcellona che nell'anno 2004 fu scelta per la celebrazione della quarta edizione del *Parlamento delle religioni del mondo*²²⁰, occasione per la quale si riunirono circa 9000 persone e in cui vennero organizzate circa 600 attività. La scelta di Barcellona come sede non fu casuale: la città non aveva solo le capacità tecniche per ospitare l'iniziativa, ma consentiva di cogliere l'occasione per dare un forte impulso alle dinamiche locali già esistenti di dialogo tra le diverse tradizioni religiose e spirituali.

Il panorama religioso di Barcellona, così come quello della Spagna in generale, attraversava in quegli anni in un momento cruciale. Erano diversi i fattori da tenere in considerazione. Innanzitutto, l'importante aumento della diversità religiosa, dovuto in gran parte a immigrazione, che si univa alla pluralità delle comunità religiose storiche locali. Vi era poi una buona consapevolezza da parte della comunità religiosa maggioritaria, la Chiesa cattolica, della necessità di trovare buoni modelli di interazione con altre tradizioni e comunità. Infatti, molte delle iniziative interreligiose locali già in corso erano sorte per iniziativa di individui o istituzioni cattoliche. Altro fattore determinante era un rinnovato interesse verso la ricerca spirituale da parte delle persone, sia dentro che fuori dalle comunità religiose tradizionali, nonostante un contesto di marcata secolarizzazione. Infine, c'era la percezione diffusa, anche tra i comuni cittadini, della necessità di una maggiore comprensione del fattore religioso.

In questo quadro, la realizzazione della quarta edizione del *Parlamento delle religioni del mondo* ha portato a Barcellona un aumento generalizzato della sensibilità interreligiosa, ha costituito un'esperienza e una scuola di dialogo interreligioso e ha permesso di aumentare e rafforzare le dinamiche e le strutture al servizio di questo dialogo. Il Parlamento di Barcellona è considerato un successo, soprattutto come un evento capace di attivare nuovi strumenti di consapevolezza nei cittadini. Inoltre, gli enti interreligiosi locali di tutto lo Stato riuniti in occasione dell'evento hanno generato da allora nuove e fruttuose reti di relazione e favorito la creazione di nuove iniziative interreligiose.

Una delle prime fu la creazione, sempre nel 2004, della Rete Catalano-Valenciana (la "Xarxa") di Enti di Dialogo Interreligioso, che raggruppava una dozzina di realtà interreligiose dell'area geografica mediterranea della cultura catalano-valenciana, sotto il coordinamento dell'*Associazione UNESCO per il Dialogo Interreligioso* (AUDIR). Questa rete ha quindi deciso di riunire ogni anno un Parlamento catalano/valenciano delle religioni, seguendo la filosofia e il format del Parlamento delle Religioni del Mondo. La prima edizione si è tenuta di nuovo a Barcellona nel 2005, la seconda a Manresa nel 2006 e la terza ad Alicante nel

²²⁰ La quarta edizione del Parlamento delle religioni si è tenuta dal 7 al 13 luglio 2004 nell'ambito del Forum Universale delle Culture organizzato dal Comune di Barcellona. Il Consiglio di Amministrazione è stato gestito dal Parlamento delle religioni del mondo, dal Centro UNESCO della Catalogna (che fungeva da Segretariato spagnolo) e dal Forum delle Culture.

2007. Nell'edizione di Alicante, la rete ha deciso un nuovo ritmo biennale e quindi la quarta edizione ha avuto luogo a Lleida nel 2009. Negli anni la rete ha progressivamente aumentato il numero di entità interreligiose di Andorra, delle Isole Baleari, della Catalogna e della Comunità Valenciana. Nel 2007 è stato inclusa nella rete anche la regione francese del Rossiglione e l'edizione del 2011 si è tenuta nella città di Perpignan. Attualmente il format di questo Parlamento è stato rivisto e aggiornato e viene celebrato ogni quattro anni (Girona 2015, Mallorca 2019).

Sempre al 2011 risale la produzione di una serie di guide per la gestione pubblica della diversità religiosa, prima fra tutte il *Manual para la gestión municipal de la diversidad religiosa*, che si propone di aiutare le istituzioni locali, in particolare quelle municipali, a gestire meglio le esigenze pratiche delle comunità religiose che abitano il loro territorio.

Il testo pone una questione essenziale e trasversale ai temi della ricerca: se le credenze appartengono alla sfera privata, perché le autorità pubbliche, e in particolare i comuni, dovrebbero gestire il pluralismo religioso? Certamente, le autorità pubbliche devono essere imparziali di fronte alle convinzioni religiose dei cittadini e la separazione tra lo Stato e le diverse confessioni religiose deve essere garantita. Tuttavia, la risposta alla domanda iniziale investe le amministrazioni locali di un ruolo tutt'altro che secondario: l'esercizio del diritto alla libertà religiosa è influenzato dagli sviluppi normativi e dalle azioni di competenza delle comunità autonome e dei governi locali (articolo 25 della *Ley 7/1985, 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local*). Il manuale si sofferma poi sui casi concreti in cui istituzioni locali e comunità religiose si trovano a negoziare spazi, diritti, concessioni, permessi: celebrazioni di feste religiose nello spazio pubblico, costruzione/adattamento dei luoghi di culto, cimiteri e servizi funerari, regole alimentari da osservare ecc. Dai casi specifici emerge la necessità da parte delle istituzioni locali di conoscere le diverse comunità religiose esistenti nel proprio comune e di mantenere uno stretto rapporto che permetta di gestire le loro esigenze. Ciò renderebbe più facile la prevenzione di eventuali situazioni indesiderate e la garanzia di un migliore esercizio del diritto alla libertà religiosa.

Per implementare questa conoscenza, vengono proposte alcune iniziative, tra le quali: (i) includere nella formazione dei dipendenti comunali e della Polizia locale una formazione specifica sul pluralismo religioso, sulla gestione della diversità in generale e sulla risoluzione dei conflitti; (ii) creare spazi per il dialogo con le comunità religiose e incentivare la loro partecipazione alle discussioni relative alla sicurezza dei cittadini, alla coesistenza e alla governance dei comuni. Ciò consentirebbe di migliorare la conoscenza delle comunità da parte delle istituzioni locali e del Servizio Pubblico da parte delle comunità.

Inoltre, elemento particolarmente significativo ai fini della ricerca, si osserva come ci sia la tendenza a considerare che lo spazio naturale della partecipazione delle entità religiose sia esclusivamente quello dei forum interreligiosi. Senza dubbio, il dialogo tra le diverse confessioni religiose presenti in un territorio è positivo per la convivenza e la coesione sociale, ma la promozione da parte delle pubbliche amministrazioni di questi forum come unica piattaforma possibile per

gli enti religiosi crea una "categoria a sé", escludendo in un certo qual modo la partecipazione di queste comunità al fatto pubblico. La guida sottolinea, dunque, che non ci sono ragioni derivate dal principio di laicità che impediscano ai membri di una comunità religiosa di partecipare all'azione municipale alle stesse condizioni del resto dei cittadini.

Possiamo trovare alcune riflessioni utili sulla gestione locale del pluralismo religioso spagnolo anche nel contributo *Diálogo interreligioso y gobernanza ciudadana* di Fernando Amérigo (2021), professore di Diritto ecclesiastico presso l'Università Complutense di Madrid. Lo studioso osserva come la costruzione di una società pacifica e tollerante sia un obiettivo comune sia per le confessioni religiose che per gli Stati che il dialogo interreligioso possa rivelarsi uno strumento che può contribuire in modo significativo al raggiungimento di tale scopo. Amérigo aggiunge, inoltre, che per lo Stato questo strumento abbia anche altre implicazioni. Innanzitutto, contribuisce all'esercizio reale ed effettivo della libertà di coscienza, favorendo l'esercizio del diritto da parte dei suoi cittadini. Inoltre, è un dispositivo che coinvolge i cittadini nel buon governo attraverso uno dei suoi principi fondamentali, quello della partecipazione. Nel caso spagnolo, essa rispetta anche il mandato di cui all'articolo 9, paragrafo 2, della CE, facilitando la partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica, culturale e sociale. Infine, il dialogo interreligioso contribuisce al mandato del *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea* che stabilisce l'obbligo dell'Unione di mantenere «un dialogo aperto, trasparente e regolare con le chiese e le organizzazioni filosofiche e non confessionali»²²¹.

Lo studioso propone quindi alcune azioni per implementare il dialogo interreligioso in Spagna, a partire dall'ambito locale. A suo parere, infatti, le politiche comunali sono senza dubbio quelle più vicine al cittadino e le più adatte a incanalare la loro partecipazione al buon governo. Sono le istituzioni più vicine alla cittadinanza per questioni di prossimità geografica, per la conoscenza personale dei leader locali e per il fatto che esse rappresentano la prima risorsa del settore pubblico a cui le persone si rivolgono quando hanno bisogno di ottenere una risposta a un loro bisogno²²².

La promozione del dialogo interreligioso a livello comunale si inserisce perfettamente tra gli obiettivi stabiliti dalla *Carta para la Gestión Municipal de la Diversidad Religiosa*, elaborata dalla Fondazione Pluralismo y Convivencia e la Federación Española de Municipios y Provincias. Gli obiettivi 6 e 7 della Carta affermano la necessità di alcune misure che le istituzioni locali dovrebbero adottare:

6. L'adozione di meccanismi di consultazione e partecipazione delle comunità religiose per rispondere alle esigenze derivanti dall'esercizio della libertà religiosa,

²²¹ Articolo 17 del Trattato di Funzionamento dell'Unione Europea.

²²² Hernández 2018, p. 18.

garantendo l'integrazione dei gruppi minoritari per situazioni di conflitto;

7. La promozione di spazi di dialogo e di conoscenza reciproca tra le chiese, le confessioni e le comunità religiose del comune, come pure con altri settori della popolazione e con tutta la cittadinanza²²³.

La proposta, sottolinea Amérigo, si adatterebbe anche all'iniziativa "Municipios por la Tolerancia" promossa dalle due istituzioni di cui sopra con il sostegno dell'Istituto dei diritti umani dell'Università di Deusto, e presentata il 7 maggio 2021 dall'allora prima vicepresidente del governo spagnolo, Carmen Calvo. Dunque, la promozione del dialogo interreligioso in ambito municipale dovrebbe tenere conto dei seguenti elementi:

- 1) Il dialogo dovrebbe essere aperto al maggior numero possibile di gruppi rappresentativi delle diverse confessioni religiose con sede in ogni comune, ma anche altri gruppi con concezioni globali del mondo di natura non religiosa che sono interessati al dialogo con i credenti²²⁴;
- 2) L'iniziativa comunale dovrebbe conoscere l'evoluzione dei modelli di partecipazione dei cittadini di modo che i regolamenti possano tenere conto degli elementi trasformativi della società²²⁵;
- 3) Per la buona riuscita del dialogo interreligioso è fondamentale avere uno staff specializzato nella partecipazione dei cittadini e che abbia una visione precisa dei metodi e degli attori coinvolti. A tal fine sarebbe auspicabile che i funzionari comunali avessero l'ausilio dell'esperienza di gruppi di dialogo interreligioso come quelli promossi dall'UNESCO;
- 4) L'obiettivo della promozione del dialogo interreligioso da parte di comuni è quello di contribuire alla lotta contro l'identitarismo escludente e ricercare una maggiore coesione sociale. La promozione di una migliore conoscenza, comprensione e collaborazione dei membri delle diverse tradizioni religiose va a beneficio dell'intera comunità locale, inclusi i gruppi non religiosi, condividendo la dimensione religiosa in modo costruttivo e integrato con l'intera comunità locale, lontano dai processi di segregazione comunitaria;
- 5) I funzionari comunali devono essere neutrali e fungere da promotori e mediatori del dialogo di modo che prevalga l'obiettivo finale dell'iniziativa: combattere la possibilità di radicalizzazione o l'uso violento dell'identità religiosa e assicurare una maggiore coesione sociale;
- 6) La costituzione di una rete internazionale di comuni che lo promuovano con l'obiettivo di scambiare buone pratiche di gestione locale del dialogo interreligioso così da renderlo maggiormente efficace.

²²³ *Carta para la Gestión Municipal de la Diversidad Religiosa*, Fondazione Pluralismo y Convivencia e la Federación Española de Municipios y Provincias, 2021.

²²⁴ Cfr. Torradeflot 2012, p. 23.

²²⁵ Hernández 2018, p. 26.

Per chiudere la parte di approfondimento sulle strategie istituzionali da mettere in campo in materia di gestione della diversità religiosa, di promozione di dialogo interreligioso e della relazione degli attori religiosi con il territorio, possiamo sottolineare alcuni importanti elementi.

In prima battuta, se la dimensione macro della politica ha soprattutto funzione regolativa e risponde all'esigenza di integrazione sociale a un livello internazionale, la dimensione micro si occupa di rendere tangibili ed esperibili i diritti riconosciuti, come quello della libertà religiosa. Le strategie politiche nazionali sono infatti finalizzate al mantenimento di un delicato equilibrio tra "periferia" e "centro": la tutela del diritto alla diversità dei cittadini, dunque, è un compito che vede impegnati più attori e a più livelli. Lo sguardo delle pubbliche amministrazioni deve quindi mostrarsi attento alla pluralità etnica, culturale e religiosa e la conoscenza del proprio territorio e degli strumenti elaborati a sua garanzia. Oltre a garantire l'accesso allo spazio pubblico, inoltre, gli enti locali sono chiamati a concedere spazi al fine di rendere realmente attuabile la dimensione collettiva dell'esperienza religiosa, caratterizzata da celebrazioni, riti e momenti di preghiera. Può capitare, tuttavia, che gli strumenti di pianificazione locale non presentino una sufficiente coerenza con gli strumenti giuridici nazionali e sovranazionali: in tal caso il rischio è una mancata risposta alle richieste di espressione della libertà religiosa delle comunità e che il fenomeno religioso possa essere marginalizzato, ghettizzato, delegato a luoghi dismessi, con capienze ridotte, spesso insalubri e non adeguati. Il rischio di una condizione di anonimato di tali luoghi non aiuta la presa di coscienza rispetto alla presenza del pluralismo religioso nelle proprie città o che questo venga visto come nascosto, sospetto, "illegale". Le pubbliche amministrazioni possono prevenire tali rischi operando al fianco delle diverse rappresentanze religiose nell'individuazione di spazi dignitosi capaci di offrire la medesima qualità e opportunità per i fedeli delle diverse confessioni presenti sul territorio. Non si tratta esclusivamente di riconoscere alle comunità di fede i propri diritti, ma rappresenta anche l'opportunità di valorizzare e arricchire le proprie città. La sfida per i poteri locali sta proprio nel comprendere come regolare lo spazio pubblico e il suo utilizzo al fine di valorizzare la diversità e allo stesso tempo orientarla verso un senso di comune identificazione. Gli attori religiosi possono inoltre contribuire al sistema welfare del comune in cui abitano, perché spesso nei loro valori portanti ha un ruolo di rilievo il principio della solidarietà.

Possiamo quindi individuare alcuni punti chiave che si intrecciano con i temi della ricerca:

- le comunità religiose possono rappresentare anche un luogo per l'educazione di bambini e ragazzi che possono riscoprire le proprie radici attraverso la partecipazione a percorsi di formazione religiosa, linguistica e culturale;
- i luoghi di culto possono essere realtà capaci di coinvolgere un altissimo numero di fedeli e dare vita a servizi di educazione, cura, assistenza e

- rispondere a piccole necessità legate allo specifico contesto;
- le comunità e i loro luoghi di culto e aggregazione possono diventare uno spazio in cui si può maturare un atteggiamento civico, attraverso l'impegno in prima persona dei fedeli nell'organizzazione e nella partecipazione ad eventi di interesse collettivo, favorendo così la costruzione di una cittadinanza attiva e condivisa.

3.2 Dichiarazioni congiunte degli attori religiosi sull'educazione al pluralismo, al dialogo interreligioso e alla pace

Molteplici i contesti, formali e informali, in cui gli attori religiosi sono chiamati a esprimersi su argomenti di interesse comune. Troviamo, quindi, numerose dichiarazioni congiunte, spesso prodotte al termine di consultazioni europee o internazionali, in conclusione dei forum interreligiosi, o di giornate/settimane a tema. Ci sono altresì diversi documenti prodotti autonomamente dalle comunità religiose e/o dai loro organismi di rappresentanza, singolarmente o congiuntamente, su temi attuali come la sostenibilità, i luoghi di culto, le religioni a scuola, l'assistenza spirituale nei luoghi di cura e detenzione, le sepolture.

3.2.1 L'agenda internazionale sul dialogo: l'Interfaith Forum del G20 e la Dichiarazione di Fez

Un evento di carattere internazionale in cui i leader religiosi si incontrano e producono documenti congiunti è l'*Interfaith Forum* che si riunisce ogni anno, dal 2014, nel Paese ospitante del G20. Ci sono stati quindi incontri in Australia, Turchia, Cina, Germania, Argentina, Giappone e Arabia Saudita. L'Italia ha ospitato il forum a Bologna nel settembre 2021. Il Forum interreligioso del G20 offre una piattaforma in cui reti di istituzioni e iniziative legate alla religione si impegnano in agende globali. L'agenda di ogni forum è strutturata tenendo conto delle priorità del G20 (delineate ogni anno dal governo ospitante), insieme ai temi che le varie reti di attori religiosi raccomandano ai leader del G20 durante degli incontri preparatori²²⁶. I forum prendono in considerazione tematiche di ampio respiro, inclusi modelli e sistemi economici, ambiente, donne, famiglie, bambini, lavoro, aiuti umanitari, salute, istruzione, libertà di religione o credo, sicurezza globale, governance, diritti umani e governo di diritto. Nel 2021 i gruppi di lavoro, che hanno ripreso buona parte degli obiettivi della già citata Agenda Onu sullo sviluppo sostenibile, sono stati divisi in settori: (i) ridurre povertà e disuguaglianza; (ii) religione, salute e benessere; (iii) istruzione/educazione; (iv) uguaglianza di

²²⁶ Gli incontri preparatori al G20 2021 si sono tenuti a Matera il 28, 29 e 30 giugno. Sapienza Università di Roma è stato uno degli stakeholder accademici coinvolti con la rappresentanza del Prof. Alessandro Saggioro e la collaborazione della scrivente.

genere; (v) religione e ambiente; (vi) religione, tecnologia, innovazione e infrastrutture; (vii) pace, giustizia e istituzioni solide (punto 16 dell'Agenda Onu sullo Sviluppo sostenibile); (viii) rifugiati, sfollati e migrazione; (ix) aiuti umanitari; (x) bambini e ragazzi.

Restando in ambito globale, un importante documento congiunto in materia di dialogo e costruzione di pace è stato prodotto dai rappresentanti del “Forum with religious leaders on preventing incitement to violence that could lead to atrocity crimes” (Fez, Marocco, 23-24 aprile del 2015) dal qual è nato il sopracitato Piano d’Azione per prevenire di crimini d’odio.

Nella *Fez Declaration* i leader religiosi si impegnano a denunciare tutti i casi di crimini atroci e atti di violenza in nome della religione e del credo e la distruzione intenzionale o il danneggiamento del patrimonio culturale e religioso. Viene, inoltre, preso l’impegno comune alla condanna di tutti i casi di incitamento alla violenza e di “incitamento all’odio”, compresi quelli pronunciati e diffusi in nome della religione e di tutti i casi di discriminazione sulla base della religione o del credo. I leader si impegnano, inoltre, a rispettare e promuovere la diversità e i diritti umani di tutti gli individui e popolazioni, a diffondere messaggi di rispetto reciproco nei luoghi di culto, nell’educazione e attraverso i media, a contribuire al dialogo interreligioso e intrareligioso e a garantire un approccio sensibile alla parità di genere.

Tra i partecipanti al Forum e alla stesura del documento troviamo diversi centri/istituti/fondazioni e consigli per il dialogo interreligioso e la pace a carattere nazionale, organizzazioni internazionali come il KAICIID Dialogue Center, Religions for Peace, l’ODHIR e diversi Uffici ONU, istituzioni religiose di rilievo come Al Azhar, varie università europee e internazionali, moschee e centri islamici (tra i firmatari italiani COREIS e la moschea Al-Wahid di Milano), alcune sigle di associazioni e comunità ebraiche, chiese di varie denominazioni, centri baha’i, unioni buddhiste e induiste, Unione di atei e agnostici, associazioni di genere come Women in Islam e Women Without Borders, ma anche colossi mediatici come Facebook e Google.

3.2.2 Le dichiarazioni congiunte degli attori religiosi in ambito europeo e a livello locale

Uno dei documenti più importanti prodotti dagli attori religiosi in ambito europeo è *La Dichiarazione di San Marino sulla dimensione religiosa del dialogo interculturale*²²⁷ (2007) nella quale diversi rappresentanti delle comunità religiose e della società civile, accogliendo con favore l’interesse espresso dal Consiglio d’Europa nella sopracitata *Dichiarazione del forum del Volga* (2006), hanno sottolineato la necessità di avviare tavoli di discussione in grado di esaminare

²²⁷ Final Declaration of the European Conference, San Marino Declaration *The religious dimension of intercultural dialogue*, San Marino, 23 and 24 April 2007.

l'impatto della pratica religiosa sugli altri settori della politica pubblica, come la salute e l'educazione, nel rispetto dei diritti dei non credenti. La *Dichiarazione di San Marino*, adottata nell'ambito della Conferenza europea su "La dimensione religiosa del dialogo interculturale"²²⁸, tenutasi nella Repubblica di San Marino (che in quel momento ricopriva la Presidenza di turno del Comitato dei Ministri) il 23 e 24 aprile 2007, afferma che le religioni possono elevare e arricchire il dialogo tra culture. Il contesto del dialogo corrisponde all'ambizione condivisa di proteggere la dignità di ogni essere umano attraverso la promozione dei diritti dell'uomo, inclusa la parità fra donne e uomini, di rafforzare la coesione sociale e di favorire la comprensione e il rispetto reciproci. Nella dichiarazione i rappresentanti delle comunità religiose e della società civile presenti hanno accolto con favore l'interesse dimostrato dal Consiglio d'Europa in questo settore e la Sua neutralità, difendendo al tempo stesso la libertà di pensiero, di coscienza e di religione, i diritti e i doveri di tutti i cittadini e l'autonomia rispettiva dello Stato e delle religioni. Hanno inoltre considerato la necessità di avviare tavole di discussione in grado di esaminare l'impatto della pratica religiosa sugli altri settori della politica pubblica, come la salute e l'educazione, senza discriminazione e nel rispetto dei diritti dei non credenti. Questi ultimi, secondo il documento, hanno lo stesso diritto di dare il loro contributo ai dibattiti sui fondamenti morali della società, a fianco dei rappresentanti religiosi, e di partecipare a dibattiti relativi al dialogo interculturale. Il confronto ha evidenziato quanto siano importanti le credenze e le convinzioni nell'affermazione dell'identità individuale, nonché il ruolo delle religioni nella cultura contemporanea. I partecipanti hanno sottolineato l'importanza della promozione della cittadinanza democratica, della conoscenza reciproca delle culture e dell'insegnamento del fatto religioso. Hanno preso parte alla stesura della dichiarazione: 16 rappresentanti di varie comunità religiose, 7 rappresentanti delle Organizzazioni Non Governative, 7 rappresentanti del mondo accademico e dei media e, come osservatori, membri di istituzioni statali, del Consiglio d'Europa e della Commissione Europea.

Ulteriore importante documento è la *Dichiarazione di Berlino sul dialogo interreligioso* (2008), promulgata dal Consiglio europeo dei leader religiosi²²⁹. Nel testo si afferma che la religione, o meglio le religioni (con particolare riferimento a quelle monoteiste), hanno sempre permeato l'Europa; ne sono dimostrazione i diversi luoghi di culto presenti sul territorio. Inoltre, si sottolinea come il dialogo interreligioso sia capace di valorizzare sia le differenze che le cose in comune a chi lo pratica e che esso consista nel negoziare verità o effettuare rinunce alle proprie convinzioni, ma in uno scambio di esperienze che deve arricchire l'altrui

²²⁸ La Conferenza si è svolta sulla scia dei lavori e conclusioni delle conferenze internazionali sul "Dialogo, tolleranza ed educazione: l'azione concertata del Consiglio d'Europa e delle comunità religiose" (Kazan, 22-23 febbraio 2006) e sul "Dialogo fra le culture e cooperazione interreligiosa" (Nizhny Novgorod, 7-8 settembre 2006).

²²⁹ Il Consiglio europeo dei leader religiosi, fondato ad Oslo nel 2002, è composto dai rappresentanti delle seguenti religioni: ebraismo, cristianesimo, islam, buddhismo, induismo, sikhismo e zoroastrismo.

punto di vista. Si ribadisce, infine, che tutto deve avvenire nel quadro del rispetto e della promozione dei diritti umani e che il dialogo interreligioso dovrebbe aiutare a riequilibrare le relazioni asimmetriche (in termini di potere, disparità economiche e/o sociali) che spesso intercorrono tra popoli. Si invita quindi all'azione comune per combattere povertà, violenza, discriminazione etnica, religiosa e di genere.

Un'altra importante iniziativa, quanto mai essenziale nel tempo che stiamo vivendo, è quella del *Muslim Jewish Leadership Council* fondato nel 2016 a Vienna, in Austria, da quattordici leader religiosi europei (sette ebrei e sette musulmani) con l'obiettivo di creare un'unione di intenti per servire la necessità, più urgente che mai nell'Europa di oggi, di liberare le persone religiose e le religioni da pregiudizi, false affermazioni, attacchi e violenza. Il Consiglio Europeo dei Leader Musulmani ed Ebrei considera suo obbligo primario rinnovare in Europa una cultura del rispetto e della valorizzazione delle identità religiose, in particolare dell'Ebraismo e dell'Islam, partendo dalla consapevolezza del patrimonio essenziale che queste tradizioni religiose rappresentano per ogni società e civiltà. Questo compito attinge al contributo che ebrei e musulmani hanno saputo dare allo sviluppo della cultura europea nei secoli passati, ma si proietta anche nella realtà del nostro tempo per fronteggiare con le sfide intellettuali e sociali contemporanee.

Nell'ottobre 2023 i leader musulmani ed ebrei si sono riuniti a Siviglia per affrontare l'urgente bisogno di cooperazione islamo-ebraica in Europa e per condannare la violenza contro i civili e le violazioni del diritto internazionale in diversi conflitti in essere, tra cui la guerra russo-ucraina e l'intensificarsi del conflitto israelo-palestinese, proprio nei giorni successivi all'attacco del 7 ottobre.

Nel maggio 2024 il MJLC ha riunito a Sarajevo giovani leader ebrei e musulmani provenienti da tutta Europa per inaugurare e avviare un progetto denominato Ambassador Programme. Il percorso formativo ha previsto due giorni di formazione, visite a luoghi di culto, un viaggio di commemorazione a Srebrenica per onorare le 8.372 vittime del Genocidio. A seguito dell'esperienza di conoscenza e riflessione sulla lunga storia delle religioni, del conflitto e della coesistenza in Bosnia ed Erzegovina, il MJLC ha prodotto la *Dichiarazione di Sarajevo*. Se ne riportano alcuni passaggi fondamentali:

Condanniamo con la massima fermezza questo drammatico abuso dei valori religiosi ebraici e musulmani: non esiste alcuna giustificazione religiosa per l'uccisione di innocenti. Ribadiamo quanto sia importante evitare in tutti i modi che questo conflitto semini divisione anche in Europa. [...] Dobbiamo riscoprire e incarnare i sacri valori della cittadinanza inclusiva, della parentela e dell'ospitalità, che sono anche valori europei, invece dell'arroganza e della guerra. Condanniamo i discorsi di odio dei musulmani e gli attacchi fisici contro le comunità ebraiche in Europa. [...] È nostro desiderio che questa dichiarazione dimostri che, come ebrei e musulmani, siamo anche cittadini orgogliosi d'Europa e che, nonostante questo momento difficile, facciamo leva sulla forte storia di rispetto reciproco e collaborazione che le nostre comunità condividono da secoli. Lo abbiamo visto a Sarajevo e ci vengono in mente gli esempi di tutta Europa. Vi invitiamo a continuare con noi a preservare e accrescere questa eredità di cooperazione.

Nel maggio Da notare la convergenza netta con i contenuti delle raccomandazioni del Consiglio d'Europa precedentemente approfondite (secondo capitolo) sul contributo delle civiltà ebraica ed islamica alla cultura europea. Un nuovo, importante elemento di questa dichiarazione è l'accento posto sulla necessità di contrastare, in maniera congiunta, antisemitismo e islamofobia, per non alimentare l'odio tra e contro ebrei e musulmani in Europa e nel mondo.

Oltre alle iniziative europee e internazionali, ci sono poi tavoli nazionali, regionali e comunali, oppure spontaneamente promossi da associazioni interreligiose locali, in cui, a seconda dell'argomento di interesse posto al centro del dibattito, vengono prodotti documenti di vario genere.

Uno dei testi promossi congiuntamente dagli attori religiosi italiani più significativi sul tema scuola ed educazione è senz'altro *La Carta di Milano 2013*, siglata dalle comunità religiose buddhiste, cristiane, ebraiche, induiste e musulmane appartenenti al "Forum delle religioni"²³⁰, in occasione dei 1700 anni dell'Editto di Milano, emanato nel 313 da Costantino e da Licinio a favore della libertà religiosa. Il documento offre importanti spunti di riflessione per il dibattito sul rapporto "Religioni e società", suddivisi in tre capitoli: "Le religioni nello spazio pubblico della polis", "Stato, società civile, religioni" e "Forme della presenza pubblica", ulteriormente divisi nei paragrafi "Simboli", "Luoghi di culto", "Scuole", "Ospedali e carceri", "Esequie e sepoltura".

Nel primo capitolo sul ruolo delle religioni nello spazio pubblico emerge la dimensione del contributo delle comunità religiose alla formazione alla cittadinanza e al pluralismo:

Le varie comunità religiose possono contribuire al bene comune educando i propri membri ad abbracciare motivazioni e idealità che abbiano riflessi positivi nell'ambito etico-politico. All'interno di una società plurale, quando gli appartenenti alle varie comunità religiose partecipano al dibattito pubblico volto a raggiungere decisioni comuni, essi non possono riferirsi soltanto a fonti interne e peculiari della propria tradizione. Spetta ai membri delle varie comunità religiose trascrivere convinzioni e principi loro specifici in motivazioni e argomentazioni comprensibili agli altri membri della polis²³¹.

I vantaggi di una società plurale vengono esplicitati anche nella seconda parte dedicata al rapporto fra Stati, società civile e religioni:

[...] è essenziale che la società civile sia libera e plurale: solo in questo modo diversi progetti ed esperienze esistenziali e sociali possono prendere corpo e mostrare che

²³⁰ Il Forum delle religioni è costituito il 21 marzo 2006 da diverse comunità e organizzazioni religiose di Milano di tradizione buddista, cristiana, ebraica e musulmana, con l'obiettivo di promuovere la cultura del dialogo, della solidarietà e della pace, di promuovere la tutela della libertà di culto, di religione e di fede e di impegnarsi contro ogni forma di discriminazione religiosa.

²³¹ Carta di Milano 2013, cit., p. 6.

il bene dell'intera società può essere perseguito attraverso strade differenti. Più precisamente la presenza nella società di persone e gruppi che, partendo da universi valoriali diversificati, sono impegnati nella ricerca del bene comune, è fondamentale per almeno tre ragioni. Innanzitutto questo impegno ha un valore formativo, poiché produce "virtù civiche" indispensabili per formare buoni cittadini che le sappiano trasporre all'interno della più ampia comunità statale. Inoltre queste esperienze della società civile costituiscono il terreno di sperimentazione di progetti di organizzazione sociale che verranno in seguito proposti a tutti i suoi membri. Infine una società libera e plurale aiuta a comprendere che il bene comune non è un dato già acquisito in partenza, ma una conquista che matura attraverso il confronto tra esperienze diverse.

Nella sezione che riguarda le forme della presenza pubblica delle religioni, tra le altre cose, la scuola è descritta come un luogo in cui si trovano a convivere quotidianamente bambini e adolescenti provenienti da aree linguistiche, culturali e religiose diverse. L'istituzione scolastica avrebbe il compito educativo di:

[...] insegnare i saperi indispensabili per un positivo e più consapevole inserimento delle nuove generazioni nella società. Tra le conoscenze di base rientra ormai il possesso delle concezioni di fondo proprie di una cultura religiosa plurale [...] È opportuno che, nell'ambito dell'autonomia scolastica, si aprano spazi, individuati dai soggetti interessati (docenti, alunni, famiglie), per attivare forme di conoscenza e di confronto reciproci tra le diverse componenti confessionali presenti in una determinata realtà²³².

Se è vero che la religione è stata (e in parte è ancora) un elemento divisivo dell'identità in Bosnia ed Erzegovina (e nei Balcani), il dialogo interreligioso può essere uno strumento utile alla creazione di un terreno comune per connettere le persone e raggiungere la coesione sociale. Approfondiremo nel caso studio specifico dedicato a questo paese le dinamiche che intervengono nell'educazione religiosa e come questa può essere strumento di formazione al pluralismo e al dialogo tra gruppi etnico-religiosi differenti. In questa parte, dedicata alla produzione di documenti congiunti da parte delle comunità religiose, è opportuno analizzare il ruolo di pacificazione e avvicinamento tra le parti coinvolte nel conflitto del Consiglio Interreligioso di Sarajevo, fondato nel 1997 dai leaders delle quattro fedi religiose presenti nel Paese (islamica, ortodossa, cattolica ed ebraica), con l'aiuto della *Conferenza mondiale su Religioni per la pace* (WCRP). Il 9 giugno 1997 Mustafa Ceric, Reis-ul-Ulema della Comunità Islamica della Bosnia ed Erzegovina, il Metropolita Nikolaj Dabrobosanski del Patriarcato Ortodosso Serbo in the name, il Vescovo di Sarajevo Vinko Puljic e Jakob Finci, Presidente della Comunità Ebraica della Bosnia ed Erzegovina, firmarono il primo documento condiviso dalle quattro religioni "storiche" nei Balcani, considerato di alto valore

²³² Carta di Milano 2013, p.10.

morale e politico. Il documento si apre con una dichiarazione di impegno condiviso:

I popoli della Bosnia ed Erzegovina hanno subito enormi sofferenze. Ma, grazie a Dio, la guerra è finita. Il nostro compito ora è quello di stabilire una pace basata sulla verità, la giustizia e la vita comune. Riconosciamo che le nostre Chiese e Comunità religiose differiscono le une dalle altre e che ciascuna di loro si senta chiamata a vivere fedelmente la propria fede [...] Insieme, nel reciproco riconoscimento delle nostre differenze religiose, condanniamo ogni violenza contro persone innocenti e qualsiasi forma di abuso o violazione dei diritti umani fondamentali. In particolare, condanniamo gli atti di odio basati sulle differenze etniche o religiose [...] Inoltre, chiediamo il rispetto dei diritti umani fondamentali di tutte le persone, indipendentemente dall'appartenenza religiosa o etnica [...] ²³³.

La dichiarazione, rivolta ai credenti delle diverse comunità religiose, a tutti i cittadini della Bosnia-Erzegovina, al Presidente e membri della Presidenza della Bosnia-Erzegovina, auspicava la libertà di tutti i leader religiosi nel territorio della Bosnia-Erzegovina di adempiere alla loro missione in ogni parte del Paese e la possibilità di poter svolgere liberamente i servizi religiosi. Il documento sottolineava, inoltre, il diritto di ogni bambino all'istruzione religiosa della propria fede e condannava le campagne di odio dirette contro rappresentanti di altre etnie e religioni, nonché ogni impedimento o ostacolo al ritorno dei rifugiati nel loro Paese.

In quel momento storico era molto importante che i leader religiosi si incontrassero regolarmente e agissero insieme in pubblico per inviare un chiaro segnale di unità e collaborazione per il mantenimento della pace. Il Consiglio ha inoltre dato un importante contributo alla creazione della legge sulla libertà religiosa e allo status giuridico successivamente acquisito dalle chiese e comunità religiose della Bosnia ed Erzegovina.

Oltre a queste attività, il Consiglio interreligioso di Sarajevo organizza da diversi anni uno scambio tra gli studenti di teologia della Facoltà teologica ortodossa dell'Università di Sarajevo Est a Foca, della Facoltà di Scienze Islamiche di Sarajevo e della Facoltà Teologica Cattolica di Sarajevo (queste ultime inserite nella stessa università pubblica, la *Universtet u Sarajevo*). Il Consiglio organizza anche azioni umanitarie, distribuisce pacchi negli orfanotrofi del Paese, e, più recentemente, ha organizzato seminari interreligiosi per gli alunni delle scuole medie. Il Consiglio è anche un importante punto di contatto per ricercatori provenienti da tutto il mondo e per soggiorni studio.

Ogni anno, un nuovo Presidente del Consiglio viene eletto a rotazione tra i rappresentanti delle quattro comunità religiose costituenti. Il Consiglio

²³³ Brajovic 2016.

Interreligioso ha anche quattro gruppi di lavoro permanenti²³⁴: Gruppo di lavoro di esperti giuridici (maggio 1999); Gruppo di lavoro sull'Educazione religiosa (marzo 2002); Gruppo di lavoro per le donne (aprile 2003); Gruppo di lavoro per la gioventù (settembre 2003).

Da quest'ultimo gruppo di lavoro si sono successivamente sviluppate le attività dell'associazione *Youth for peace*, i cui membri provengono dai diversi gruppi etnici e religiosi della Bosnia ed Erzegovina. Il loro obiettivo è quello di promuovere il dialogo, la cooperazione interreligiosa e interetnica e una pacifica convivenza per creare una cultura di pace e giustizia attraverso una serie di attività rivolte ai giovani. Per fare questo, l'organizzazione crea innanzitutto occasioni di incontro tra ragazzi di diversa estrazione religiosa ed etnica che generalmente hanno poche opportunità di incontrarsi, di socializzare, di imparare gli uni dagli altri, di condividere esperienze di vita. A tal fine, vengono organizzate diverse tipologie di attività: dialoghi e conversazioni su argomenti comuni e su aspetti divergenti, seminari, workshop interattivi, summer school estive sulla pace, programmi educativi per giovani ambasciatori di pace ecc. Tra le iniziative è importante segnalare l'organizzazione di tour interreligiosi ai luoghi di culto della città per le scuole e/o differenti gruppi giovanili.

In conclusione dell'approfondimento della letteratura prodotta dalle istituzioni europee sul ruolo degli attori religiosi e dagli attori religiosi stessi, si evincono chiaramente due istanze diverse:

1. Le istanze delle istituzioni sovranazionali che coinvolgono le comunità religiose nei dibattiti politici su questioni di rilevanza globale perché consapevoli della loro influenza sociale ed economica. Nel richiamare il pensiero di Katherine Marshall²³⁵ sul tema della sostenibilità emerso nelle ultime edizioni del G20 Interfaith Forum, ci sarebbe bisogno delle religioni per lo sviluppo sostenibile per una serie di ragioni: perché a fronte di una sfida mondiale (come quella della preservazione del pianeta) globali sono la loro influenza e le loro istituzioni; perché lo sviluppo sostenibile costa e gli attori religioni possono influenzare i finanziatori pubblici e privati; c'è bisogno delle organizzazioni religiose perché queste detengono una fetta di ricchezza e impattano sul sistema economico.
2. Le istanze degli attori religiosi che da un lato hanno bisogno della legittimazione delle istituzioni per acquisire credibilità sulla scena internazionale e dall'altro, specie le comunità religiose di minoranza, si uniscono per avere una voce più udibile e ottenere risposte ai loro bisogni. In questo modo gli attori religiosi cercano inoltre di trovare una loro collocazione nel mondo secolare attraverso le loro posizioni sui temi che animano il discorso pubblico; in un certo qual modo essi «devono

²³⁴ Per ulteriori approfondimenti sui quattro gruppi di lavoro cfr. M. Kostresevic 2016, pp. 208-209.

²³⁵ Cfr. Petito, Berry e Mancinelli 2013.

coniugare principi e precetti [...] riscoprire e ri-presentare le tradizioni, e al contempo innovare e reinventarsi, perché devono portare i loro dèi nel cuore della storia e farli agire, prestare mani umane alle mani divine»²³⁶.

3.3 La Chiesa Cattolica e il dialogo interreligioso

La maggiore spinta propulsiva del dialogo interreligioso in Europa è riconducibile al secondo dopoguerra, periodo in cui le amare conseguenze dei movimenti nazionalisti, delle dittature e delle leggi razziali, unite alle persecuzioni dei secoli precedenti, segnarono duramente il destino del popolo ebraico. Dopo un periodo di cauti contatti e rari avvicinamenti, nel 1965 la Chiesa Cattolica, con la *Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane Nostra Aetate*²³⁷, segna un momento di passaggio decisivo che getterà le basi per il dialogo interreligioso cristiano-ebraico, rivedendo non solo le proprie posizioni su quelli che erano stati fino ad allora definiti “perfidi giudei”, ma aprendosi anche a orizzonti dialogici con le altre fedi religiose “non cristiane” all’epoca diffuse. Nel primo capitolo dedicato alla ricostruzione storica del dialogo interreligioso, abbiamo approfondito le tappe fondamentali del Concilio Vaticano II che hanno portato alla redazione di *Nostra Aetate*. Prima di analizzare nel dettaglio il documento, occorre approfondire quello che lo ha preceduto, il *Decretum De Judaeis*.

Tra il 1960 e il 1962 il Segretariato per l’unione dei cristiani, sotto la guida del cardinale Agostino Bea, aveva il compito di preparare una dichiarazione sulla relazione della Chiesa con il popolo ebraico. Venne istituita una sottocommissione i cui membri furono l’abate benedettino di Gerusalemme, Leo Rudloff, il teologo Gregory Baum e Johannes Oesterreicher il direttore del centro studi ebraico-cristiani *Seton Hall*, negli Stati Uniti. Alla stesura aveva preso parte anche Elio Toaff, il l’allora rabbino capo della comunità ebraica di Roma.

La bozza del testo, *Decretum De Judaeis*, completato nel novembre del 1961, avrebbe dovuto fungere da appendice al decreto sull’ecumenismo, ma non fu mai presentato al concilio presumibilmente per le sopraggiunte difficoltà politiche del conflitto israelo-palestinese. Il testo recitava:

[...]La Chiesa, infatti, crede che Cristo, che è “la nostra pace”, abbraccia ebrei e gentili con l’unico e lo stesso amore e che Egli ha fatto dei due un popolo solo (Ef 2,14). Ella si rallegra dell’unione dei due “in un sol corpo” (Ef 2,16), proclama la riconciliazione del mondo intero in Cristo. Anche se la gran parte del popolo ebraico è rimasto separato da Cristo, sarebbe un’ingiustizia chiamare maledetto questo popolo, perché restano prediletti a causa dei Padri e delle promesse fatte ad essi

²³⁶ Ventura 2021, p. 120.

²³⁷ *Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane Nostra Aetate*, 1965.

(Rom 11,28). La Chiesa ama questo popolo. Da essi è sorto Cristo Signore, che regna glorioso nei cieli; da essi è sorta la vergine Maria, madre di tutti i cristiani; da essi sono venuti gli Apostoli, pilastri e bastioni della Chiesa (1Tim 3,15).

Inoltre, la Chiesa crede nell'unione del popolo ebraico ad essa come parte integrale della speranza cristiana. Con fede incrollabile e profonda nostalgia la Chiesa attende l'unione con questo popolo [...] La Chiesa, come una madre, che condanna severamente le ingiustizie commesse contro popoli innocenti ovunque, alza la sua voce contro tutto il male commesso contro gli ebrei, nel passato come nel nostro tempo. Chiunque disprezza o perseguita questo popolo ferisce la Chiesa cattolica²³⁸.

Il 28 ottobre 1965 venne approvata, con 2221 voti favorevoli, 88 voti contrari e 1 voto nullo, la Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane *Nostra Aetate n. 4*, che segnava, nonostante le tensioni che aveva suscitato e le imperfezioni che permanevano, una svolta epocale nell'attitudine cattolica verso le altre religioni e in particolare verso l'ebraismo, allontanando, dopo secoli, ogni legittimazione teologica dell'antisemitismo.

Il testo sull'ebraismo traeva origine dal *De Judaeis* e recitava così:

Scrutando il mistero della Chiesa, il sacro Concilio ricorda il vincolo con cui il popolo del Nuovo Testamento è spiritualmente legato con la stirpe di Abramo [...] Essendo perciò tanto grande il patrimonio spirituale comune a cristiani e ad ebrei, questo sacro Concilio vuole promuovere e raccomandare tra loro la mutua conoscenza e stima, che si ottengono soprattutto con gli studi biblici e teologici e con un fraterno dialogo.

E se autorità ebraiche con i propri seguaci si sono adoperate per la morte di Cristo, tuttavia quanto è stato commesso durante la sua passione, non può essere imputato né indistintamente a tutti gli Ebrei allora viventi, né agli Ebrei del nostro tempo. E se è vero che la Chiesa è il nuovo popolo di Dio, gli Ebrei tuttavia non devono essere presentati come rigettati da Dio, né come maledetti, quasi che ciò scaturisse dalla sacra Scrittura. Curino pertanto tutti che nella catechesi e nella predicazione della parola di Dio non si insegnino alcunché che non sia conforme alla verità del Vangelo e dello Spirito di Cristo.

La Chiesa inoltre, che esecra tutte le persecuzioni contro qualsiasi uomo, memore del patrimonio che essa ha in comune con gli Ebrei, e spinta non da motivi politici, ma da religiosa carità evangelica, deplora gli odi, le persecuzioni e tutte le manifestazioni dell'antisemitismo dirette contro gli Ebrei in ogni tempo e da chiunque²³⁹.

In questo passaggio è possibile rintracciare le influenze dello storico Jules Isaac

²³⁸ Salvarani 2015, pp.11-12.

²³⁹ Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane - *Nostra Aetate n. 4*, 28 ottobre 1965.

e dei *Dieci punti di Seelisberg*²⁴⁰, soprattutto in merito al riconoscimento dell'ebraicità del contesto in cui è nato il cristianesimo, alla non responsabilità del popolo ebraico in generale della morte di Gesù e alla necessità di una catechesi più attenta sull'ebraismo.

È importante richiamare anche il punto di vista di Elio Toaff sul cambiamento della terminologia di *Nostra Aetate* rispetto al decreto *De Judaeis*, che sottolineò come il Concilio, nella discussione, vi apportò numerose modifiche. Un solo, emblematico esempio: la “condanna” all'antisemitismo si trasformò in “deplorazione”. Nonostante qualche elemento di critica, però, Toaff definì *Nostra Aetate* «un documento di portata storica, che metteva fine a quell'accusa di deicidio che nei secoli aveva causato agli ebrei martirio, persecuzione e disprezzo [...]».²⁴¹

La dichiarazione diventa, dunque, più moderata rispetto alle intenzioni originarie, frutto di un evidente compromesso fra le varie posizioni interne alla Chiesa Cattolica. In ogni caso il documento segnò profondamente il successivo cammino del dialogo interreligioso, in quanto si situava «non solo ad *intra*, ma anche ad *extra* della Chiesa Cattolica, originando in tal modo reazioni diverse»²⁴².

Come per l'ebraismo, la spinta al dialogo con l'islam nasce durante il Concilio Vaticano II. I musulmani vengono nominati già un documento antecedente a *Nostra Aetate*, la *Costituzione dogmatica sulla Chiesa Lumen Gentium*, del 21 novembre 1964:

Ma il disegno di salvezza abbraccia anche coloro che riconoscono il Creatore, e tra questi in particolare i musulmani, i quali, professando di avere la fede di Abramo, adorano con noi un Dio unico, misericordioso che giudicherà gli uomini nel giorno finale²⁴³.

Il paragrafo 3 della *Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane - Nostra Aetate* recita:

La Chiesa guarda anche con stima i musulmani che adorano l'unico Dio, vivente e sussistente, misericordioso e onnipotente, creatore del cielo e della terra, che ha parlato agli uomini. Essi cercano di sottomettersi con tutto il cuore ai decreti di Dio anche nascosti, come vi si è sottomesso anche Abramo, a cui la fede islamica volentieri si riferisce. Benché essi non riconoscano Gesù come Dio, lo venerano tuttavia come profeta; onorano la sua madre vergine, Maria, e talvolta pure la invocano con devozione. Inoltre attendono il giorno del giudizio, quando Dio retribuirà tutti gli uomini risuscitati. Così pure hanno in stima la vita morale e rendono culto a Dio, soprattutto con la preghiera, le elemosine e il digiuno. Se, nel corso dei secoli, non pochi dissensi e inimicizie sono sorte tra cristiani e musulmani,

²⁴⁰ Dieci punti di Seelisberg 1947.

²⁴¹ Toaff 2007, p. 216.

²⁴² Capretti 2010, p. 44.

²⁴³ Costituzione dogmatica sulla Chiesa Lumen Gentium, 21 novembre 1964.

il sacro Concilio esorta tutti a dimenticare il passato e a esercitare sinceramente la mutua comprensione, nonché a difendere e promuovere insieme per tutti gli uomini la giustizia sociale, i valori morali, la pace e la libertà²⁴⁴.

Sull'induismo, il buddismo e le "altre religioni" il documento si esprime più timidamente:

Quanto alle religioni legate al progresso della cultura, esse si sforzano di rispondere alle stesse questioni con nozioni più raffinate e con un linguaggio più elaborato. Così, nell'induismo gli uomini scrutano il mistero divino e lo esprimono con la inesauribile fecondità dei miti e con i penetranti tentativi della filosofia; cercano la liberazione dalle angosce della nostra condizione sia attraverso forme di vita ascetica, sia nella meditazione profonda, sia nel rifugio in Dio con amore e confidenza. Nel buddismo, secondo le sue varie scuole, viene riconosciuta la radicale insufficienza di questo mondo mutevole e si insegna una via per la quale gli uomini, con cuore devoto e confidente, siano capaci di acquistare lo stato di liberazione perfetta o di pervenire allo stato di illuminazione suprema per mezzo dei propri sforzi o con l'aiuto venuto dall'alto. Ugualmente anche le altre religioni che si trovano nel mondo intero si sforzano di superare, in vari modi, l'inquietudine del cuore umano proponendo delle vie, cioè dottrine, precetti di vita e riti sacri.

Il 7 dicembre 1965, a conclusione del Concilio veniva approvata, con 2308 voti favorevoli, 70 voti contrari e 6 voti nulli la dichiarazione sulla libertà religiosa *Dignitatis humanae* che riguarda «soprattutto i beni dello spirito umano e in primo luogo ciò che si riferisce al libero esercizio della religione nella società»²⁴⁵. In quella stessa occasione vennero letti contemporaneamente in S. Pietro e contemporaneamente a Istanbul gli atti di reciproca remissione delle scomuniche che erano intercorse quasi mille anni prima tra le chiese di Costantinopoli e di Roma.

Negli anni successivi al Concilio, fino ai giorni nostri, si sono susseguite diverse fasi di accelerazione e decelerazione del dialogo interreligioso. Sono stati promulgati diversi documenti finalizzati alla ricezione di Nostra Aetate e in particolare in merito al rapporto tra cattolicesimo ed ebraismo.

Nel 1975 fu elaborato il documento *Orientamenti e suggerimenti per l'applicazione della Dichiarazione Nostra Aetate n. 4*, in cui il paragrafo *Dialogo* recita:

C'è da dire in verità, che le relazioni tra Ebrei e Cristiani, quando ce ne sono state, non hanno generalmente mai superato lo stadio di monologo. Ciò che ora importa è

²⁴⁴ Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane - Nostra Aetate n.3, cit. - La religione musulmana.

²⁴⁵ Dichiarazione sulla Libertà Religiosa - *Dignitatis Humanae*, 7 dicembre 1965.

stabilire un vero dialogo. Il dialogo presuppone il desiderio di conoscersi reciprocamente, e di sviluppare e approfondire tale conoscenza [...] Condizione del dialogo è il rispetto dell'altro, così come esso è soprattutto rispetto della sua fede e delle sue convinzioni religiose [...]²⁴⁶.

Gli orientamenti invitano i cristiani a scoprire i tratti essenziali con cui gli ebrei si definiscono attraverso una maggiore conoscenza della tradizione; questo è essenziale perché gli ebrei vengano rispettati nella loro fede. L'azione comune per la pace e la giustizia sociale è il campo privilegiato per future relazioni tra cattolici e ebrei insieme all'auspicio di una preghiera comune in alcune circostanze. È stato inoltre posto l'accento sull'importanza di includere lo studio dell'ebraismo tra i temi insegnati nelle istituzioni educative cattoliche e sulla necessità di formare i leader preparati al dialogo cristiano-ebraico. Le principali riserve e critiche espresse sul documento²⁴⁷ sono su alcune formule relative ai rapporti tra l'Antico e il Nuovo Testamento, non condivisibili per gli ebrei perché sembrano presupporre una certa inferiorità dell'ebraismo nei confronti del cristianesimo. Inoltre, gli orientamenti non sono frutto del lavoro comune o del dialogo comune ma è un atto unilaterale della Chiesa Cattolica.

Circa dieci anni dopo il documento verrà perfezionato in *Sussidi per una corretta presentazione degli ebrei ed ebraismo nella predicazione e nella catechesi della Chiesa cattolica*, diretto soprattutto a sacerdoti, insegnanti e catechisti in cui si evidenzia «l'urgenza e l'importanza di un insegnamento da impartire ai nostri fedeli sull'ebraismo, e che sia preciso, obiettivo e rigorosamente esatto» anche ai fini di sradicare l'antisemitismo²⁴⁸.

In merito al dialogo interreligioso sono da menzionare, inoltre, i documenti *L'Atteggiamiento della Chiesa Cattolica di fronte ai seguaci di altre religioni, riflessioni e orientamenti di Dialogo e Missione*, promulgato nel 1984 dall'allora Segretario per i non cristiani, e *Dialogo e annuncio*, nel 1991 dal Pontificio Consiglio per il Dialogo interreligioso congiuntamente con la Congregazione per l'Evangelizzazione dei Popoli. *Dialogo e Missione* esplicita l'interdipendenza tra i popoli e l'esigenza del cammino comune verso la pace, nonché le quattro forme di dialogo interreligioso proposte dalla Chiesa:

Il dialogo della vita. Il dialogo è innanzitutto uno stile di azione, un'attitudine e uno spirito che guida la condotta. Implica attenzione, rispetto e accoglienza verso l'altro, al quale si riconosce spazio per la sua identità personale, per le sue espressioni, i suoi valori [...]

²⁴⁶ Orientamenti e suggerimenti per l'applicazione della Dichiarazione Nostra Aetate, 1975, Commissione per i rapporti religiosi con l'ebraismo istituita presso il Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani.

²⁴⁷ *Relations with the Jews*, Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso, 1975.

²⁴⁸ *Sussidi per una corretta presentazione degli ebrei ed ebraismo nella predicazione e nella catechesi della Chiesa cattolica*, 1985, Commissione per i rapporti religiosi con l'ebraismo istituita presso il Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani.

Il dialogo delle opere e della collaborazione per obiettivi di carattere umanitario, sociale, economico e politico che tendano alla liberazione e alla promozione dell'uomo. Ciò avviene spesso nelle organizzazioni locali, nazionali e internazionali, dove cristiani e seguaci di altre religioni affrontano insieme i problemi del mondo [...].

Il dialogo di esperti sia per confrontare, approfondire e arricchire i rispettivi patrimoni religiosi, sia per applicarne le risorse ai problemi che si pongono all'umanità nel corso della sua storia. Tale dialogo avviene normalmente là dove l'interlocutore possiede già una sua visione del mondo e aderisce a una religione che l'ispira ad agire. Si realizza più facilmente nelle società pluralistiche, dove coesistono e talvolta si fronteggiano tradizioni e ideologie diverse [...].

Il dialogo dell'esperienza religiosa. A un livello più profondo, uomini radicati nelle proprie tradizioni religiose possono condividere le loro esperienze di preghiera, di contemplazione, di fede e di impegno, espressioni e vie della ricerca dell'Assoluto.²⁴⁹

In *Dialogo e annuncio* viene promossa la conoscenza delle altre tradizioni religiose attraverso «un'esperienza pratica di dialogo interreligioso con i seguaci di tali tradizioni»²⁵⁰.

Nella parte dedicata alla ricostruzione delle tappe storiche, abbiamo già approfondito il ruolo di Giovanni Paolo II nella promozione del dialogo interreligioso, soprattutto attraverso l'incontro di Assisi che ha dato vita a una vera e propria tradizione che è attiva tutt'oggi. Se parliamo però di documenti di rilievo prodotti dalla Chiesa Cattolica sul tema della pacifica relazione tra religioni, dobbiamo senz'altro fare un balzo temporale fino al 4 febbraio del 2019, giorno in cui, ad Abu Dhabi, pap Francesco e al-Tayyib hanno siglato il *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*.

Il documento definisce il pluralismo e le diversità di religione come il frutto di «una sapiente volontà divina, con la quale Dio ha creato gli esseri umani. Questa Sapienza divina è l'origine da cui deriva il diritto alla libertà di credo e alla libertà di essere diversi»²⁵¹.

Anche in questi passaggi il dialogo e la tolleranza sono descritti come strumenti in grado di contribuire a ridurre problemi economici, sociali, politici e ambientali. Inoltre, vi è un invito alle istituzioni, ai leaders religiosi e alla società tutta a una maggiore protezione dei luoghi di culto, a lavorare insieme per sconfiggere ogni forma di terrorismo e a un impegno per stabilire un nuovo concetto della piena

²⁴⁹ L'Atteggiamento della Chiesa Cattolica di fronte ai seguaci di altre religioni, riflessioni e orientamenti di Dialogo e Missione, Segretariato per i non cristiani, 1984.

²⁵⁰ Dialogo e annuncio. Il quadro per sviluppare le relazioni tra i cristiani e i membri delle altre tradizioni religiose, Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso, 1991.

²⁵¹ Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune, Abu Dhabi, 4 febbraio 2019, p. 3.

cittadinanza che rinunci all'uso discriminatorio del termine minoranze, portatore di senso di isolamento e inferiorità, sentimenti che sottrarrebbero le conquiste e i diritti religiosi e civili di alcuni cittadini. Elemento fondamentale è la riflessione sul ruolo di pace che le religioni sono chiamate ad avere nel mondo, cui corrisponde una richiesta di cessare le strumentalizzazioni, l'incitamento all'odio, alla violenza, al fanatismo e all'estremismo. Infine, le due istituzioni religiose auspicano che il documento «divenga oggetto di ricerca e di riflessione in tutte le scuole, nelle università e negli istituti di educazione e di formazione, al fine di contribuire a creare nuove generazioni che portino il bene e la pace e difendano ovunque il diritto degli oppressi e degli ultimi».

L'incontro tra Papa Francesco e al-Ṭayyib è di importanza cruciale sia perché si svolge ai massimi livelli istituzionali, ma anche perché il testo, la narrazione e l'approccio sono condivisi, «una medesima parola che i due leader sentono di rivolgere insieme ai loro fedeli [...] una narrazione che consente di sentirsi parte della stessa storia, di percepirsi confrontati dalle stesse domande, dalle stesse inquietudini e preoccupazioni»²⁵².

Sullo spirito di Giovanni Paolo II, ad Assisi, il 3 ottobre del 2020, papa Francesco elabora e pubblica la Lettera Enciclica *Fratelli tutti*²⁵³. Il testo è diviso in otto capitoli che spaziano dal concetto di fraternità, all'incontro, alla politica, alla chiusura e apertura del mondo, alla visione dell'altro.

Nel VI capitolo, denominato *Dialogo e amicizia sociale*, il pontefice descrive l'esercizio del dialogo:

Avvicinarsi, esprimersi, ascoltarsi, guardarsi, conoscersi, provare a comprendersi, cercare punti di contatto, tutto questo si riassume nel verbo "dialogare". Per incontrarci e aiutarci a vicenda abbiamo bisogno di dialogare. Non c'è bisogno di dire a che serve il dialogo. Mi basta pensare che cosa sarebbe il mondo senza il dialogo paziente di tante persone generose che hanno tenuto unite famiglie e comunità. Il dialogo perseverante e coraggioso non fa notizia come gli scontri e i conflitti, eppure aiuta discretamente il mondo a vivere meglio, molto più di quanto possiamo rendercene conto [...].

Inoltre, Papa Francesco individua chiaramente i rischi della mancanza di dialogo che comporterebbe il fatto che nessuno si preoccupi del bene comune, perché tutti occupati a «ottenere i vantaggi che il potere procura, o, nel migliore dei casi, di imporre il proprio modo di pensare. Così i colloqui si ridurrebbero a mere trattative affinché ciascuno possa accaparrarsi tutto il potere e i maggiori vantaggi possibili, senza una ricerca congiunta che generi bene comune». L'autentico dialogo sociale presupporrebbe invece «la capacità di rispettare il punto di vista dell'altro, accettando la possibilità che contenga delle convinzioni o degli interessi legittimi». Lo sviluppo della società può infatti realizzarsi pienamente solo se si

²⁵² Costa 2019, pp. 181-188.

²⁵³ Enciclica *Fratelli tutti*, 2020.

realizza nel dialogo e nell'apertura agli altri. Infatti, «in un vero spirito di dialogo si alimenta la capacità di comprendere il significato di ciò che l'altro dice e fa, pur non potendo assumerlo come una propria convinzione. Così diventa possibile essere sinceri, non dissimulare ciò in cui crediamo, senza smettere di dialogare, di cercare punti di contatto, e soprattutto di lavorare e impegnarsi insieme»²⁵⁴.

Tra il 2019 e il 2020 il Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso e il Consiglio Ecumenico delle Chiese (CEC) pubblicano congiuntamente due documenti: *L'educazione alla pace in un mondo multireligioso. Una prospettiva cristiana*²⁵⁵ e *La solidarietà interreligiosa al servizio di un mondo sofferente: un appello alla riflessione e all'azione dei cristiani durante e post-COVID-19*²⁵⁶.

I due organismi analizzano il ruolo cruciale che l'educazione svolge nella promozione di una cultura di pace e incoraggiano le Chiese e le organizzazioni cristiane a riflettere sulle radici strutturali di ciò che ha portato allo sconvolgimento della pace nel mondo, per promuovere un dibattito tra i seguaci delle religioni, coinvolgendo anche gli attori sociali e politici. Il documento si apre con *Il fondamento cristiano dell'educazione alla pace*, in cui è indicato che «il processo di pace implica la necessità di prestare attenzione sia al passato che al futuro. La fede cristiana afferma la necessità di onorare ma anche di sanare, quando è necessario, le memorie del passato attraverso il perdono».

Il sussidio si suddivide poi in principi e modelli pratici per realizzare l'educazione alla pace, di cui sono di interesse per la ricerca:

- a. *Il diritto a un'educazione appropriata per il mondo contemporaneo*, in cui «l'educazione religiosa è importante, ma i sistemi che si concentrano soltanto o principalmente sull'insegnamento e sulla pratica religiosa, con l'esclusione o a scapito di un programma di studio più ampio, costituiscono un abuso dei diritti dei minori»;
- b. *Un'educazione olistica*, in cui i sistemi educativi offrano «opportunità per incoraggiare la pluralità della società e consentire un incontro efficace tra gruppi e comunità differenti [...] ed essere orientati allo sviluppo integrale della persona umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, incluso il diritto alla libertà di religione.»;
- c. *Imparare a proteggere e affermare "l'altro"*, processo attraverso il quale «l'educazione deve incoraggiare una visione positiva degli esseri umani che sono diversi da noi per etnia o religione [...]» e affrontare «qualunque inadeguatezza o imprecisione nella presentazione di altre religioni o comunità di minoranza [...]. Inoltre viene reputato che i libri di testo che vengono usati per insegnare la storia delle comunità religiose minoritarie

²⁵⁴ Esort. apost. n. *Querida Amazonia* (2 febbraio 2020), p.108.

²⁵⁵ *L'Educazione alla pace in un mondo multireligioso. Una prospettiva cristiana*, Pubblicazione congiunta del Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso e del Consiglio Ecumenico delle Chiese, PCID/WCC Publications, Roma, 21 maggio 2019.

²⁵⁶ *Serving a Wounded World in Interreligious Solidarity: A Christian Call to Reflection and Action During COVID-19 and Beyond*, 20 agosto 2020.

«siano scritti, o almeno revisionati, da rappresentanti delle comunità interessate». Quest'ultimi dovrebbero essere inoltre «ben formati sulla propria tradizione religiosa e ben informati sulle altre, come base per il dialogo».

Lo scopo del documento congiunto *Servire un mondo ferito nella solidarietà interreligiosa* è quello di incoraggiare le Chiese e le organizzazioni cristiane a riflettere sull'importanza della solidarietà interreligiosa in un mondo ferito dalla pandemia di COVID-19. Nel documento, tra le altre cose, le comunità religiose sono invitate a promuovere una cultura dell'inclusivismo che celebri la differenza come dono e a creare spazi di dialogo per imparare dai membri di altre religioni, per lavorare nella solidarietà interreligiosa, nella comprensione e nella cooperazione. In particolare, si sottolinea l'esigenza di strutturare progetti e processi di solidarietà interreligiosa «in modo da affermare la diversità in cui in siamo creati. Il nostro lavoro può riflettere la pienezza dell'umanità solo se resistiamo alla tentazione di stare solo “tra noi stessi”. Servire insieme un mondo ferito ci rende più vicini».

Come si evince dai documenti finora analizzati nelle istituzioni sovranazionali è evidente la preoccupazione di promuovere la coesione sociale e la pacifica coesistenza attraverso il dialogo tra religioni differenti che si sono geograficamente "ravvicinate" in maniera molto veloce negli ultimi trent'anni, al fine di prevenire possibili nuovi conflitti.

Inoltre, ad oggi, le politiche educative europee e internazionali e quelle della dottrina sociale della Chiesa Cattolica sono spesso convergenti. Questo è senza dubbio il frutto di un processo storico che ha portato la Chiesa Cattolica a cercare di “reinventarsi” per trovare una sua collocazione “culturale” in un panorama mondiale sempre più interconnesso e multireligioso. Nella Chiesa, infatti, – istituzione consapevole di essere di fronte a una Europa diversificata, resa tale dalle diverse vicende politiche e dalla pluralità di tradizioni religiose e culturali che la abitano – emerge la necessità di governare, gestire e guidare la gestione dei contenuti, i metodi e le dinamiche dell'apprendimento/insegnamento delle/sulle religioni al plurale. La presenza nelle scuole di molti paesi occidentali, il suo assetto istituzionale e la rete capillare di luoghi di culto presente sul territorio europeo, la pone di fatto come uno dei principali propulsori di iniziative di dialogo interreligioso nel mondo occidentale e non solo (come vedremo nel caso bosniaco).

Non possiamo soffermarci sui contenuti dell'I.R.C.²⁵⁷, ma possiamo senz'altro

²⁵⁷ Si rimanda a *Specifiche e autonome attività di insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche elementari*, DPR n. 204/1987; *Programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola media pubblica*, DPR n. 350/1987; *Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana circa gli Obiettivi specifici di apprendimento dell'IRC*, 2003; *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione*, 2010; *Intesa tra Ministero dell'Istruzione e*

dire che questi, nel tempo, hanno subito delle trasformazioni passando da una dimensione esclusivamente cattolico-centrica a un'apertura verso la conoscenza delle altre religioni. Analizzando i programmi più recenti infatti, troviamo l'uso dei termini "convivenza civile", "pluralismo culturale e religioso", "libertà religiosa", "multiculturalità", per indicare alcuni degli obiettivi attuali dell'insegnamento della religione cattolica. Questo è senz'altro indice di un importante cambio di paradigma nelle finalità dell'insegnamento, non più prettamente di tipo "teologico" ma maggiormente orientato in senso civico, come la scuola laica richiede. Questa nuova connotazione della disciplina "aperta al plurale" è positiva, ma può non bastare. Essa, infatti, non può rispondere a quel principio di neutralità richiesto dalle sopra menzionate linee guida di Toledo per diverse ragioni: (i) perché la conoscenza dell'altro avviene sempre "rispetto a me", ovvero a un'identità che è ben chiara e radicata; (ii) perché la denominazione dell'insegnamento resta quella della religione cattolica, (iii) perché questo privilegio, in Italia e in molti paesi occidentali, viene garantito solo alla Chiesa Cattolica e, soprattutto, (iv) perché non esiste una valida alternativa per chi volesse conoscere le religioni da una prospettiva diversa da quella del credente.

3. 4 L'Islam in dialogo con la diversità religiosa

Dopo la disamina delle politiche della Chiesa Cattolica, è ora fondamentale approfondire se e come le istituzioni del mondo islamico – che maggiormente sono coinvolte nei processi di prevenzione del conflitto e degli estremismi – hanno articolato il discorso sulla diversità religiosa e sul dialogo interreligioso. Le iniziative che esamineremo nascono tutte dopo gli attentati terroristici dell'11 Settembre 2001; lo scenario storico-politico del tempo rendeva infatti necessarie delle prese di posizione nette da parte delle maggiori istituzioni islamiche. Era infatti importante non solo condannare terrorismo e fondamentalismo, ma anche rimettere al centro la natura dialogica dell'islam e la storia delle sue interazioni pacifiche con le altre culture e religioni.

Nel 2003, il Presidente della Repubblica del Kazakistan, Nursultan Nazarbayev, promosse un incontro tra le guide religiose delle principali religioni mondiali con l'obiettivo condiviso di promuovere e mantenere la pace. Il Kazakistan è sempre stato un crocevia di varie religioni, come Cristianesimo, Islam, Buddismo e Zoroastrismo: il territorio kazako era infatti una delle più grandi tratte percorse dalla Grande Via della Seta, che attraverso il commercio svolgeva il ruolo di ponte tra Oriente e Occidente. Nel corso degli anni le dinamiche dei processi demografici e migratori hanno confermato il Kazakistan uno dei paesi più multietnici e multireligiosi del mondo. Risultato dell'incontro interreligioso è una

Dichiarazione finale²⁵⁸ nella quale i partecipanti affermano che: (i) la promozione dei valori di Tolleranza, Verità, Giustizia e Amore deve essere lo scopo di ogni insegnamento religioso; (ii) l'estremismo, il terrorismo e altre forme di violenza in nome della religione non hanno nulla a che fare con la genuina comprensione della religione, ma sono una minaccia per la vita umana e quindi dovrebbero essere respinti; (iii) la diversità delle credenze e delle pratiche religiose non dovrebbe portare a sospetti reciproci, discriminazioni e umiliazioni, ma a una reciproca accettazione e armonia che valorizzi i tratti distintivi di ogni religione e cultura; (iv) le religioni devono aspirare a una maggiore cooperazione, riconoscendo la tolleranza e l'accettazione reciproca come strumenti essenziali per la pacifica convivenza di tutti i popoli; (v) i programmi educativi e i mezzi di comunicazione sociale sono strumenti essenziali per promuovere atteggiamenti positivi nei confronti delle religioni e delle culture; (vi) il dialogo interreligioso è uno dei mezzi chiave per lo sviluppo sociale e la promozione del benessere di tutti i popoli, perché favorisce la tolleranza, la comprensione reciproca e l'armonia tra le diverse culture e religioni, e opera per porre fine ai conflitti e alla violenza; (vii) che l'intera famiglia umana debba essere incoraggiata a superare l'odio, l'inimicizia, l'intolleranza e la xenofobia.

Da allora, ogni tre anni, la città “eurasiatica” di Astana ospita l'incontro interreligioso – che ha preso il nome ufficiale di *the Congress of Leaders of World and Traditional Religions*– nell'iconico Palazzo della Pace e della Riconciliazione. Il congresso riunisce leader religiosi da ogni angolo del mondo per discutere e scambiare opinioni su teologia, società e politica.

La II edizione 2006 si è concentrata sull'elaborazione di nove *Principi del dialogo interreligioso*²⁵⁹:

1. Il dialogo deve basarsi sull'onestà, la tolleranza, l'umiltà e il rispetto reciproco. Richiede una percezione e un apprendimento efficaci, con conseguente esecuzione di buone azioni.
2. Il dialogo presuppone l'uguaglianza di tutti i partner e crea lo spazio per la libera espressione di opinioni, prospettive e credenze, compresa l'integrità di ogni cultura, lingua e tradizioni.
3. Il dialogo non deve mirare alla conversione ad un'altra fede, così come ad abusare o dimostrare la superiorità di una religione su un'altra. Non dovrebbe mirare ad eliminare le differenze, ma piuttosto alla cognizione e alla responsabilità.
4. Il dialogo aiuta ad evitare pregiudizi e interpretazioni errate delle fedi di altre religioni, incoraggiando così la loro conoscenza e comprensione di esse. Aiuta a prevenire i conflitti e l'uso della violenza come mezzo per

²⁵⁸ Dichiarazione finale dell'incontro interreligioso in Kazakistan, 2003.

²⁵⁹ Dichiarazione del II Congresso dei Leader delle Religioni Mondiali e Tradizionali in Kazakistan, 2006.

- ridurre la tensione e risolvere le controversie.
5. Il dialogo offre una via verso la convivenza pacifica e la fruttuosa cooperazione dei popoli. Incoraggia una migliore istruzione e può anche promuovere una migliore comprensione del dialogo, l'importanza dei mass media e ridurre il rischio di estremismo religioso.
 6. Il dialogo interreligioso può servire da esempio per altri tipi di dialogo, specialmente quelli sociali e politici.
 7. Il dialogo, condotto in uno spirito di tolleranza, sottolinea che tutte le persone abitano lo stesso globo. Ciò presuppone alcuni valori condivisi come la sacralità della vita, la dignità di tutti gli esseri umani e l'integrità del creato.
 8. Il dialogo sottolinea che la religione svolge un ruolo vitale e costruttivo nella società. Promuove il bene comune, riconosce il ruolo importante delle buone relazioni tra le persone e rispetta anche il ruolo specifico dello Stato in una società.
 9. Il dialogo è di fondamentale importanza affinché le generazioni future possano beneficiare di migliori relazioni tra persone di diverse religioni e culture.

Durante il quarto Congresso, che ha avuto luogo dal 30 al 31 maggio 2012, si è discusso sul ruolo della religione e del dialogo interreligioso nella promozione della sicurezza globale e dello sviluppo umano. Il Congresso del 2018 si è concentrato sull'armonia interreligiosa e sul mutuo rispetto, ma anche sulla religione come forza spirituale che può definire positivamente il modo in cui è visto e trattato l'Altro. Inoltre, ci si è soffermati sul potenziale delle comunità religiose nell'affrontare i problemi sociali di oggi.

La VII edizione del Congresso dei leader religiosi si è tenuta nel 2022 ed era centrata sul ruolo dei leader delle religioni mondiali e tradizionali nello sviluppo spirituale e sociale della civiltà umana nel periodo post-pandemia. Vi hanno partecipato oltre 100 invitati da 50 paesi, incluso Papa Francesco e l'Imam Ahmad al Tayeb di Al-Azhar, ma anche il metropolita russo Anthony. Tutti e tre, in maniera differente, hanno criticato le disuguaglianze, testimoniato come il dialogo e la cooperazione interreligiosa siano utili per affrontare insieme la crisi dei popoli e insieme ad altri ministri musulmani da tutto il mondo, ai rabbini d'Israele, al patriarca di Gerusalemme, ai monaci orientali, ai pastori evangelici dal Nord Europa e dall'America, al maestro taoista cinese, hanno riconosciuto la responsabilità dei leader religiosi di guidare ed educare le comunità di credenti e cittadini tutti all'“abbandono delle retoriche distruttive” di questa umanità.

Sempre nel 2003 è stata promossa un'iniziativa simile dal *Doha International Centre on Interfaith Dialogue* (DICID). Da allora ogni anno a Doha (Qatar) si svolge una “Conferenza sul Dialogo Interreligioso nell'ambito del monoteismo abramitico”, quindi tra ebrei, cristiani e musulmani.

Ogni anno l'evento si concentra sul contributo che le religioni possono dare ai vari ambiti e segmenti della società, tra cui: (i) il ruolo della religione nella costruzione della civiltà umana; (ii) la promozione della libertà religiosa attraverso

la collaborazione interreligiosa; (iii) nuove generazioni e valori religiosi; (iv) combattere l'hate speech e i crimini dettati dall'odio religioso.

La decima edizione della conferenza, che ha avuto luogo nell'aprile del 2013, aveva come tema centrale le buone pratiche del dialogo interreligioso ed era suddivisa in quattro sessioni relative a diversi ambiti di riferimento: Ambito accademico, Giustizia, Risoluzione dei conflitti e pace e Cultura dei media.

La tredicesima conferenza ha avuto luogo nel 2018 ed era incentrata sul rapporto tra Religioni e Diritti Umani in cui si è ribadito che indipendentemente dalla lingua, religione, razza, etnia, nazionalità o qualsiasi altro status, tutte le persone hanno ugualmente diritto alla garanzia dei diritti umani fondamentali, senza discriminazioni. È stato altresì ribadito che i diritti umani non possono e non devono essere abrogati in alcun modo da governi, istituzioni, gruppi o altri esseri umani, ma al contrario essi devono essere protetti e considerati attraverso e in rapporto ai valori e agli insegnamenti religiosi.

Da segnalare, inoltre, un evento che ha avuto luogo ad Amman nel 2004, durante il mese di Ramadan, su iniziativa di Sua Maestà il Re dell'attuale regno Hashemita di Giordania. Fu organizzato un incontro tra centinaia di rappresentanti autorevoli dell'islam internazionale, ovvero tra le maggiori scuole giuridiche del mondo sunnita e del mondo sciita e di correnti spirituali come il sufismo. Dall'incontro di questi sapienti è nata la dichiarazione denominata *The Amman message*, documento particolarmente rilevante perché per la prima volta ha a che fare con il dialogo forse più difficile, quello intra-religioso, al fine di sancire l'unità nel pluralismo religioso islamico contemporaneo. L'esigenza sorge anche dalla necessità di rispondere unitamente «all' attacco da parte di alcuni che affermano di essere affiliati all'Islam e commettono atti irresponsabili in suo nome». Dopo aver ribadito i fondamenti e l'appartenenza comune alla fede islamica in base ai cinque pilastri dell'islam, viene inoltre ribadito che nessuno dei diversi gruppi musulmani presenti può essere giudicato non musulmano o apostata dagli altri e che «la divergenza di opinioni tra gli 'ulama' (studiosi) "è una buona cosa"». Si invita, infine, ad una accurata e attenta preparazione e formazione delle guide e leader religiosi per prevenire sedicenti nuove scuole di terrorismo.

Inoltre, sempre su spinta del Regno di Giordania nel 2010 viene approvata dall'ONU l'iniziativa di promuovere una settimana mondiale dell'armonia interreligiosa per garantire il valore aggiunto dei credenti nella società.

Nel 2006 papa Benedetto XVI durante la lectio magistralis intitolata "Fede, ragione e università - Ricordi e riflessioni", tenuta a Ratisbona in occasione di una visita pastorale in Germania, riprende la citazione di un dialogo tra l'imperatore bizantino Manuele II Paleologo e un persiano colto, in cui si afferma che Maometto avrebbe introdotto solo «cose cattive e disumane, come la sua direttiva di diffondere per mezzo della spada la fede»²⁶⁰. La citazione, sebbene

²⁶⁰ Khoury, *Manuel II Paléologue*, Entretiens avec un musulman, thème controverses, "Sources chrétiennes", Parigi, Cerf, 1966.

argomentata in un più ampio contesto di riferimento, suscitò polemiche e reazioni sia a livello popolare che istituzionale e politico. Sempre su iniziativa del Regno Hashemita di Giordania viene quindi preparata una risposta teologica, un documento dal titolo *Open letter to Pope Benedict XVI*. Questa lettera viene firmata da trentotto sapienti musulmani da tutto il mondo facenti parte del gruppo dei sapienti di Amman del 2004. Nella lettera si affermano alcuni punti fondamentali:

1. Nell'islam non c'è coercizione nella religione, ovvero non si può costringere nessuno ad essere un credente;
2. Il nome di Dio (Allah) ha una valenza sia trascendente che immanente;
3. All'interno della dottrina islamica c'è un rapporto complesso tra Rivelazione e Ragione;
4. Il riferimento alla jihad è inteso come sforzo interpretativo spirituale e non come guerriglia;
5. Il riferimento alla libertà e dignità religiosa con un chiarimento sull'impossibilità di fare delle persecuzioni;
6. Riferimento al fatto che la predicazione e diffusione dell'islam sia avvenuta principalmente per via di maestri, commercio e non per imprese militari;
7. Si chiarisce che tra i musulmani vi siano individui che strumentalizzano la religione, falsificandone la sua identità e finalità;
8. Si fa riferimento al ricordo dei contenuti di dialogo del già citato messaggio di Papa Giovanni Paolo II ai giovani a Casablanca nel 1985.

Alla *Open letter* seguirà il documento dei centotrentotto sapienti musulmani dal titolo *A common word between us and you*. Il documento è più prettamente teologico e parte dai comandamenti comuni a cristiani e musulmani, cioè l'amore per Dio e l'amore per il prossimo, fino all'importante conclusione che recita:

Il cristianesimo e l'Islam sono tra le religioni più grandi del mondo e della storia e cristiani e musulmani costituiscono rispettivamente più di un terzo e più di un quinto dell'umanità. Insieme costituiscono oltre il 55% della popolazione mondiale, rendendo il rapporto tra queste due comunità religiose il fattore più importante per contribuire a una pace significativa in tutto il mondo. Se musulmani e cristiani non sono in pace, il mondo non può essere in pace [...].

Il documento non viene inviato solo al papa ma a tutti i rappresentanti dei 'cristianesimi'; i primi a rispondere saranno i protestanti americani dichiarando la loro vicinanza e fratellanza. Successivamente il Vaticano prenderà una posizione a favore del dialogo e si creerà il Forum Cattolico-Musulmano, cioè un incontro tra sapienti e teologi internazionali cristiani e musulmani, che viene ospitato per la prima volta in Vaticano nel 2008 e tre anni dopo in Giordania.

Al termine del Primo Forum verrà elaborata una dichiarazione finale con 9 punti in comune tra le due tradizioni religiose, che possono essere così sintetizzati:

1. Dio ha creato l'umanità e ha concesso a ogni essere umano la dignità inalienabile da cui derivano i diritti umani fondamentali, nonché l'obbligo dei governi di proteggerli.
2. La vita umana è un dono preziosissimo di Dio a ogni persona, dovrebbe essere quindi preservata e onorata in tutte le sue fasi;
3. Ogni persona ha diritto al pieno riconoscimento della propria identità e della propria libertà di individuo.
4. La dignità e il rispetto devono essere estesi sia agli uomini sia alle donne su una base paritaria;
5. L'amore autentico del prossimo implica il rispetto della persona e delle sue scelte in questioni di coscienza e di religione.
6. Le minoranze religiose hanno il diritto di essere rispettate nelle proprie convinzioni e pratiche religiose. Nessuna religione né i suoi seguaci dovrebbero essere esclusi dalla società;
7. La creazione di Dio nella sua pluralità di culture, civiltà, lingue e popoli è una fonte di ricchezza e quindi non dovrebbe mai divenire causa di tensione e di conflitto. Cattolici e musulmani sono quindi chiamati a essere strumenti di amore e di armonia tra i credenti e per tutta l'umanità, rinunciando a qualsiasi oppressione, violenza aggressiva e atti terroristici, i perpetrati in nome della religione.
8. Cattolici e musulmani hanno il dovere di offrire ai propri fedeli una sana educazione nei valori morali, religiosi, civili e umani e di promuovere un'attenta informazione sulla religione dell'altro.
9. I giovani sono il futuro delle comunità religiose e delle società in generale. Vivranno sempre di più in società multiculturali e multireligiose. È essenziale che siano ben formati nelle proprie tradizioni religiose e ben informati sulle altre culture e religioni.

Nel III Forum, tenutosi nuovamente a Roma nel 2014 si sono trovati 4 punti di convergenza sull'importanza del dialogo interreligioso:

1. La condanna all'unanimità degli atti di terrorismo, oppressione, violenza contro persone innocenti, della persecuzione, profanazione degli spazi sacri e della distruzione del patrimonio culturale. Non è mai accettabile l'uso della religione per giustificare tali atti o per associare tali atti alla religione;
2. L'educazione della gioventù – che sia in famiglia, a scuola, all'università, in chiesa o in moschea – è di un'importanza capitale nella promozione di un'identità armoniosa che costituisce la base del rispetto nei confronti del prossimo. Per realizzare questa finalità i curricula e i testi scolastici dovrebbero

- presentare un'immagine obiettiva e rispettosa dell'altro.
3. La cultura del dialogo interreligioso è necessaria al fine di approfondire la comprensione reciproca, per superare pregiudizi, abusi, sospetti e generalizzazioni inadeguate che danneggiano le relazioni pacifiche che ognuno si auspica.
 4. È maturata la coscienza che il dialogo deve guidare all'azione, in particolare per le giovani generazioni. I partecipanti incoraggiano cristiani e musulmani a intensificare le opportunità di incontro e collaborazione in progetti per il bene comune.

Una dichiarazione recente, di notevole importanza per il mondo islamico, è *Il documento della Mecca (The Makkah Charter)*, ratificato da 139 i Paesi maggioranza musulmana e da oltre 1200 mufti e teologi da ogni parte del mondo, sotto la direzione del Mufti dell'Arabia Saudita e con il patrocinio della Lega Musulmana Mondiale a conclusione della XIV sessione ordinaria della Organizzazione della Cooperazione islamica (OIC), tenutasi a La Mecca dal 27 al 19 maggio del 2019. Richiamandosi a “La Carta di Medina”²⁶¹, definita un documento «da seguire per fondare i principi di coesistenza e per realizzare la pace dell'intera umanità», the *Makkah Charter* consta di 29 punti, di seguito tradotti e sintetizzati:

1. Tutti gli esseri umani, con gli elementi di differenza che li caratterizzano, hanno la stessa origine e sono uguali nella loro umanità;
2. È necessario rifiutare le espressioni e gli slogan razzisti;
3. Le divergenze tra le comunità nei loro credi, nelle loro culture, nelle loro nature e nei loro modi di pensare sono parte del destino divino;
4. La varietà di religioni e culture nelle società umane non giustifica il conflitto e lo scontro, bensì essa invita a stabilire una alleanza di civiltà “positiva” e una comunicazione efficace che renda la varietà un ponte di dialogo, di comprensione e di cooperazione, cercando gli aspetti che ci accomunano per costruire uno stato di cittadinanza inclusiva;
5. Le religioni monoteistiche hanno la stessa origine, cioè la fede del Dio glorioso;
6. Il dialogo civile è il miglior metodo per una sana comprensione dell'altro perché ciò facilita il riconoscimento vero e attivo dell'altro e del suo diritto a esistere;
7. Le religioni e le filosofie vanno assolte dalle esagerazioni errate dei propri seguaci, perché i pareri rappresentano solo coloro che li esprimono, non le religioni in generale;
8. Dobbiamo essere solidali per arginare la distruzione dell'uomo e delle

²⁶¹ La “Carta di Medina” è considerata una sorta di costituzione stilata dal profeta dell'Islam, Muhammad, intorno il 622 e costituita da un accordo formale con tutte le tribù e i clan maggiormente significativi della città-oasi di Yathrib.

- civiltà, e collaborare per il bene dell'umanità;
9. È necessario inasprire le leggi che agiscono come deterrente contro coloro che fomentano l'odio e istigano alla violenza;
 10. I musulmani hanno arricchito la civiltà umana nella storia e oggi hanno la capacità di farlo nuovamente con i loro contributi positivi;
 11. Lottare contro il terrorismo, l'ingiustizia e l'oppressione dei popoli è dovere di tutti;
 12. La natura in cui viviamo è un dono del Creatore perciò aggredirne le risorse, sprecarle e inquinare significa violare i diritti delle prossime generazioni;
 13. L'ipotesi del conflitto civile, l'invito allo scontro, l'istigazione ad avere paura dell'altro sono fenomeni di isolamento e superbia che si generano dal predominio culturale negativo e dalla superficialità del pensiero;
 14. Il conflitto e lo scontro contribuiscono a radicare l'odio e a germinare la controversia tra nazioni e popoli;
 15. Il fenomeno dell'islamofobia scaturisce dall'ignoranza della vera natura dell'Islam, la cui conoscenza richiede un'ottica oggettiva che rinunci ai pregiudizi;
 16. Consolidare i valori morali e incoraggiare e alte pratiche sociali è dovere di tutti;
 17. La libertà personale non giustifica la violazione dei valori umani e dei sistemi sociali;
 18. L'intromissione e l'interferenza della religione negli affari degli Stati è inammissibile e ingiustificabile. Essa può verificarsi solo attraverso richieste ufficiali e mezzi legittimi;
 19. Bisogna seguire dei modelli di sviluppo equi per abbattere tutte le forme di corruzione e non sprecare beni e ricchezze;
 20. La tutela delle società musulmane è una responsabilità delle istituzioni educative che tramite le loro strutture, i programmi di studio e i loro insegnanti devono guidare le persone verso concetti di moderazione e imparzialità e non verso l'esaltazione dello scontro religioso e culturale;
 21. Abbiamo tutti il dovere di realizzare una convivenza sicura e giusta tra i diversi elementi religiosi, etnici e culturali dell'umanità intera. Per questo è necessaria la collaborazione di tutte le leadership mondiali;
 22. La cittadinanza inclusiva è un diritto previsto dai principi della giustizia islamica per tutta la popolazione e deve essere tutelata dallo Stato. I cittadini hanno il dovere di mantenere sicurezza e pace sociale, di rispettare tutti gli oggetti e i luoghi sacri e di rispettare i diritti di tutti, minoranze religiose ed etniche incluse;
 23. L'aggressione dei luoghi di culto è un atto criminale che richiede un'azione legale severa;
 24. Bisogna rafforzare i programmi di lotta contro la fame, la povertà, la malattia, il degrado ambientale a tutti i livelli;
 25. Bisogna rafforzare il legittimo ruolo sociale delle donne nel quadro dei diritti divini. Non è accettabile che tale diritto venga violato. Le donne

hanno il diritto di ricoprire incarichi meritati, senza nessuna forma di discriminazione, garantendo pari opportunità e parità salariale. La mancata realizzazione di questo tipo di giustizia rappresenta un crimine contro le donne, in particolare, e contro le società, in generale.

26. È necessario garantire ai bambini cure sanitarie, educazione e istruzione;
27. Occorre rinforzare l'identità dei giovani musulmani con i cinque pilastri della religione, attraverso lo studio della storia e della lingua, proteggendoli da forme di pericoloso isolamento e prevenendo la proliferazione di estremismi ideologici. Va implementato il dialogo giovanile costruttivo con tutti, dentro e fuori dall'Islam, attraverso competenze scientifiche e pedagogiche;
28. Bisogna che tutte le iniziative e i programmi educativi superino l'aspetto teorico e gli slogan formali per andare verso l'efficacia di tracce positive concrete;
29. Nessuno ha il diritto di assumere la questione della comunità islamica e parlare a suo nome, tranne i suoi teologi saldi riuniti (come il presente convegno) che tengano conto della comunione di tutti, senza esclusione, razzismo o discriminazioni di religione, etnia o colore.

Sugli aspetti legati al concetto di cittadinanza inclusiva nelle civiltà islamiche (punto 22) è utile affiancare all'analisi delle dichiarazioni anche un approfondimento scientifico sul tema. Marco Ventura interviene sulla questione approfondendo due modelli di cittadinanza: quella "civile" e quella dello statuto personale. Secondo il modello della laicità, la cittadinanza civile prescinde dall'appartenenza religiosa: il cittadino è tale indipendentemente dalla sua affiliazione a questa o quella religione, o a nessuna religione, perché l'unità della nazione deve essere garantita al di là delle divisioni di credo. Secondo il modello degli statuti personali su base religiosa, invece, la cittadinanza civile presuppone l'appartenenza religiosa, che definisce lo statuto giuridico dell'individuo davanti allo Stato. Quindi, alla contrapposizione ideale che anima queste due differenti visioni, corrisponderebbe nella società una realtà molto più sfumata, risolvendosi in un quadro dove i due modelli sono meno nitidi e le convergenze più marcate:

Dell'"esperienza religiosa della cittadinanza religiosa" è fattore fondamentale la comune condivisione di una fede in un essere trascendente. Come altrove, anche nel Mediterraneo le religioni hanno garantito legami comunitari tra conoscenti – tra individui, famiglie e gruppi in contatto diretto – ma soprattutto, è la storia del monoteismo mediterraneo, tra anonimi non conoscenti, cioè tra individui, famiglie e gruppi cui la comune cittadinanza religiosa offriva una garanzia di fiducia talmente solida da poter sostituire la conoscenza diretta²⁶².

Questa capacità delle religioni mediterranee sarebbe alla base dell'esperienza

²⁶² Ventura 2017 in Alicino, *Cittadinanza e religione nel Mediterraneo*, pp. 57-101.

della cittadinanza attraverso i legami di fede. Per spiegare la costruzione della cittadinanza religiosa a partire dai diritti religiosi, Ventura menziona gli otto principi dei Grandi Dei²⁶³ di Ara Norenzayan, tra i quali quello secondo cui i gruppi religiosi devono sviluppare al loro interno un'alta capacità di cooperazione se vogliono competere efficacemente con i gruppi concorrenti. Ventura, citando lo stesso Norenzayan, segnala come sia stato proprio grazie alle loro norme per aumentare la coesione sociale che le religioni prosociali hanno avuto la meglio sulle religioni rivali. In questo senso, l'esperienza della cittadinanza religiosa sarebbe esperienza dell'inclusione, della solidarietà e della cooperazione.

Per concludere la parte dedicata all'islam, in alcuni passaggi dei documenti analizzati si evince che molte delle iniziative promosse dal mondo islamico siano nate in una certa misura per “difendersi” dalle accuse di terrorismo e fondamentalismo immediatamente successive all'11 settembre 2001. Questo processo partito “in negativo” sembra però avere innestato un meccanismo di ripensamento dei valori islamici nella società contemporanea e un percorso di unificazione interno alle comunità musulmane che vogliono, in un certo qual modo, ri-presentarsi correttamente al mondo, senza strumentalizzazioni e visioni distorte o condizionate da fatti tragici. Inoltre, è innegabile che negli ultimi decenni sia nata e sia ancora in atto una sorta di ricerca delle radici di quell'islam europeo che affonda le radici nella storia, oltre che nella contemporaneità, e che può contribuire – come suggerito da alcune raccomandazioni del Consiglio d'Europa e come vedremo in alcune delle pratiche prese in esame nella seconda parte della ricerca – alla costruzione e al rafforzamento di una nuova cittadinanza plurale.

Possiamo, inoltre, rilevare che alcuni elementi della letteratura prodotta dalle realtà islamiche si ricollegano sia alle indicazioni europee che ai contenuti di alcune tra le più recenti dichiarazioni della Chiesa cattolica sopra citate ed esaminate. Innanzitutto, il richiamo a una cittadinanza inclusiva delle differenze religiose ed etniche, l'importanza di andare al di là dei formalismi dei dialoghi di facciata per un riconoscimento vero e attivo dell'altro e di superare le teorie per mettere in atto delle buone prassi di dialogo e di sviluppo sostenibile che possano impattare concretamente sulla società. Sia la Chiesa Cattolica che le istituzioni islamiche richiamano al ruolo della scuola nel prevenire atteggiamenti discriminatori, all'importanza di un confronto delle leadership religiose mondiali e alla crucialità di un “dialogo civile” che coinvolga tutti i cittadini, con particolare attenzione al rafforzamento del ruolo di donne e giovani. Infine, vi è un invito a non sottovalutare quello che a volte si dà per scontato, ma non lo è: l'importanza dell'unità interna attraverso il dialogo intra-religioso.

²⁶³ Norenzayan 2014, p. 91.

Parte seconda

LE PRATICHE FORMATIVE DEGLI ATTORI
RELIGIOSI IN ITALIA, SPAGNA E BOSNIA ED
ERZEGOVINA

Capitolo 4

Le proposte di formazione al dialogo e al pluralismo degli attori religiosi: il caso italiano

Nella prima parte della ricerca sono stati approfonditi i principi promossi dalle istituzioni sovranazionali sull'importanza di educare il cittadino europeo al pluralismo e come, attraverso dichiarazioni promosse singolarmente o congiuntamente, gli stessi attori religiosi possono essere protagonisti di questo processo. Se è dunque vero che, come suggerito in vari documenti europei, gli ambiti di riferimento, gli obiettivi e le preoccupazioni delle istituzioni civiche e delle comunità religiose sono gli stessi, approfondiamo ora le iniziative di formazione al pluralismo e alla cittadinanza rivolte agli attori religiosi in Italia e, viceversa, cosa fanno le comunità di fede per formare i loro concittadini e le nuove generazioni al dialogo interreligioso e alla conoscenza delle religioni.

In questa seconda parte capiremo, quindi, se e come le indicazioni teoriche delle istituzioni politiche e i principi teologici delle comunità religiose si trasformano in proposte concrete e buone pratiche messe in atto sul territorio, prendendo come ambito di riferimento il settore della formazione. L'obiettivo è quello di ricostruire le interazioni positive e lo scambio costruttivo nel campo dell'educazione scolastica e della formazione degli adulti, che è avvenuto e avviene negli ultimi decenni tra istituzioni nazionali/locali e le comunità religiose.

La scelta di analizzare i casi studio italiani nasce innanzitutto dalla partecipazione diretta ad alcuni dei progetti di formazione/sensibilizzazione sui temi del pluralismo e dialogo interreligioso realizzati dagli attori religiosi, ovvero i progetti *Incontri-Percorsi di dialogo interreligioso*, *Memoria a più voci* e il *Corso di formazione civica per Ministri di culto*. A partire da questa selezione, e anche in ragione delle interconnessioni tra alcune delle realtà prese in esame, sono stati scelti ulteriori casi studio e, in seguito, è stata ampliata la prospettiva all'analisi di

altri contesti nazionali, ovvero Spagna e Bosnia ed Erzegovina.

Vediamo alcuni aspetti peculiari che accomunano e differenziano Italia e Spagna. Come già accennato nell'introduzione, i due sistemi scolastici hanno alcuni tratti comuni: in entrambi i Paesi la Chiesa Cattolica ha avuto e mantiene un certo monopolio nella gestione dell'insegnamento confessionale, sebbene, a differenza dell'Italia, negli ultimi decenni nella penisola iberica ci sono state delle importanti riforme in tal senso, con l'introduzione della possibilità dell'insegnamento dell'ebraismo, del protestantesimo e, dal 2016, dell'islam nelle scuole pubbliche (capitolo primo, paragrafo quattro). Entrambi i Paesi hanno avuto una presenza ebraica secolare, continuativa nel tempo, e una presenza islamica "storica" in passato (in Sicilia dal 827 al 1072 e nel territorio che era denominato "Al-Andalus" dal 711 al 1249), antecedente al pluralismo religioso derivato dalle migrazioni degli ultimi decenni. In entrambi i Paesi, come vedremo, educare al pluralismo significherà anche "recuperare" le radici ebraiche e islamiche del territorio in un contesto geopolitico di pace duratura.

Diversa è la scelta di comparare l'Italia con la Bosnia ed Erzegovina; due contesti con una storia geopolitica estremamente differente. Abbiamo visto, infatti, che la Bosnia ed Erzegovina è stata, al tempo stesso, sia regione di scontro che di convivenza secolare per diversi popoli, culture e religioni (capitolo primo, paragrafo quattro) e che l'ultimo conflitto interetnico interreligioso risale agli anni '90. In questo caso, le iniziative di dialogo interreligioso ed educazione al pluralismo religioso proposte oggi dalle diverse comunità sono finalizzate alla riconciliazione e al mantenimento della pace. Inoltre, l'islam e il Cristianesimo ortodosso sono le religioni predominanti nel Paese, al contrario della Chiesa Cattolica che è in una posizione di minoranza. Dunque, in questo caso, il punto di forza della comparazione risiede nell'estrema diversità di questi due Paesi e, al contempo, nel medesimo ruolo che la Chiesa Cattolica – nonostante il diverso peso politico e istituzionale – ricopre nell'educazione al pluralismo e al dialogo.

4.1 Le offerte formative delle istituzioni politiche e accademiche agli attori religiosi: i progetti PRIMED E INTEGRA

L'obiettivo di questo approfondimento è quello di analizzare esempi di un'offerta formativa delle istituzioni rivolta agli attori religiosi (*top-down*) che rientrano nel quadro di riferimento illustrato nel capitolo dedicato alle linee guida delle istituzioni europee e che, nello specifico, si ricollegano all'invito agli Stati membri di mantenere con le comunità religiose un dialogo regolare. Due progetti recenti che hanno visto la compartecipazione di istituzioni politiche/accademiche nell'elaborare proposte di formazione rivolte agli attori religiosi: il PRIMED, finanziato dal MIUR, e INTEGRA, finanziato dal Ministero dell'Interno. Le due proposte sono, inoltre, riconducibili a quanto auspicato dal Piano nazionale integrazione del 2017 (terzo capitolo) sulla formazione degli esponenti delle comunità religiose presenti in Italia che non hanno stipulato intese con lo Stato e «che dovrà prevedere la trattazione di materie giuridiche, sociologiche e storiche,

volte a favorire una maggiore conoscenza della realtà istituzionale e sociale in Italia»²⁶⁴.

La prima iniziativa a cui prestare attenzione è il *PriMED-Prevenzione e interazione nello spazio Trans-Mediterraneo* (2019-2021), progetto finanziato dal MIUR che aveva come obiettivo quello di affrontare i bisogni conoscitivi connessi ai processi d'integrazione in Italia e al contrasto alla radicalizzazione che ha coinvolto dodici atenei italiani²⁶⁵ e dieci dei paesi OCI (Organizzazione della Cooperazione Islamica) attorno a tre assi: 1) Cooperazione scientifica tra Italia e Paesi OCI sui temi dell'integrazione e della radicalizzazione tramite costituzione di una rete interuniversitaria di studenti, ricercatori e docenti ispirata al Learning by sharing; 2) Formazione dei protagonisti delle politiche dell'integrazione e del contrasto alla radicalizzazione: enti territoriali, Prefetture, amministrazione penitenziaria (italiani e di Paesi OCI) e pubblica sicurezza, scuola, strutture socio sanitarie, operatori economici; 3) Formazione di dirigenti e personale religioso per integrazione delle loro funzioni in Italia.

Le macro azioni messe in atto dal PriMED nel corso del triennio 2019-2021 sono state tre. La prima consisteva nel costruire la rete interuniversitaria di cooperazione e scambio di docenti, attivando un corso congiunto per studenti e società civile italiana. Inoltre erano previsti viaggi studio per studenti da e per il Marocco, una Winter school a Como e una Trans Med Fall school. La seconda macro azione prevedeva corsi di alta formazione per operatori socio-assistenziali, socio-economici, della pubblica amministrazione e della pubblica sicurezza, corsi per dirigenti scolastici, insegnanti, amministrazione penitenziaria e società civile e una Autumn school a Rabat. L'ultima macro azione prevedeva corsi per imam, murshidat e ministri di culto musulmani operanti nel contesto penitenziario, la realizzazione dei master in "Studi sull'islam d'Europa. Saperi e pratiche per la mediazione religiosa e interculturale" e "Religion, Politics e Global Society", nonché la creazione di un Centro Studi, Ricerche e Formazione sull'Islam italiano.

Il *corso di Alta Formazione per imam e murshidat* (2019) da 300 ore e i successivi *Corsi di formazione per imam e ministri di culto musulmani* (2020-

²⁶⁴ *Piano Nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale* 2018, p. 19.

²⁶⁵ Gli atenei coinvolti nel PriMED sono: Università del Piemonte Orientale, Campus University, LUM Jean Monnet di Bari, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Università degli Studi "La Statale" di Milano, Università degli Studi Milano Bicocca, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi dell'Insubria di Varese-Como, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Université de TUNIS-CARTHAGE, Université Internationale de Rabat, Université Hassan II de Casablanca, Université Sultan M. Slimane-Beni Mellal, Université Saint-joseph de beirut, Université d'Abeche, Université Ziane Achour de Djelfa, Université Abdou Moumouni de Niamey, University of Cairo, Université Mohammed V de Rabat.

2021) da 30 ore erano rivolti alle figure che svolgono, all'interno delle comunità musulmane, il ruolo di imam e di murshida (guida religiosa al femminile). L'obiettivo principale era quello di formare operatori religiosi in grado di agire come sia guide di comunità religiose che come facilitatori e mediatori nei rapporti tra i fedeli e nello spazio delle organizzazioni sociali, degli enti istituzionali e delle agenzie private e pubbliche fornitrici di servizi (scuole, ospedali, carceri, etc.).

Si è trattato di una formazione interdisciplinare che ha attinto alle competenze e ai metodi proposti dalle scienze umane e sociali e da quelle islamiche (garantite dalle università OCI partner della rete PRIMED), tenendo conto della specificità dell'islam d'Italia e delle esigenze sia delle comunità islamiche, sia della società italiana nella sua interazione con i cittadini musulmani.

I corsi puntavano a trasmettere le competenze plurali e interculturali, ma anche a incrementare l'autoconsapevolezza e l'empowerment professionale del corsista attraverso una pratica riflessiva sulle competenze e risorse personali e professionali e sulle prassi operative degli imam e delle murshidat. Il corso intendeva inoltre fornire al personale religioso l'occasione per un approfondimento teologico della tradizione religiosa islamica coerente con l'azione sul territorio italiano e, dunque, in sintonia con i valori e i diritti esperiti e applicati sul territorio nazionale. I corsi hanno utilizzato metodologie didattiche centrate su: (i) valorizzazione della professionalità e dell'expertise sviluppate sul campo dai partecipanti, secondo il modello teorico delle "comunità di pratiche"; (ii) analisi delle esperienze quotidiane di lavoro dei partecipanti; (iii) partecipazione attiva dei corsisti nelle attività formative in presenza e online, attraverso tecniche di cooperative learning.

Le macro aree tematiche affrontate durante le lezioni erano: socio-antropologia dell'islam; scienze islamiche; diversità culturale, pluralismo religioso e prospettiva interculturale; mediazione interculturale e mediazione religiosa; prospettive giuridiche per un islam europeo.

Il *Corso per imam e ministri di culto musulmani operanti nel contesto penitenziario* (2020-2021) da 30 ore aveva invece l'obiettivo di offrire agli operatori religiosi musulmani operanti nel contesto carcerario un percorso di formazione che consentisse loro di agire come ministri di culto nel contesto carcerario attraverso una conoscenza del contesto carcerario italiano e uno sguardo analitico sulle specificità dell'islam d'Italia. I contenuti sono stati modulati in base allo specifico ambiente lavorativo dei corsisti: "Religioni e società"; "Pluralismo religioso in Italia. Prospettive giuridiche"; "Conoscere il contesto carcerario"; "Mediazione interculturale in carcere".

Le lezioni in presenza si sono svolte presso il Dipartimento l'Università degli Studi di Padova, nelle aule del Dipartimento FISPPA, sede di Sociologia. Alcuni approfondimenti sono stati realizzati presso la Grande Moschea di Roma.

Di diversa portata numerica, ma con obiettivi comuni al progetto PriMED, il *Corso di formazione civica per Ministri di culto* (2022) da 30 ore, promosso dal FIDR (Forum Internazionale Diritto e Religioni) all'interno del progetto più ampio INTEGRA su mandato della Direzione degli Affari dei Culti del Ministero dell'Interno. Il percorso formativo era rivolto a uomini e donne di diversa

appartenenza confessionale con una significativa presenza di immigrati e si era posto l'obiettivo specifico di consolidare i processi virtuosi di integrazione delle comunità religiose frequentate dai migranti per promuovere politiche a sostegno della coesistenza di diverse fedi e culture in un quadro condiviso di diritti e doveri. Lo scopo del corso era quello di rafforzare il ruolo dei leader religiosi e valorizzare il ruolo sociale delle comunità religiose, nella piena consapevolezza dell'ordinamento giuridico, del principio di laicità costituzionalmente orientato, del pluralismo che caratterizza la società europea, dei diritti e dei doveri di cittadinanza, facilitandone il dialogo con le pubbliche amministrazioni e la società civile.

Al corso hanno partecipato circa 74 esponenti (64 uomini e 11 donne) delle comunità religiose prive di intesa di diverse origini etniche e geografiche, provenienti dal mondo cristiano (13 ortodossi e 16 evangelici), islamico (30) e sikh (15). Alcuni dei partecipanti rivestono ufficialmente cariche religiose, come nel caso dei sacerdoti ortodossi, di diversi imam e di alcuni pastori. Altri sono i presidenti o i vice-presidenti delle loro associazioni o rivestono un ruolo di rilievo all'interno di esse come responsabili dei settori giovanili, dell'educazione dei bambini, oppure come guide spirituali nelle carceri e in altri contesti comunitari educativi o ri-educativi.

Le macro aree tematiche affrontate dal corso sono: Diritto comparato delle religioni; Diritto ecclesiastico e canonico; Pedagogia interculturale; Sociologia delle religioni; Storia delle religioni; Studi arabo-islamici; Teologia e Dialogo interreligioso. La metodologia del corso di formazione è stata sviluppata attraverso lezioni frontali a cura dei docenti universitari e/o alti funzionari dei Ministeri, analisi di documenti di tipo giuridico/politico, contributo dei partecipanti/dibattito. Nello specifico il corso è stato articolato in sette lezioni dedicati ai seguenti argomenti:

1. *L'Italia delle religioni. Dal vecchio al nuovo pluralismo religioso;*
2. *Le religioni nello spazio pubblico italiano. Norme, principi, buone pratiche;*
3. *Il diritto alla libertà religiosa. Principi, norme e procedure;*
4. *La parità di genere e il ruolo della donna nell'ordinamento italiano;*
5. *Simboli religiosi e luoghi di culto. Casi studi: temi critici, strategie di soluzione;*
6. *L'associazionismo e l'azione sociale delle comunità religiose nel Terzo settore;*
7. *Dialogo interreligioso e coesione civica.*

Le lezioni si sono svolte presso il Dipartimento SARAS (Storia, Antropologia, Religioni, Arte, Spettacolo) della Sapienza Università di Roma e presso l'Università degli Studi di Milano "La Statale". L'offerta formativa è stata

considerata dai partecipanti pragmatica ed efficace²⁶⁶, soprattutto per la parte di approfondimento della legislazione regionale e nazionale in materia di luoghi di culto e ministri di culto che ha fornito ai ministri di culto strumenti utili per esperire alcuni diritti e individuare possibili soluzioni a problemi comuni. Due esempi concreti:

1. la possibilità di conoscere meglio le legislazioni locali per stipulare dei protocolli/accordi/convenzioni con le Asl di riferimento e con gli Istituti di prevenzione e di pena per i servizi di mediazione culturale e assistenza spirituale;
2. la possibilità di cambiare lo statuto dei loro enti da A.P.S. ad Enti non civilmente riconosciuti esplicitandone le finalità religiose e di culto, sia per adeguarsi all'ordinamento giuridico italiano che rispettare maggiormente la funzione specifica della loro realtà.

Gli iscritti hanno inoltre manifestato un grande entusiasmo per essere stati invitati a partecipare al corso nonostante le loro confessioni religiose siano prive di intesa: questo “riconoscimento”, seppur informale, da parte istituzioni statali e accademiche ha instillato nelle comunità un atteggiamento positivo e propositivo per il futuro. Alcune comunità religiose hanno dichiarato di avere acquisito maggiore consapevolezza sul proprio ruolo sociale (e non solo religioso) nell'integrazione dei fedeli nella società italiana. Infine, i partecipanti hanno manifestato un sincero apprezzamento per l'organizzazione del corso che ha suddiviso geograficamente gli incontri formativi su Roma e Milano in maniera equa, facilitando la partecipazione degli iscritti dislocati su tutto il territorio nazionale, ha favorito il rispetto delle prescrizioni alimentari dei partecipanti attraverso la somministrazione di un buffet prevalentemente vegetariano e ha individuato degli spazi riservati ai partecipanti per la preghiera. Possiamo, dunque, annoverare tra i punti di forza della proposta formativa alcuni elementi peculiari²⁶⁷:

1. le differenti provenienze geografiche degli iscritti, che hanno restituito i differenti processi di integrazione e le diverse forme di interazione con il territorio sviluppatosi negli ultimi decenni nelle varie regioni d'Italia;
2. la decennale esperienza di molti degli iscritti nelle relazioni con le istituzioni nazionali, locali e con le comunità, che ha consentito una partecipazione attiva dei corsisti, uno scambio interattivo delle esperienze e una “reciprocità” della formazione;
3. la preparazione accademica di alcuni dei partecipanti, che ha permesso di tenere alto il livello del dibattito;

²⁶⁶ Riscontri estrapolati dalla registrazione dell'incontro conclusivo di restituzione dell'11 giugno 2022.

²⁶⁷ Le considerazioni sono personali, avendo ricoperto il ruolo di tutor didattica del corso in questione.

4. le relazioni costruite nel tempo tra i partecipanti delle diverse confessioni religiose, che è senz'altro uno degli aspetti che auspicabilmente favorirà la coesione sociale tra le comunità e getta le basi per eventuali future collaborazioni e sinergie;
5. la richiesta dell'istituzione di un tavolo di dialogo tra le comunità religiose e tra queste e le istituzioni promotrici del corso in maniera permanente.

Pochi i punti deboli riscontrati che, tuttavia, è opportuno segnalare:

- Il numero esiguo di donne iscritte al corso è un fattore che ha reso il dibattito meno diversificato e ha restituito poco la complessità delle dinamiche di genere interne alle comunità religiose;
- andrebbe implementata la partecipazione dei giovani esponenti delle comunità religiose. La maggior parte dei partecipanti era di età compresa tra i 40 e i 55 anni e in diversi avevano già partecipato ad altri corsi precedenti: il rischio è quello di formare a più livelli gli stessi referenti con cui si è già in contatto da tempo;
- la maggior parte degli iscritti delle comunità sikh non avevano un livello di italiano sufficiente e questo ha notevolmente limitato il loro contributo al dibattito.

Il progetto Integra prevedeva, inoltre, altre due azioni: i world caffè con i giovani musulmani a Bari e Torino e i workshop con i giovani referenti delle comunità sikh, pentecostale e islamica presso l'Università degli Studi di Milano e l'Università dell'Insubria di Como.

I world caffè²⁶⁸ di Bari e Torino sono stati strutturati in sei tavoli di lavoro con problematiche specifiche da cui partire per invitare i partecipanti a sviluppare delle proposte concrete. Tra le domande guida per ogni sezione vi era sempre la richiesta di indicare come le istituzioni e in particolare il Ministero dell'Interno potessero trovare una soluzione al problema posto. La discussione è stata orientata al raggiungimento di una proposta di ogni singolo tavolo, successivamente esposta in video conferenza al Ministro dell'Interno durante la sessione pomeridiana. Per una panoramica sulle problematiche affrontata dalle comunità religiose italiane che non hanno un'intesa con lo Stato, è opportuno presentare una sintesi delle riflessioni²⁶⁹ effettuate dai partecipanti di entrambe le città per ognuno dei tavoli di lavoro:

1. Il tavolo "Scuola pubblica e libertà religiosa" ha individuato le seguenti proposte: (i) la necessità di un libro di testo da utilizzare durante

²⁶⁸ Metodologia volta a dare vita a conversazioni informali, concrete e costruttive su questioni che riguardano la vita in un'organizzazione o in una comunità. La sua particolarità è quella di stimolare discussioni autogestite dai partecipanti all'interno di un quadro comune e sotto la guida di alcune domande di riferimento.

²⁶⁹ Dati estrapolati dal report di Maria Chiara Giorda e Antonio Angelucci.

- l'insegnamento in un'ora dedicata alle "Religioni" al fine di incentivare il dialogo e la conoscenza tra i giovani riguardo alla diversità; (ii) prevedere una giustificazione in educazione fisica per i giovani musulmani durante il mese di Ramadan, assenze giustificate durante le festività principali islamiche e il permesso d'uscita anticipata per la preghiera del venerdì; (iii) maggiore formazione dei docenti sulla minoranza musulmana e corsi di formazione sull'islam nelle università con l'attribuzione di crediti formativi; (iv) prevedere spazi di preghiera nelle strutture universitarie; (v) prevedere un'alternativa halal nelle mense scolastiche.
2. Il tavolo "Stereotipi, paure e nuove sfide nel contrasto delle discriminazioni" ha individuato tre linee di azione: (i) una definizione chiara del concetto di "islamofobia" e degli atti discriminatori che ruotano attorno ad esso, sanzioni adeguate a chi compie azioni islamofobe e la nascita di un Osservatorio che abbia i compiti di raccogliere le segnalazioni e di redigere un report annuale; (ii) l'organizzazione di eventi e campagne di sensibilizzazione contro l'islamofobia e istituzione di una giornata nazionale contro l'islamofobia; (iii) la formazione mirata degli insegnanti di scuole elementari, medie e superiori, allo scopo di renderli competenti in materia di islam e di permettere loro di decostruire gli stereotipi che ancora permeano i libri di testo e le narrazioni scolastiche.
 3. Il tavolo "Volontariato e pratiche di solidarietà locali e globali" ha indicato tre possibilità di intervento: l'attribuzione di fondi pubblici all'associazionismo, necessari per svolgere le svariate attività di volontariato, di solidarietà e di formazione; lo snellimento delle pratiche burocratiche per l'accesso ai bandi di finanziamento pubblico; la concessione di spazi per riunirsi a titolo gratuito o calmierato.
 4. Il tavolo "Attivismo civico giovanile a partire dalle città" ha manifestato la necessità di una formazione per coloro che scelgono di prendere parte alle realtà associative e la crucialità di incrementare nelle scuole l'insegnamento dell'educazione civica, attraverso cui comprendere l'importanza dell'attivismo sul proprio territorio.
 5. Il tavolo "Social media e network" ha indicato le seguenti strategie: la creazione di una pagine social istituzionali di aggiornamento, di cultura, e di informazione, che siano rappresentative delle comunità islamiche nella loro diversità e complessità; il potenziamento di una seria campagna mediatica di sensibilizzazione, a livello nazionale, sull'uso responsabile dei social media/network; l'introduzione nelle scuole di una formazione/educazione cognitivo-emotiva sull'utilizzo rispettoso dei social media/network, sui rischi a cui si va incontro e su come fronteggiarli (indicando e fornendo reti di supporto a cui rivolgersi); l'educazione di insegnanti, genitori e di chiunque lavori con bambini e famiglie sull'uso responsabile dei social media/network; l'introduzione di una regolamentazione per contrastare le fake news e di una legge che punisca l'hate speech.

6. Il tavolo “Luoghi di aggregazione” ha invece individuato alcuni passaggi cruciali da fare in termini di regolamentazione e gestione dei luoghi di culto: la creazione di un albo degli imam che abbiano svolto una formazione giuridica e civica, oltre che religiosa, per poter operare anche al di fuori delle moschee; la creazione di commissioni per il dialogo nei singoli comuni, con dei funzionari dedicati all’attività di mediazione tra lo Stato e la comunità islamica; l’introduzione di spazi per la preghiera nei luoghi di istruzione primaria, secondaria, nelle università e nei luoghi di lavoro; l’adeguamento dei centri sportivi alle esigenze dei fedeli islamici, ad esempio riservare alcune fasce orarie alle donne di religione islamica per lo svolgimento di attività sportive.

I workshop hanno avuto quali destinatari i giovani referenti delle comunità sikh, pentecostali e islamiche e avevano un taglio maggiormente giuridico. La domanda principale era: “Quali norme per una società inclusiva di tutte le comunità religiose?”. La questione è stata poi ulteriormente suddivisa in tre sotto-quesiti, a ciascuno dei quali è stato assegnato un tempo di discussione di 30 minuti:

1. Nella vita di tutti i giorni, a scuola, al lavoro puoi esprimere liberamente la tua fede?
2. Puoi raccontare dei casi, se ve ne sono, in cui ti sei sentito discriminato a causa della tua appartenenza religiosa, specificando in quale ambito è avvenuto?
3. Cosa potrebbero fare di più la Costituzione e le leggi italiane per tutelare il tuo essere credente nella società in cui vivi?

L’obiettivo finale delle consultazioni era la redazione di policy papers da consegnare al Ministero dell’Interno. Per fare ciò, è stato scelto il metodo della facilitazione, utile a fare emergere i vissuti dei singoli in relazione al gruppo di riferimento attraverso l’utilizzo dei tavoli di confronto su un tema specifico. Per ogni tavolo è stato scelto un referente (host) tra i partecipanti (massimo cinque per tavolo) incaricato di condensare in poche righe i contenuti di ogni giro di consultazione. Al termine dell’esperimento, si ha una fase di restituzione plenaria in cui la condivisione delle idee porta a una posizione condivisa e costruita in partecipazione attiva. Di seguito le principali problematiche emerse dai workshop con i Sikh e i musulmani²⁷⁰.

- 1) *Riti funebri e Sepolture cimiteriali*. Sia i Sikh che i musulmani lamentano la difficoltà del lavaggio delle salme e della sepoltura. a) I *Sikh* praticano la cremazione dei defunti, preceduta da una serie di preghiere che accompagnano il rito, per cui vi è alcuna necessità di costruire un cimitero Sikh o dedicarvi una porzione di un cimitero già esistente. Ciò che quindi viene richiesto è un luogo in cui il ministro di culto Sikh possa fare la

²⁷⁰ Dati estrapolati dal report di Cristiana Cianitto.

celebrazione funebre e la cremazione in piena conformità alla religione Sikh. I luoghi attuali appaiono inadatti ai bisogni della comunità: la capienza delle sale per lavaggio salme è infatti considerata inadeguata sia in contesto ospedaliero, sia in contesto di casa funeraria in strutture private o nei pressi dei crematori. La richiesta è quella di creare una struttura completa per il lavaggio della salma avente una camera funeraria e un forno per la cremazione. Per ciò che concerne i riti funebri nell'*islam*, la procedura prevista dalla legge prevede il lavaggio della salma da parte di un fedele del medesimo sesso del defunto. Al termine del lavaggio, il corpo viene avvolto in un lenzuolo bianco e la salma viene trasportata in un luogo di culto dove viene recitata la preghiera funebre. Infine, il defunto viene accompagnato al cimitero, dove dovrebbe venire tumulata nella terra, sul fianco destro e rivolta verso la Mecca. Nei paesi non islamici non avviene sempre quanto sopra descritto, a causa di alcune criticità: (i) non tutti gli ospedali possono mettere a disposizione dei fedeli islamici un luogo adeguato, decoroso e appattato in cui svolgere il lavaggio rituale della salma; (ii) vi è spesso l'impossibilità di utilizzare la quantità di acqua necessaria per i ripetuti lavaggi; (iii) il trasporto della salma da Comune a Comune è problematico qualora nel paese in cui il fedele si è spento, non vi sia uno spazio cimiteriale destinato ai musulmani. Per il trasporto, e comunque trascorse le prime 24 ore dal decesso, scatta l'obbligo di legge di chiudere la salma nella bara e ciò rende assai problematico, se non impossibile, l'espletamento dei riti funebri. Ulteriore criticità emersa è la carenza di cimiteri islamici che porta spesso i familiari a seppellire i propri cari a notevole distanza dal luogo di residenza. L'alternativa è rappresentata dal trasporto del defunto nei Paesi a maggioranza musulmana; nel caso di immigrati coincide spesso con il "viaggio di ritorno" in patria. Il trasporto della salma e la sua sepoltura vengono sovente realizzati con l'ausilio di agenzie di onoranze funebri, il cui servizio implica l'impiego di importanti somme di denaro non sempre alla portata economica dei parenti dei defunti.

- 2) *Spazio pubblico, simboli religiosi, discriminazioni, festività, statuti: a. il kirpan e il turbante.* L'attuale normativa italiana riconduce il kirpan (pugnale rituale Sikh) tra le armi cosiddette improprie, ovvero tra quegli oggetti di uso quotidiano che presentano un'idoneità potenziale alla lesione. In altri stati dove i Sikh sono presenti (Canada, Gran Bretagna), il porto del kirpan è ampiamente consentito perché non è considerato come arma, bensì come manifestazione di una propria appartenenza religiosa e come una forma di espressione della libertà religiosa. In Italia, il parere del Consiglio di Stato 01685/2021 è intervenuto richiamando espressamente un determinato modello di kirpan già testato dal Banco Nazionale di Prova per le Armi. Resta salva la possibilità, solo ed esclusivamente all'interno dei luoghi di culto e per le esigenze strettamente legate al culto stesso, l'utilizzo di kirpan rituali anche di fogge e dimensioni diverse da quelle del

prototipo in argomento. I rappresentanti riferiscono che molti Sikh subiscono discriminazione a causa degli abiti e dei simboli identificativi della loro religione. Gli esempi si riferiscono al turbante, portato in un modo diverso a seconda dell'età del Sikh, alla questione della barba e alla controversa questione per i bambini battezzati di portare con sé un piccolo kirpan. Inoltre, aggiungono che a scuola i bambini Sikh non possono indossare abiti Sikh e questo è un problema "religioso" non indifferente: infatti i bambini appartenenti alla comunità Sikh devono portare il capo coperto con una sorta di calza fasciante chiamata *patcha*. Vengono segnalati casi di discriminazione nell'accesso a tirocini formativi e, a tal proposito, il tavolo ha proposto un maggior coinvolgimento delle rappresentanze sindacali dei diversi settori produttivi. Un altro tema quello del porto del turbante in relazione alle divise militari: i giovani di seconda generazione, ormai per lo più cittadini italiani, vorrebbero servire i corpi militari ma ciò è loro precluso da una normativa in materia di divise che non tiene conto del mutato contesto plurale della società italiana. I rappresentanti delle associazioni islamiche hanno evidenziato l'esistenza di diversi fenomeni di discriminazione ai danni di fedeli musulmani., soprattutto su coloro i quali l'appartenenza religiosa è più visibile, ad esempio la donna musulmana che indossa l'*hijab* in ambito lavorativo. È emersa, inoltre, la necessità del riconoscimento delle festività più importanti delle due comunità. Infine, è stato sollevato anche il tema "tecnico" degli statuti da parte di tutte le comunità religiose. Alcune associazioni lamentano il fatto che, avendo già ottenuto il riconoscimento nella veste di APS (Associazione di Promozione Sociale) per poter godere almeno dei vantaggi riservati a questo tipo di soggetti, gli sia precluso l'accesso al riconoscimento civile anche nella veste di enti di culto. La recente riforma del Terzo settore complica ulteriormente la questione perché aggiunge all'elenco delle "attività diverse da quelle di religione o di culto" un elenco delle "attività di interesse generale" vincolando i soggetti interessati ad essere riconosciuti come ETS (Enti di Terzo Settore) a svolgere quest'ultimo tipo di attività in via esclusiva o principale. L'unica possibilità di incastro con la disciplina degli ETS riguarda gli enti religiosi civilmente riconosciuti, o in base ad accordi Stato-confessioni o in base alle norme del 1929/30 sui culti ammessi.

- 3) *Alimentazione, assistenza spirituale in ospedale e in carcere, circoncisione rituale.* Entrambe le comunità hanno evidenziato profili di criticità relativi al rispetto dell'alimentazione rispettosa dei loro principi e tre aspetti, alla possibilità di godere dell'assistenza spirituale da parte delle guide religiose durante il periodo di degenza nella struttura ospedaliera e, nel caso dei musulmani, alla possibilità di praticare la circoncisione maschile con le adeguate garanzie igienico/sanitarie. Sono state quindi sottolineate la necessità di un'adeguata formazione del personale scolastico, medico e paramedico sulle esigenze dei pazienti di altre fedi e la possibilità di

ottenere l'intervento del mediatore culturale/linguistico. Lo stesso avviene nelle carceri, anche se in diversi istituti penitenziari sono stati attivati dei protocolli e delle buone prassi. Fondamentale la questione della circoncisione rituale maschile, argomento assai delicato per le implicazioni legate alla integrità e alla salute del minore di età che la subisce e alla percezione della propria corporeità. Il tavolo ha sottolineato come per i musulmani, così come per gli ebrei, il rito della circoncisione attiene all'identità religiosa e riveste un forte valore simbolico. Dal punto di vista giuridico, i problemi sorgono specialmente in quanto, in assenza di una specifica, univoca regolamentazione, la circoncisione è spesso lasciata al "mercato del privato", o peggio, alla clandestinità, anche a causa dei costi onerosi per le famiglie, con tutti i connessi gravi rischi per la salute e la vita dei minori sottoposti a tale pratica rituale. Sarebbe quindi necessaria una legge nazionale che consenta di svolgere la circoncisione rituale nelle strutture ospedaliere a costi accessibili.

Al termine dell'analisi dei progetti PriMed e Integra, possiamo dunque concludere che, in misura diversa, entrambi abbiano gettato le basi per la costruzione di un rapporto continuativo tra comunità religiose italiane prive di intesa, istituzioni politiche e istituzioni accademiche. L'Università, in questo quadro, assume un importante compito: si trova a rivestire il ruolo di mediatore, di ponte: da un lato garantisce la qualità e la scientificità dell'offerta formativa, dall'altro custodisce, valorizza, sedimenta e storicizza le buone pratiche degli attori religiosi, offrendo al mondo accademico e politico e alla società civile una contro-narrazione che altrimenti non avrebbe altri canali di diffusione.

I problemi posti in maniera chiara dalle comunità religiose, però, non possono e non devono essere risolti dall'Accademia: la loro soluzione è uno specifico compito dello Stato, perché afferisce ai diritti fondamentali legati a momenti di passaggio che caratterizzano ogni fase della vita di una persona. Le istanze emerse non sono un capriccio, "un di più": hanno a che fare con la quotidianità del vivere in conformità con le proprie convinzioni religiose ed etiche. Le comunità religiose, dal canto loro – come è accaduto nelle iniziative sopra descritte – devono collaborare con le istituzioni per trovare, congiuntamente, delle soluzioni che soddisfino le loro esigenze nel rispetto dell'ordinamento giuridico italiano.

4.2 Gli attori religiosi e la formazione dei funzionari pubblici a Firenze

La scelta di esaminare anche progetti di formazione al pluralismo e al dialogo interreligioso rivolti agli adulti e promossi dagli attori religiosi deriva innanzitutto da un elemento: si tratta di attività che mettono insieme tutti gli attori sociali coinvolti nell'educazione. Insegnanti, guide religiose e genitori (che rientrano indirettamente in tutte le categorie di lavoratori a cui sono destinati i corsi) sono infatti le principali agenzie educative che, riprendendo quanto affermato dai Principi di Toledo, devono lavorare in sinergia e non in contrapposizione tra loro.

L'approfondimento che segue è utile per capire se e come queste realtà interagiscono tra loro sul territorio. Una ulteriore ragione per inserire nella ricerca i progetti rivolti agli adulti è quella di provare a comprendere cosa accade se si invertono formatori e formati: come abbiamo visto nel paragrafo precedente, generalmente sono le istituzioni a rivolgere le loro proposte formative agli attori religiosi. Nei casi a seguire accade proprio il contrario: in cattedra ci sono le comunità religiose e a imparare da loro troviamo diversi rappresentanti delle istituzioni. Le iniziative sono promosse da due realtà fiorentine, distinte ma collaborative e complementari: l'Istituto Sangalli e la Scuola Fiorentina per il dialogo interculturale e interreligioso.

4.2.1 Il corso "Religioni e cittadinanza" dell'Istituto Sangalli per la storia e le culture religiose

La prima è il corso di formazione per insegnanti e guide spirituali islamiche denominato *Formare per conoscere, conoscere per convivere. Religioni e cittadinanza* promosso dall'Istituto Sangalli per la storia e le culture religiose dal 2019 fino ad oggi, in collaborazione con l'U.C.O.I.I. (Unione delle Comunità Islamiche d'Italia).

L'Istituto Sangalli nasce come un'istituzione laica e non confessionale, indirizzata alla conoscenza e allo studio della storia e delle culture religiose. Nato nell'aprile del 2014, tra le finalità dell'Istituto vi è quella di favorire e promuovere, a livello nazionale e internazionale, gli studi socio-religiosi sia in ambito storico, con una prospettiva di lungo periodo e inter-disciplinare, in un rapporto attivo con scienze diverse; sia in una dimensione più latamente culturale, aperta al confronto e al dialogo interreligioso, con la diffusione dei risultati di tali studi attraverso ogni possibile strumento di lavoro e di comunicazione (seminari, convegni, conferenze, cicli di lezioni, pubblicazioni, rete telematica).

Scopo dell'istituzione è anche quello di promuovere, sostenere e coordinare le relative attività di ricerca grazie all'erogazione di borse di studio e al conferimento di premi e sostegni finanziari per saggi pubblicati o meritevoli di pubblicazione.

L'Istituto collabora con enti pubblici e privati al fine di attuare progetti comuni, sia in ambito scientifico, sia sotto il profilo del dialogo interreligioso, ma anche in un'ottica di supporto benefico a situazioni particolari di difficoltà, intraprendendo qualsiasi altra attività che sia considerata utile o necessaria per il raggiungimento degli scopi dell'Istituto. Nasce così il corso *Formare per conoscere, conoscere per convivere. Religioni e cittadinanza*, che vede la collaborazione attiva dell'Unione delle Comunità Islamiche d'Italia. Il direttore dell'Istituto, Maurizio Sangalli, spiega come è nato il corso:

Due anni fa abbiamo dato vita a questo progetto legato alla formazione alla cittadinanza delle guide spirituali islamiche e abbiamo voluto legarlo anche a un versante che interessasse anche la Scuola, per far interloquire due mondi che spesso non parlano tra di loro. Ci sono dei moduli separati per guide e per insegnanti e poi

i laboratori in comune, due si sono svolti alla sala di preghiera islamica di Firenze, perché abbiamo voluto coinvolgere i luoghi dove i musulmani si riuniscono per pregare, o semplicemente dove si ritrovano per conoscersi, socializzare, mangiare insieme. Un laboratorio è invece itinerante, per far conoscere ai corsisti i luoghi della città che parlano della storia di Firenze, anche della sua storia interreligiosa, e che risalgono ai tempi del sindaco di Firenze Giorgio La Pira. [...] L'idea è nata dal fatto che – mentre per i ministri di culto cristiani (che siano cattolici, protestanti o ortodossi) è prevista una formazione teologica e legata alla storia e alla civiltà locale, così anche per il mondo ebraico, – è molto difficile trovare dei percorsi di formazione per le guide spirituali islamiche. È ovvio che non vogliamo fare formazione teologica, ma vogliamo fare formazione alla storia della civiltà e della cultura del Paese all'interno del quale le guide spirituali operano²⁷¹.

Utile la sottolineatura sul significato del termine più ampio “guide religiose islamiche”:

Il concetto di guida spirituale è visto in una dimensione molto ampia: qui ci sono imam istituzionali, veri e propri ministri di culto, persone che aspirano a diventare tali ma ci sono anche donne *murshidat*, le guide alla preghiera al femminile che all'interno dei paesi islamici hanno anche la possibilità di tenere dei discorsi religiosi, una sorta di omelie. Un'accezione ampia: ci sono guide religiose che non si occupano direttamente della comunità, ma lavorano all'interno delle carceri, o sono parte di un progetto del ministero della Giustizia con il DAP (Dipartimento amministrazione Penitenziaria) che ha individuato una serie di guide spirituali per operare contro la radicalizzazione e la diffusione del fondamentalismo nelle carceri. E poi ci sono anche giovani che sono semplicemente interessati a questi temi, che si mettono a disposizione della comunità e si avvicinano all'iniziativa come una forma di arricchimento personale.

In merito alla presenza di corsisti che operano nelle carceri e al legame con la dimensione della cittadinanza, si è pronunciato anche di Yassine Lafram, Presidente dell'U.C.O.I.I.:

Il rinnovo del Protocollo d'Intesa tra UCOII e Dap (Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria), esteso a tutte le carceri d'Italia per l'accesso dei ministri di culto islamici (imam e murshidat) è un traguardo importante che passa dal pieno riconoscimento del diritto di cittadinanza dei musulmani e da una matura consapevolezza e conoscenza delle istituzioni degli stessi cittadini. Percorsi che possono consolidarsi grazie a progetti formativi come questo 'Formare per conoscere', che abbiamo contribuito a realizzare²⁷².

²⁷¹ Intervista a Maurizio Sangalli del 26/06/2021.

²⁷² Comunicato stampa di presentazione della seconda edizione del corso *Religioni e cittadinanza* del 28 maggio 2021.

I temi approfonditi in entrambi i moduli del corso sono: Ebraismo, Cristianesimo, Islam, Arte e religioni, Psicologia e religioni²⁷³, Sociologia delle religioni. Per le guide spirituali islamiche, si aggiungono: Fare gli italiani, l'Italia politica, Comunicare l'Europa.

Le formazioni e i laboratori sono svolti da docenti di diverse università italiane, teologi ed esponenti delle comunità religiose, ma anche da esperti del mondo della comunicazione, operatori museali e animatori interculturali.

Il punto di forza di questa offerta formativa è la parte laboratoriale che insegnanti e guide spirituali islamiche svolgono insieme, in parte nella moschea della città e in parte in un percorso itinerante sul territorio fiorentino.

La terza edizione del 2022 ha visto anche la partecipazione delle forze dell'ordine con una giornata dedicata ai temi della prevenzione e del contrasto della radicalizzazione violenta, ai problemi dei fedeli di credo islamico all'interno delle carceri, all'importanza che il dialogo tra religioni e all'importanza della conoscenza dei fondamenti delle fedi religiose per polizia e carabinieri che devono operare per favorire la convivenza civile e il rispetto dell'altro, all'insegna dell'inclusione e della sicurezza sociale. Il progetto è stato sostenuto dalla Fondazione CR di Firenze e patrocinato dal Comune di Firenze e dalla Regione Toscana. I docenti sono perlopiù originari di diverse città della Toscana, mentre le guide religiose provengono da tutta Italia.

Durante l'osservazione partecipata a una lezione del corso per guide religiose islamiche ho svolto anche alcune interviste agli iscritti. Ecco alcune risposte alla domanda "Come pensi che la tua religione, il tuo essere musulmano/a, possa aiutare a costruire una cittadinanza unita e coesa?":

Safaa: Oggi, per costruire la propria identità bisogna dire: Io sono femminista, io sono vegana e così via. L'islam offre una soluzione all inclusive: io ad esempio non ho bisogno di un'altra etichetta del femminismo perché comunque mi basta essere musulmana, quello che trovo nell'islam non lo trovo nel femminismo moderno, ad esempio. I precetti dell'islam mi chiedono già di essere un esempio positivo e di essere attiva come cittadina. La cittadinanza attiva non vuol dire solo votare o fare politica, vuol dire ad esempio anche raccogliere la spazzatura da terra, non buttarla, togliere gli ostacoli dalla strada se c'è una persona in difficoltà: tante cose che fanno già parte dell'essere musulmano.

Osama: È importante insegnare ai cittadini la convivenza pacifica perché ormai nel mondo globalizzato la società sta diventando multietnica e multiculturale, quindi bisogna attrezzarsi per imparare di più per contribuire ad aiutare il prossimo a convivere pacificamente, sia in ambienti comuni o quotidiani che in ambienti molto stretti come il carcere. L'islam è una religione che porta in sé dei valori molto importanti per la convivenza e per la cittadinanza, sono dei valori già globali per

²⁷³ Alla lezione su *Psicologia e religioni* ho svolto un lavoro di osservazione partecipata e intervistato i partecipanti al corso per guide religiose islamiche.

tutti gli umani a cui l'islam ha attribuito un'importanza di fede e di pratica, quindi nel quotidiano il musulmano deve essere una persona pacifica e che non causa danno al prossimo. La base: se non puoi essere utile per gli altri almeno non devi causare danni al tuo prossimo.

Durante il laboratorio itinerante ho avuto modo, inoltre, di intervistare anche alcuni docenti di I.R.C. sulle motivazioni della scelta di partecipare al corso e sulla sua utilità ai fini dell'insegnamento della loro disciplina:

Monica: È fondamentale educare al pluralismo, ma sono ben consapevole che in ambito scolastico molti docenti non sono preparati su questo aspetto; talvolta la realtà sembra sfuggirci.

Nicoletta: Penso che l'unico significato che può assumere l'IRC nel mondo in cui viviamo sia quello di un percorso di insegnamento del dialogo interreligioso. È stato molto piacevole partecipare ai laboratori con le guide religiose, anche se comunque si trattava di gruppi selezionati di persone già molto predisposte al dialogo da entrambe le parti.

Le risposte degli attori religiosi coinvolti evidenziano una grande consapevolezza, conoscenza ed esperienza della società multietnica e religiosamente plurale e dell'importanza della dimensione civica del loro ruolo spesso inseriti in contesti di mediazione culturale e religiosa, come scuole e carceri. Gli insegnanti sembrano essere più cauti sul reale impatto di queste iniziative su un sistema scolastico non ancora pienamente all'altezza della sfida del pluralismo.

4.2.2 La Scuola fiorentina di Alta Formazione per il dialogo interreligioso e interculturale

Restando nell'ambito della formazione agli adulti a Firenze troviamo le proposte di formazione al pluralismo religioso della *Scuola fiorentina di Alta Formazione per il dialogo interreligioso e interculturale* che nasce dalla volontà dell'imam di Firenze, Izzedin Elzir, del rabbino Joseph Levi e dall'arcivescovo Giuseppe Betori nel 2015. La Scuola vanta il supporto e la collaborazione del Centro Internazionale La Pira, l'Ufficio Scolastico Regionale, la Fondazione Bruno Kessler, la Regione Toscana e la Fondazione dell'Ordine dei Giornalisti della Toscana, rivolge corsi di formazione a leader politici e culturali e operatori dei servizi amministrativi per i cittadini, della sanità e della medicina, agli insegnanti e al mondo dell'educazione, alle forze dell'ordine, polizia, sistema giudiziario e al futuro corpo diplomatico in Italia, Europa e nel mondo. Di seguito alcune dichiarazioni dei fondatori alla firma della costituzione della Scuola:

Joseph Levi: La firma di questo progetto, che vorrà comunicare pace e istruzione, è un'occasione che ci permette di far conoscere il lavoro che stiamo facendo giorno

per giorno [...] A Firenze il dialogo tra le nostre comunità va avanti da tempo ma adesso, con la firma di questo protocollo, vogliamo fare un passo in avanti proponendo canali di educazione e formazione per il dialogo interreligioso a tutti, compresi i rappresentanti delle istituzioni pubbliche. La lotta per il dialogo e la pace deve passare attraverso la conoscenza e l'educazione, dinamiche sociali positive e la formazione psicologica e sociologica e attraverso valori di umanità, di democrazia, di ascolto dell'altro.

Giuseppe Betori: È un atto importante che dobbiamo all'intuizione e alla volontà del rabbino Levi che ha voluto far fare un passo ulteriore alla collaborazione tra le religioni che ha una lunga storia in questa città. Le religioni non possono fare molto dal punto di vista politico per la pace ma possono, e debbono, fare molto dal punto di vista della formazione e dell'educazione. Perché senza formazione ed educazione non ci saranno né trattati né iniziative che potranno rendere stabile la pace nel mondo. Perché quest'ultima nasce dalle menti e dai cuori delle persone e solo cuori formati potranno diffondere pace nel mondo²⁷⁴.

La Scuola Fiorentina di alta formazione per il dialogo interreligioso e interculturale si configura come luogo di alta formazione culturale e professionale per la creazione di una nuova classe dirigente esperta e sensibile ai problemi di dialogo interreligioso e interculturale della società odierna e futura nei suoi vari aspetti.

Si rivolge a leader politici e culturali e operatori dei servizi amministrativi per i cittadini, della sanità e della medicina, agli insegnanti e al mondo dell'educazione, alle forze dell'ordine, polizia, sistema giudiziario e al futuro corpo diplomatico in Italia, Europa e nel mondo. La Scuola si propone di offrire loro le conoscenze, gli strumenti e la metodologia, per poter diffondere nel servizio pubblico italiano, nei paesi di origine e a livello internazionale il patrimonio di cultura interreligiosa e interculturale acquisito durante la frequentazione dei corsi e la permanenza nella Scuola di dialogo di Firenze.

Il progetto è supportato da una metodologia didattica partecipativa (case studies, role playing, scambio di esperienze, lavoro personale e sviluppo di self consciousness) che ha come obiettivo finale non solo l'acquisizione di conoscenze ma anche lo sviluppo di capacità autoriflessive di crescita personale e flessibilità ideologica che stimolino l'empatia verso le credenze e le esperienze culturali dell'altro. Interessante una riflessione del fondatore e attuale presidente Izzedin Elzir sul contributo della Scuola fiorentina alla costruzione di cittadinanza:

Quello che cerchiamo di trasmettere alla nostra società è questa bella e positiva esperienza del dialogo, per non lasciare che resti solo una questione di nicchia tra capi religiosi, ma diventi la normalità tra persone comuni. Il dialogo interreligioso

²⁷⁴ Articolo su Toscana oggi, A Firenze nasce una Scuola per l'educazione al dialogo interreligioso, 9 novembre 2015.

dà il suo contributo per l'integrazione e l'interazione positive e anche per acquisire una nuova cittadinanza basata sul rispetto reciproco della dignità di ogni essere umano e soprattutto basata su un unico ombrello che unisce tutti i cittadini: la nostra Costituzione²⁷⁵.

Di seguito, il dettaglio dei diversi corsi proposti:

- Corso per funzionari politici, religiosi e culturali, professionisti e accademici *What is the problem with religions? A new approach for an inclusive society* (2019);
- Corso per studenti *“Interfaith Europe”* (2019);
- Corso per studenti *“VOCI-Visioni e azioni intercOnnesse Contro le Intolleranze e il discorso d’odio”* (2019);
- Corso per funzionari pubblici *Incontrare l’altro, incontrare me stesso* (2020);
- Corso per insegnanti di scuole secondarie *“L’Arte, luogo di incontro tra culture e religioni”* (2020);
- Corso per insegnanti *“Educar(si) al dialogo”* (2020, 2021);
- Corso di formazione per dipendenti comunali (2021);
- Corso di formazione per giornalisti (2020, 2021, 2022).

Elzir si è soffermato sulla scelta di formare le diverse professionalità:

Avevamo iniziato con i medici e gli infermieri, ma non abbiamo potuto proseguire a causa della pandemia, perché sono stati giustamente impegnati in altro di più urgente. Abbiamo quindi proseguito online con i dipendenti comunali; conoscere il pluralismo culturale e religioso per loro è fondamentale sia personalmente che professionalmente. È vero, loro sono tecnici, ma sono prima esseri umani che si trovano di fronte ad altri esseri umani. Comprendere il perché di un vestito diverso, saper interfacciarsi con persone di diversi background culturali e religiosi è importante: a volte anche un sorriso aiuta “la pratica”. L’obiettivo è di proseguire con le forze dell’ordine e con tutti coloro che, in prima o seconda linea, si interfacciano con le diversità²⁷⁶.

La natura interdisciplinare ed inclusiva dei temi che la Scuola affronta attinge sia da scienze religiose sia da discipline umanistiche e socio-psicologiche, che costituiscono il primo degli aspetti innovativi di questo progetto. La Scuola mira a offrire una conoscenza base del pensiero, della storia e delle pratiche delle grandi religioni con approfondimenti sull’antropologia e concetti di sociologia inclusiva. Tutto questo si realizza attraverso l’uso di un insegnamento esperienziale e l’utilizzo di tecniche di dialogo e gestione dei conflitti che stimolano una crescita

²⁷⁵ Intervista a Izzedin Elzir del 21/09/2021.

²⁷⁶ Intervista a Izzedin Elzir del 21/09/2021.

personale. Elemento essenziale è il coinvolgimento di leader religiosi con una lunga e provata esperienza nel campo del dialogo interreligioso. Il progetto aiuta a capire la religione in una dimensione che non è solo un fine e un valore in se stessa o addirittura generatrice di conflitti, bensì di utilità per l'uomo e la società umana nella sua globalità, ponendola nella sua prospettiva originaria di promotrice di opportunità, di crescita personale, empatia e collante di inclusione sociale, una rivelazione che mira a offrire strumenti e occasioni per la crescita dell'uomo e della società umana. Temi trasversali a tutti i percorsi formativi proposti sono la storia e gli usi dell'ebraismo, del cristianesimo, dell'islam, dell'induismo, del buddismo, casi studio sul conflitto e simulazioni di risoluzione, immigrazione e religioni, i luoghi di culto, i ministri di culto, la donna nelle religioni, religioni e coesione sociale.

Tra gli approfondimenti specifici per gli insegnanti troviamo invece: Religioni e scuola, Religioni società e famiglia, I pregiudizi sulle religioni, Arte visiva, musicale e architettonica nelle religioni.

Temi supplementari proposti ai giornalisti sono invece: pace, guerra, bullismo, religioni nel discorso pubblico, diversità intra-religiosa, dialogo interreligioso, integrazione, deontologia. Il corso per dipendenti comunali rivolto agli operatori cucinieri delle mense è invece specificamente dedicato al rapporto tra religioni e alimentazione e propone moduli dedicati a:

1. Il cibo nel cristianesimo/Il cibo legato alle festività religiose cristiane;
2. Il cibo nell'Islam e le regole dell'alimentazione halal/Il cibo legato alle festività religiose islamiche;
3. Il cibo nell'ebraismo e le regole dell'alimentazione kosher/Il cibo legato alle festività religiose ebraiche.

Per gli Addetti ai servizi sociali l'approfondimento è invece legato al concetto di comunità nelle tre religioni abramitiche: Comunità e identità nell'Ebraismo; Comunità e identità nell'Islam; Comunità e identità per l'esperienza ecclesiale.

Ai funzionari politici, religiosi e culturali, professionisti e accademici sono stati invece proposti alcuni focus mirati su libertà religiosa e dialogo interreligioso nei tre monoteismi. Anche in questo caso, la formazione è svolta sia da accademici che dai rappresentanti delle tre confessioni religiose che hanno fondato la Scuola.

Per chiudere la parte dedicata alla formazione a prospettiva rovesciata, ovvero erogata dagli attori religiosi ai funzionari pubblici, è opportuna una riflessione conclusiva sulla dinamica che intercorre tra religioni, Stato e il concetto di laicità. I casi studio sopracitati sono un esempio di come, da un lato, le istituzioni abbiano compreso che è importante conoscere e rispettare la dimensione religiosa dei propri cittadini, per non edificare barriere difensive e chiusure intolleranti, ma per avviare una modalità di relazione e interazione cooperativa tra funzionari pubblici e comunità religiose. In altre parole: l'efficacia delle politiche integrative è direttamente collegata alle capacità dei soggetti in gioco, alla loro attitudine, all'esperienza che hanno fatto dell'altro.

La laicità positiva è lo spazio ideale per il dialogo, all'interno del quale è possibile costruire modalità di convivenza. Lo spazio pubblico non è neutro, è composto da persone differenti dal punto di vista culturale e religioso: perché tutto funzioni non è possibile ignorare questo aspetto. Perché tutto funzioni ciascuno, comunità religiose incluse, deve mettere a disposizione le proprie conoscenze e competenze. Per queste ragioni i corsi proposti dall'istituto Sangalli e dalla Scuola Fiorentina per il Dialogo Interreligioso rappresentano un'esperienza innovativa di sinergia fra soggetti ed enti privati (anche religiosi) e soggetti pubblici, nel segno dell'allargamento dei diritti, delle libertà e della partecipazione.

4.3 La formazione al dialogo interreligioso nella scuola italiana

L'approfondimento che segue si inserisce principalmente nell'ambito del già citato campo del *learning/teaching from religion*, in cui il sistema educativo si avvale di un'interazione costante con le comunità religiose o realtà ad esse affini. Questo è uno degli aspetti maggiormente innovativi della ricerca perché un versante ancora poco sondato, che si aggiunge alle sperimentazioni citate nello stato dell'arte nell'ambito della storia delle religioni e dell'insegnamento confessionale delle religioni. In questa parte verranno approfonditi due progetti didattici di sensibilizzazione al dialogo e di conoscenza del pluralismo religioso locale, che rimanda al globale: "Incontri", promosso dal Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati, e "Religioni in dialogo", promosso dalla realtà cattolica catanese Comunità dialogo. Prima di approfondire queste due esperienze di dialogo interreligioso a scuola, è opportuna una panoramica sullo stato dell'arte inerente ai progetti di sensibilizzazione al pluralismo inseriti all'interno dell'educazione religiosa in Italia.

4.3.1 Lo stato dell'arte sull'educazione al pluralismo religioso in Italia

Di fronte a una realtà sempre più multi-etnica e a una società composta in costante divenire la scuola italiana ha abbracciato la scelta dell'interculturalità. A differenza della multiculturalità, che indica la coesistenza più o meno pacifica di culture diverse nel medesimo territorio, l'opzione interculturale si caratterizza per un'interazione dinamica fra le varie culture, ovvero la cooperazione delle diverse identità, il riconoscimento delle differenze e lo scambio di conoscenze e di saperi²⁷⁷.

Negli ultimi decenni, il Ministero dell'Istruzione ha fornito agli insegnanti di vario ordine e grado alcune linee guida in merito all'educazione interculturale, all'integrazione e all'attenzione al pluralismo religioso degli studenti. Nel 1990 la Circolare ministeriale denominata *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri*.

²⁷⁷ Castaldi 2016.

L'educazione interculturale delineava come obiettivo primario dell'educazione interculturale la promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme, specificando che essa comporta «non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento»²⁷⁸. La circolare sottolineava, inoltre, che l'educazione interculturale, pur essendo chiamata ad attivare un processo di acculturazione, ha il dovere di valorizzare le diverse culture di appartenenza. Questo compito è definito assai impegnativo, perché spesso «i modelli della cultura occidentale sono ritenuti come valori paradigmatici e vengono proposti agli alunni come fattori di conformizzazione». Il documento invitava i docenti a trasformare le dichiarazioni programmatiche in azioni quotidiane in cui il senso e il rispetto dell'altro, il dialogo e la solidarietà fossero promossi soprattutto nei rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe e, in collaborazione con la famiglia, anche nella dimensione extrascolastica. Infine, gli insegnanti venivano chiamati ad acquisire competenze e strumenti idonei al fine di adempiere al compito della scuola, definita «una comunità chiamata a realizzare il pluralismo delle scelte che esige una attitudine relazionale, capace di istituire un collegamento non soltanto fra le persone, ma anche fra le diverse prospettive culturali».

Il tema interculturale, declinato in prospettiva “dialogica”, oltre che educativa, viene ripreso dalla circolare ministeriale del 2 marzo 1994 *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*. Il documento pone subito l'accento sul persistere di aspetti conflittuali del fenomeno multiculturale e soprattutto sulle attese di una risposta educativa da parte della scuola alle situazioni di contrasto culturale e di intolleranza. Importante il passaggio della circolare in cui viene sottolineato che:

L'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà²⁷⁹.

Il cambio di paradigma è evidente: non sono solo gli alunni stranieri che necessitano di essere integrati ed educati al confronto tra culture, ma è tutta la comunità scolastica che deve impegnarsi in questo processo, che ha un respiro di tipo europeo e mondiale.

²⁷⁸ Circolare ministeriale del 26 luglio 1990, n. 205, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.

²⁷⁹ Circolare ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

Importante, soprattutto ai fini di una maggiore comprensione della cornice in cui si inseriscono alcuni aspetti dei casi studio successivamente approfonditi, il richiamo a un impegno progettuale e organizzativo della scuola fondato sulla collaborazione con ciò che viene definito l'“extra-scuola”, ovvero gli enti locali, gli organismi non governativi, le associazioni di volontariato e le comunità straniere. Ciò vuol dire non solo scambiare informazioni, ma far vivere agli studenti e agli operatori della scuola delle esperienze che attivino un continuo confronto con altri soggetti impegnati sul territorio o investiti di responsabilità sociali.

Il rimando all'extra-scuola prosegue nel paragrafo denominato *Risorse del territorio*, che prevede, accanto a strumenti interculturali tradizionali come la produzione filmica, i viaggi studio e gli scambi, anche le iniziative in sede e gli spostamenti nel proprio ambito territoriale «nella ricerca di segni e testimonianze della presenza e degli incontri di civiltà diverse». È pertanto da raccomandare «l'impiego consapevole delle risorse culturali del territorio, in collaborazione con gli enti locali e altre istituzioni». In questo preciso ambito si inserirà, ad esempio il progetto Incontri del Centro Astalli che verrà successivamente analizzato.

Nel paragrafo dedicato alla varietà della componente scolastica, oltre agli immigrati vengono menzionate le minoranze linguistiche, gli “zingari” (il termine era ancora in uso nei documenti istituzionali degli anni Novanta) e la presenza storica degli ebrei italiani, descritti come «parte integrante del nostro popolo e della nostra storia, pur affermando, sotto il profilo culturale-religioso, la loro identità e le loro specifiche diversità». Viene quindi auspicato un lavoro di prevenzione dell'antisemitismo che comporta una riflessione sulle radici storiche e ideologiche del fenomeno, nonché una migliore conoscenza dell'ebraismo e dell'apporto dei cittadini di religione ebraica al progresso civile e scientifico della società italiana.

Nel decennio successivo non si rintracciano linee guida o indicazioni molto diverse da quelle sopracitate. Per trovare elementi sostanziali di novità dobbiamo fare un salto al 2007, anno in cui il Miur incarica l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale di produrre le già citate Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura dal titolo *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri; Diversi da chi?* Il documento parla espressamente di un modello italiano di intercultura, a cui affianca un nuovo concetto di cittadinanza:

La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni²⁸⁰.

²⁸⁰ *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri; Diversi da chi?*, Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Miur 2007, p. 200.

Il testo individua tre macro aree e dieci linee di azione che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana che tengono conto sia delle molteplici esperienze condotte negli anni precedenti sia delle necessità future. Le *azioni per l'integrazione* vedono come destinatari diretti gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie. Sono riconducibili a questa area: le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, l'apprendimento dell'italiano seconda lingua; la valorizzazione del plurilinguismo; la relazione con le famiglie straniere e l'orientamento. Le *azioni per l'interazione interculturale* hanno a che fare con la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti in atto nella scuola e nella società e hanno come destinatari tutti gli attori che operano sulla scena educativa e vi rientrano: le relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; gli interventi sulle discriminazioni e i pregiudizi; le prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze. Gli *attori e le risorse* hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali: l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; il ruolo dei dirigenti scolastici; la formazione dei docenti e del personale non docente. Tra queste linee guida sono di nostro particolare interesse *gli interventi sulle discriminazioni e i pregiudizi* in cui compaiono per la prima volta, accanto all'antisemitismo, termini come *islamofobia* e *antiziganismo*:

In questo ambito sono comprese anche tutte le strategie attraverso cui si costruisce l'alterità, che oggi devono mirare in modo specifico a contrastare:

- *antisemitismo* (la didattica della Shoah dovrebbe approfondire il rapporto tra storia e memoria al fine di evitare ogni negazione, distorsione e banalizzazione di questa tragedia. Essa dovrebbe inoltre sfociare in una pedagogia capace di prevenire efficacemente ogni forma di intolleranza e violenza);
- *islamofobia* (anche a causa di una informazione a volte insufficiente sulla complessità della civiltà islamica, i musulmani tendono ad essere percepiti come un agglomerato indistinto e come portatori di inquietanti atteggiamenti estranei ed inconciliabili, piuttosto che di valori a volte diversi);
- *antiziganismo* (l'ostilità contro i Rom e i Sinti assume l'aspetto, a volte, di una forma specifica di razzismo che l'educazione interculturale deve contrastare anche attraverso la conoscenza della loro storia).

Restando nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, è importante rilevare che nel Piano Nazionale di Formazione dei docenti (2016-2019) troviamo un paragrafo specifico intitolato *Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale* in cui le competenze storico-religiose vengono definite «necessarie per comprendere ciascuna delle grandi comunità di fede, la loro storia, la storia delle loro relazioni». Essenziale è quindi «la presenza di insegnanti capaci di fare della diversità una straordinaria opportunità educativa». Per fare questo si definisce fondamentale «una formazione adeguata al paesaggio plurireligioso per sviluppare negli alunni «il pensiero critico, l'attitudine al dialogo (interculturale e

interreligioso), il rispetto e la mutua comprensione»²⁸¹.

Per comprendere meglio come si misura il mondo della scuola con i cambiamenti di una società multireligiosa in costante divenire è utile ragionare sui modelli di insegnamento *delle/dalle/sulle* religioni sperimentati negli ultimi decenni in Italia, la cui differenza è data dal modo in cui la disciplina si pone rispetto alla dimensione religiosa: *dentro, attraverso, fuori*. Questo posizionamento è descritto chiaramente da Alessandro Saggiaro che evidenzia come, mentre per qualsiasi altra materia di insegnamento possono vigere rapporti di maggiore o minore interesse e predisposizione dell'alunno, nel caso dell'insegnamento che ha al suo centro la dimensione religiosa è necessario tenere conto di una dimensione più intima, più "sensibile"²⁸². L'insegnamento della religione cattolica è emblematico di come l'insegnamento delle religioni, o meglio della religione, nel sistema scolastico italiano abbia un'impronta decisamente confessionale, come si evince dalla sua denominazione.

Come è noto, il dibattito post-unitario sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole si è risolto con l'inserimento dell'obbligatorietà nel Concordato fra Stato italiano e Chiesa cattolica, che è poi stato recepito nella Costituzione. Al momento della revisione dei Patti Lateranensi, nel 1984, l'insegnamento di religione è stato trasformato in opzionale. Oggi sono gli studenti, o meglio i loro genitori, a decidere se avvalersene o meno. È quindi esclusivamente nell'ambito di questo insegnamento, per chi sceglie di usufruirne, che si affrontano i temi religiosi, etici, spirituali, non solo a partire dal punto di vista cattolico ma con una titolarità a parlare anche delle "altre" religioni.

L'interesse e l'apertura della Chiesa cattolica verso lo studio del fatto religioso al plurale derivano sicuramente da due fattori principali: l'esigenza di fronteggiare il cambiamento sempre più repentino della società – che diventa ogni giorno sempre più multireligiosa – e la necessità di rimanere l'interlocutore principale dello Stato, anche nella gestione di questo pluralismo.

Nell'ambito delle *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento di religione cattolica* (2010) si trova questa frase programmatica:

[...] L'Irc si colloca nel quadro delle finalità della scuola con una proposta formativa originale e oggettivamente fondata, offerta a tutti coloro che intendano liberamente avvalersene [...] L'Irc offre contenuti e strumenti che aiutano lo studente a decifrare il contesto storico, culturale e umano della società italiana ed europea, per una partecipazione attiva e responsabile alla costruzione della convivenza umana, della cultura e società italiana²⁸³.

²⁸¹ Piano Nazionale di Formazione di docenti, Miur, 2016-2019, paragrafo 4.7-Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, pp. 42-43.

²⁸² Saggiaro 2017, pp. 248-249.

²⁸³ DPR 15 marzo 2010 n. 8, Indicazioni Nazionali dei Licei di cui al DM 7 ottobre 2010, n. 211.

In merito a queste indicazioni, Saggio evidenzia come il concetto di “cultura religiosa” sia espresso in maniera ambivalente: da un lato sembra che si voglia riferire alla necessità dell’alfabetizzazione “sulle” religioni, dall’altro, di fatto, il peso sembra essere prevalentemente spostato sul rapporto stretto del cattolicesimo nel passato e presente nella storia d’Italia.

Saggio, inoltre, esprime alcune perplessità sull’uso delle parole “oggettivamente fondata”, per descrivere l’insegnamento:

È fondata la materia o è fondato il principio religioso che la ispira? È fondata sul principio della intersezione profonda fra la storia italiana e europea e i principi del cristianesimo o su una dimensione ontologica implicita nella definizione normativa concordataria? È fondata, infine, in quanto mira ad una conoscenza del fatto religioso o perché contribuisce alla costruzione dell’appartenenza religiosa, come fattore identitario?²⁸⁴.

In questo quadro complesso, come rafforzare dunque strumenti e competenze di docenti e studenti sui temi inerenti alla pluralità religiosa? Sul piano universitario, le discipline “religionistiche” di taglio confessionale o storico-culturale hanno cessato di essere insegnate nelle università nel 1873 per poi convergere, in Italia, in insegnamenti universitari di Storia del cristianesimo, di Storia delle religioni e di altre discipline collegate, come Storia dell’ebraismo o Storia dei paesi islamici, Religioni dell’Oriente, etc. La ricaduta di questi insegnamenti sul piano della didattica è mancata quasi del tutto, ad eccezione di quegli insegnanti che hanno sperimentato il sopra citato modello *learning/teaching out of religion*, offrendo agli studenti la possibilità di far conoscere il fatto religioso all’interno delle tradizionali materie di studio.

Sulla dialettica tra confessionalità dell’insegnamento delle religioni e la storia delle religioni come proposta alternativa di un insegnamento *sulle* religioni entra in merito il testo *La materia invisibile*, contributo particolarmente significativo sotto vari punti di vista. Innanzitutto, nell’inquadrare il contesto storico e gli sviluppi legislativi dell’insegnamento delle religioni a scuola, si definisce l’ora di religione non solo dal punto di vista confessionale ma anche come «contenitore per la discussione di problemi di tipo sociale e comportamentale, spesso di tipo storico o filosofico»²⁸⁵. Se quindi, in numerose occasioni e in molti casi a discrezionalità del docente, l’ora di religione si trasforma in uno spazio in cui si incontrano/scontrano un crocevia di idee e problemi della società odierna, questo implica un cambiamento nella sua impostazione per rispondere alle esigenze delle nuove generazioni. D’altra parte, nell’ipotizzare la proposta dell’insegnamento della Storia delle religioni nelle scuole italiane, gli autori identificano un pregiudizio trasversale sulla materia secondo il quale la storia delle religioni è «intimamente coinvolta e complice nel discorso della religione» e quindi, secondo

²⁸⁴ Saggio 2017, p. 253.

²⁸⁵ Giorda, Saggio 2011, p.27.

questa visione sarebbe «o una disciplina orientata religiosamente, oppure, di contro, una disciplina sostanzialmente antireligiosa [...] impegnata nella decostruzione distruttiva dei patrimoni religiosi dell'umanità»²⁸⁶. Entrambe le prospettive, specificano gli autori, Giorda e Saggio, sono erranee. Intanto perché la storia delle religioni non si occupa di indagare *le Verità* che sono oggetto del sentire delle religioni; al contrario la disciplina studia i criteri di verità con cui gli uomini comunicano il loro sentire in chiave religiosa, occupandosi quindi della parte umana del religioso. Lo storico, dunque, non valuta il divino, lo spirituale, il sacro, ma ciò che l'uomo dice in forme simboliche.

Un'altra possibilità di studiare le religioni all'interno di un insegnamento non confessionale è quella di introdurre l'insegnamento del fatto/fenomeno religioso entro altre materie scolastiche, quali la storia, la filosofia, la letteratura etc. Una proposta in tal senso è stata presentata dall'Associazione 31 ottobre che nel 2003 ha promosso una campagna per l'insegnamento delle *religioni nella storia*, il cui studio dovrebbe rappresentare «un'occasione di decentramento del proprio punto di vista, di apertura e diversificazione metodologica e non dovrebbe costituire, in ultima istanza, un'alternativa, bensì un'integrazione dell'esistente»²⁸⁷.

La comprensione dei valori religiosi in chiave storica quindi non comporterebbe un rischio per la dimensione fideistica delle religioni, ma al contrario restituirebbe al fatto religioso contesti, tradizioni e prospettive. Solo studiando l'evolversi delle religioni del Mediterraneo Antico, poi del Cristianesimo nel suo intersecarsi con le trasformazioni della società e, infine, la ricchezza dell'odierno pluralismo religioso italiano, si riuscirebbe a trasmettere efficacemente la necessità del legame fra la società e le varie concezioni religiose. In questo senso, nell'impianto contemporaneo di osmosi dei sistemi di interrelazione fra luoghi, culture e religioni differenti, appare fondamentale prima la comprensione del proprio mondo, dei suoi valori e significati.

In merito al carattere educativo dell'insegnamento religioso è importante sottolineare come la dimensione educativa, intesa come apparato di trasmissione di saperi, pratiche e conoscenze, debba essere considerata parte integrante di tutti i processi umani che vanno sotto il nome di religione²⁸⁸. A livello intrareligioso, i saperi di cui è costituita la religione devono quindi, sincronicamente, essere costruiti e condivisi a livello identitario nel gruppo di appartenenza e chiaramente individuabili nel contesto di riferimento. Inoltre, nella sua dimensione diacronica, la costruzione dell'identità deve attraversare il tempo e trasmettersi di generazione in generazione. Inoltre, a livello extrareligioso e genericamente culturale, vi è la necessità di diffondere la conoscenza del fatto religioso a prescindere dalle singole appartenenze.

Quanto al carattere non confessionale della scuola, è utile soffermarsi sulla riflessione di Flavio Pajer sull'idea corrente italiana di una totale incompatibilità

²⁸⁶ Giorda, Saggio 2011, p. 92.

²⁸⁷ Giorda, Saggio 2011, cit., p. 120.

²⁸⁸ Saggio 2019.

tra religione e laicità, o meglio, tra fede e laicità. In Italia mancherebbe, a suo avviso, una reale coscienza laica che faccia superare il clericalismo e il laicismo di vecchio stampo, a beneficio delle giovani generazioni. Questa laicità si dovrebbe basare su alcuni capisaldi²⁸⁹: *laicità è lealtà educativa*, essere trasparenti nella propria identità e delle proprie appartenenze; *laicità è democrazia*, ovvero il rispetto dell'altro e delle sue scelte e la partecipazione alla comune e reciproca opera educativa; *laicità è confronto*, la capacità di incontrarsi sul piano delle idee, dei valori e dei progetti misurandone le convergenze e le divergenze; *laicità è professionalità*, il premunirsi contro l'improvvisazione, il pressapochismo, la ripetitività, trattando la materia "religione" con correttezza di approccio metodologico e contenutistico.

Secondo Pajer, infatti, sarebbe indispensabile che la scuola, seppur laica, conoscesse, almeno a livello elementare, le narrazioni e i gesti rituali del linguaggio religioso, proprio in virtù della sua funzione etica che ha come compito imperativo quello di "coscientizzare" circa le ragioni e il senso ultimo dei valori portanti della società a cui si appartiene. Anche per questi motivi, l'Italia è arrivata impreparata all'appuntamento con il pluralismo religioso a scuola. È vero anche che altre nazioni del centro-nord Europa hanno conosciuto per secoli il pluralismo intracristiano e che i primi alti tassi di diversità religiosa nelle scuole, connessi con i flussi migratori, si sono verificati in altri Paesi prima che in Italia. Ciò spiega in parte anche il fatto che nella scuola italiana ci sia ancora oggi un unico insegnamento religioso di tipo mono-confessionale, come se il cattolicesimo fosse ancora l'unica religione praticata in Italia.

L'ostacolo maggiore è indubbiamente rappresentato dall'attuale assetto concordatario che rischia di diventare un ostacolo ai processi di affermazione di una società pluralistica. L'attuale corso confessionale non solo non si rivela sufficiente a soddisfare i diritti educativi della totalità della popolazione scolastica, ma rischia di monopolizzare il discorso religioso intorno a/e in funzione di una sola tradizione. Sebbene, dunque, l'I.R.C. abbia un profilo che le consente di onorare una certa elaborazione didattica di cultura religiosa nei confronti della pluralità religiosa, non bisogna dimenticare che l'attuale ora di religione rappresenta, giuridicamente, «il punto di vista della chiesa Cattolica su se stessa e su altri universi religiosi»²⁹⁰. La logica della pedagogia è, dunque, asimmetrica, gerarchica, dove la religione dominante non solo si autorappresenta, ma dice la propria visione anche sulle altre.

Riflettendo sull'intreccio semantico tra le linee guida, le raccomandazioni del Ministero dell'Istruzione e il mandato del I.R.C., potremmo dire, citando ancora Pajer, che la scuola italiana è un caso atipico: è centrata sull'identità, ma attenta alla diversità, pur dimostrandosi ancora inadeguata alla gestione della pluralità. Le istituzioni scolastiche, infatti, non hanno messo ancora in atto un sistema qualitativo organico che contraddistingue il pluralismo tipico delle democrazie, si

²⁸⁹ Pajer 2019, p. 53-55.

²⁹⁰ Pajer 2019, p. 384.

limitano a gestire la coabitazione delle diversità culturali e religiose. In Italia, dunque, «la pluralità religiosa non si scontra con una religione di Stato, ma con una tradizione religiosa di Stato»²⁹¹ che per il connubio tra l'inevitabile rilevanza storica e il ritardo nella definizione di una legge applicativa sulla libertà religiosa, gode di un privilegio che non è concesso ad altre.

Saggio e Pajer provengono da contesti accademici e quadri teorici differenti – uno più storico-critico, all'interno di istituzioni pubbliche, l'altro più pedagogico, all'interno di istituzioni ecclesiastiche – e le loro posizioni si inseriscano nell'ampio quadro di un dibattito pluriennale sulla natura dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica. Risulta però evidente che entrambi, in maniera diversa e ciascuno secondo la propria categoria di riferimento, tentino di uscire dalla dicotomia netta tra una confessionalità che si chiude al suo interno e una laicità “negativa” in cui le religioni non trovano posto.

Dalle loro riflessioni emerge la necessità di un'educazione alle/sulle religioni che tenga conto del patrimonio culturale/religioso di tutti gli alunni e che favorisca la conoscenza, il confronto e il dialogo tra gli studenti e con il mondo plurale in cui vivono. L'obiettivo è raggiungibile – allo stato attuale in cui l'unica forma di insegnamento religioso in Italia è rappresentato dall'Insegnamento della Religione Cattolica – solo attraverso lo sviluppo di percorsi, sperimentazioni, ricerca-azioni che valorizzino le diversità culturali e religiose, il senso di appartenenza, di cittadinanza inclusiva e l'esercizio del pensiero critico.

4.3.2 Le sperimentazioni. Tra Insegnamento della Religione Cattolica, ora alternativa, reti europee, associazionismo e università

Al fine di ricostruire i percorsi didattici sopracitati, è utile una breve ricognizione sugli esperimenti condotti già a partire dagli anni Novanta nell'ambito dell'IRC sullo studio delle religioni al plurale in Italia.

Nel 1995, in Puglia, all'interno dell'iniziativa dell'IRRSAE (Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo), è stato attuato un *Curricolo delle religioni*²⁹² che ha visto ulteriori sviluppi negli anni 2000-2004, culminando nella produzione di materiale multimediale denominato *Interground*.

Nel 2010 l'Anir (Associazione nazionale italiana degli insegnanti di religione) ha fatto diverse proposte tra le quali l'attivazione dell'insegnamento dei *Saperi religiosi* e numerosi altri progetti. Uno di questi era incentrato sulla storia socio-religiosa portata avanti da un insegnante di Orbassano che aveva l'obiettivo di fare emergere le radici culturali dei valori europei.

Tra il 1998 e il 2008 è stato creato il Tavolo interreligioso di Roma, promosso dall'Assessorato alle politiche educative e formative del Comune, che ha sperimentato diverse attività didattiche nelle scuole e proposto agli studenti di

²⁹¹ Pacillo 2010, pp. 58-67.

²⁹² Cfr. Massimeo, Portoghese, Selvaggi 1995.

visitare i luoghi di culto della capitale. A seguito di questa iniziativa è stata anche costituita, nel 2002, la *Consulta delle religioni*. Oggi il Tavolo interreligioso, sebbene non rivesta più un ruolo di carattere istituzionale, continua ad occuparsi di pluralismo religioso specie nell'ambito sanitario. La prima iniziativa di dialogo interreligioso strutturata dalla Consulta fu realizzata nelle scuole. L'idea portante era quella di far parlare le religioni in prima persona agli studenti, sia singolarmente che congiuntamente, in occasioni di confronto su temi condivisi di interesse comune. L'obiettivo era quello di presentare un'informazione corretta sulla dottrina e sugli aspetti culturali e sociali delle specifiche religioni, ben distinta dall'educazione religiosa delle famiglie e senza alcuna forma di proselitismo. Per scegliere quali religioni avrebbero dovuto partecipare, l'Amministrazione romana attuò uno screening delle presenze degli alunni di religione diversa dalla cattolica. All'inizio furono interpellati la Comunità Ebraica, il Coordinamento delle Chiese Valdesi, Metodiste, Battiste, Luterana e Salutista di Roma, il Centro Islamico Culturale d'Italia, la Fondazione Maitreya – istituto di Cultura dell'Unione buddhista italiana, il Centro Studi indiani e Interreligiosi di Roma (oggi Unione Induista Italiana) e i testimoni di Geova. Nel 2001, con la firma del secondo protocollo, aderì la Comunità Ortodossa Romena dell'Italia Centrale e Meridionale.

A supporto delle testimonianze dirette nel 1998 vennero prodotte, nell'ambito dei Quaderni Intermundia, le *Schede storiche e bibliografiche sul buddismo, ebraismo, induismo, islamismo e protestantesimo*. Nel 2006 la seconda edizione era invece intitolata "Conoscere l'altro. Culture e religioni tra i banchi di scuola".

Inserito in una rete europea/globale è invece il programma *Face to Faith* promosso dal Tony Blair Institute for Global Change che, grazie a un'intesa con il MIUR, nel 2011 è stato attivato in alcune scuole secondarie di I grado per favorire il dialogo tra studenti di culture e religioni diverse grazie agli strumenti della rete multimediale. Il programma è confluito nel 2012 nella rete nazionale di scuole *Rete Dialogues* composta da trenta scuole di sette regioni (Puglia, Sicilia, Lazio, Toscana, Veneto, Piemonte e Lombardia). Il progetto di *Rete Dialogues*²⁹³ ha visto quindi l'utilizzo sperimentale delle risorse e dei percorsi operativi offerti da *Generation Global*, il programma globale sulla pedagogia del dialogo gestito dal Tony Blair Institute nell'ambito delle sue attività volte a prevenire l'estremismo religioso, i pregiudizi e gli stereotipi per contribuire a sostenere la costruzione di società aperte e pluraliste. Gli studenti hanno partecipato ad attività che mirano a sviluppare il loro pensiero critico e il dialogo comunicando con i compagni di religioni e culture diverse attraverso videoconferenze o dialoghi scritti online. I percorsi sono concreti: si parla di religione, di riti, feste, ambiente, pace, arte e culture, in un ambiente di apprendimento animato da attività che definiscono uno "spazio dialogico", dove i partecipanti si aprono alle esperienze degli altri.

Fra le iniziative progettate appositamente per l'ora alternativa va menzionata la sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni a partire dall'a.s.

²⁹³ Barzanò 2017, p. 192.

2011/2012 in diverse scuole di Roma e Torino²⁹⁴ grazie alla collaborazione tra università e associazionismo (Acmos, UVA Universolaltro, Benvenuti in Italia). Nello specifico l'associazione UVA-Universolaltro ha organizzato nelle scuole primarie e secondarie laboratori di educazione alla cittadinanza attraverso la storia delle religioni, spesso aderendo a progetti europei su temi specifici come cibo e religioni, donne e religioni ecc.

Un esempio di insegnamento della Storia delle religioni in orario curriculare, geograficamente fuori dall'Italia ma di lingua e cultura italiana, è il Canton Ticino, che dal 2019 ha attivato l'insegnamento della Storia delle religioni nella scuola pubblica, rendendo di fatto "visibile" una disciplina fino a quel momento conosciuta solo negli ambiti accademici afferenti alla Scienza delle religioni. Gli studenti, che i primi tre anni delle medie inferiori scelgono se avvalersi o non avvalersi dell'insegnamento confessionale, cattolico o evangelico, al quarto anno si trovano, insieme, a seguire l'insegnamento obbligatorio storico-religioso²⁹⁵. I docenti titolari dell'insegnamento sono spesso abilitati in altre discipline – italiano, storia, matematica, religione cattolica o evangelica ecc. – e insegnano Storia delle religioni come seconda materia. Per questo motivo alcuni di loro stanno completando la formazione storico-religiosa attraverso corsi di aggiornamento mirati a trasmettere loro nuove metodologie e a gestire nuovi modi di trattare i temi legati al sacro. Il testo di riferimento e le unità didattiche sono in via di pubblicazione, ma c'è un piano di studi definito che prevede l'esplorazione della religione come sistema simbolico, nella sua dimensione conoscitiva, nel rapporto tra collettività e individuo e in quello tra tradizione e innovazione.

Di particolare rilievo il programma *Fedi in gioco a scuola*, una rassegna cinematografica sul dialogo interreligioso nata nel 2016 e promossa dall'Accec – con il supporto di Miur e Mibac – per educare gli studenti italiani e i loro compagni immigrati all'incontro e al confronto attraverso il linguaggio cinematografico con l'obiettivo di indagare pregiudizi, razzismi, discriminazioni presenti nelle pellicole e per lavorare sui concetti di pace, solidarietà, responsabilità e non violenza, valori base della cittadinanza inclusiva. Il programma prevede almeno due proiezioni di film e cortometraggi (corti di livello internazionale che non hanno ancora una distribuzione in Italia, scelti in collaborazione con Religion Today Film Festival) e degli incontri preliminari di formazione per i docenti e per gli alunni per prepararli ad analizzare lo "storytelling" cinematografico nei suoi elementi fondamentali.

Nell'ambito digitale è interessante menzionare il programma *Intercultural Education through Religious Studies*, coordinato dall'Università Ca' Foscari di Venezia, composto di moduli digitali, rivolti a insegnanti e studenti, che costituiscono un'introduzione allo studio delle religioni. IERS è successivamente

²⁹⁴ Giorda, Saggio 2011.

²⁹⁵ Per una panoramica sull'evoluzione dell'insegnamento religioso in Ticino, si veda il Rapporto 7307 del 12 aprile 2017 a cura del Dipartimento di Educazione, cultura e sport del Canton Ticino.

confluito nel progetto *SORAPS - Study of Religions Against Prejudices & Stereotypes* che mira a rafforzare il ruolo degli insegnanti nella scuola attraverso la creazione di un corso di formazione finalizzato ad aumentare le conoscenze e le competenze nel campo della storia delle religioni, del pluralismo religioso contemporaneo, del dialogo interculturale e dell'alfabetizzazione digitale, con l'obiettivo specifico di contrastare i più diffusi stereotipi e pregiudizi sulle religioni.

Sempre in tema di risorse digitali, è utile citare il portale di formazione e informazione per il contrasto dell'analfabetismo religioso, PARS, nato dall'Università di Modena e Reggio Emilia insieme alla Fondazione per le Scienze Religiose Giovanni XXIII, piattaforma che si prefigge di contrastare l'analfabetismo religioso attraverso la conoscenza delle religioni e a tal fine raccoglie documenti collegati alle questioni religiose che possono essere usati e condivisi liberamente.

Un'ulteriore realtà che propone convegni, seminari, forum e corsi di aggiornamento sui temi del pluralismo religioso, della società multiculturale, della mediazione dei conflitti e dell'educazione alla pace è il *Centro Studi e Rivista Confronti*. Tra le attività nelle scuole proposte nel corso degli anni troviamo:

- “Fiori di pace”, un programma che prevede l'invito in Italia di ragazzi israeliani e palestinesi che, dopo un periodo di conoscenza reciproca, si inseriscono o in campi estivi con ragazzi italiani promossi da chiese, associazioni o istituzioni o nell'ambito delle attività scolastiche durante l'anno;
- “Semi di pace”, un programma di incontro tra testimoni di pace adulti, israeliani e palestinesi, che vengono in Italia sia per conoscersi meglio tra di loro che per condividere con il pubblico italiano le loro esperienze; viaggi di studio e seminari itineranti in Bosnia ed Erzegovina, Turchia, Russia, Stati Uniti, Irlanda per tentare di comprendere le complessità politico-religiose di diversi paesi attraverso l'incontro con rappresentanti politici, comunità religiose e gente comune;
- “L'Italia delle religioni”, un viaggio attraverso le diverse tradizioni religiose presenti in Italia con tappe nelle Valli valdesi in Piemonte, al monastero induista di Altare (Liguria), a un monastero buddhista in Toscana, a Venezia per incontrare le comunità ortodossa ed ebraica, alla Grande Moschea di Roma;
- “Roma multireligiosa”, che prevede visite alla Chiesa valdese, San Pietro, un centro buddhista e alla Grande Moschea;
- “Sulle tracce della presenza arabo islamica in Sicilia”, in cui avviene anche l'incontro con il mondo dell'immigrazione e le esperienze di accoglienza;
- i “Viaggi della Memoria” nei luoghi significativi legati alla Shoah (l'ex ghetto di Roma, il museo ebraico e la sinagoga, l'ex campo di concentramento di Fossoli e il museo del deportato; l'ex campo di concentramento di Dachau).

È bene anche menzionare alcune pratiche raccontate nel testo *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*²⁹⁶, curato dal Miur, che effettua una ricognizione su alcune attività interreligiose portate avanti nell'ambito dell'insegnamento della religione cattolica nelle provincie di Reggio Emilia, Cremona e di Brescia. Tra queste troviamo *La tenda di Abramo ed altre mense. Il dialogo interreligioso a tavola* che racconta il progetto nato dall'Expo di Milano 2015 in cui la tenda del patriarca Abramo, padre delle tre religioni monoteistiche, simboleggia l'accoglienza e la condivisione. A livello simbolico la mensa e la merenda diventano luogo e momento di scambio e il cibo è diventato soggetto e oggetto di dialogo interreligioso. Il progetto ha visto la realizzazione di approfondimenti sulle varie religioni sotto vari punti di vista e a livello interdisciplinare: laboratori di cucina, di geografia, di immagine, di lingua italiana. Gli insegnanti di Irc hanno approfondito il rapporto tra religioni e cibo nel loro valore sacro e simbolico nella vita quotidiana e nelle festività. Interessante anche il progetto *Nuovi alfabeti di umanità: laboratorio di cittadinanza planetaria* (a.s. 2015-2016) che aveva come intento principale quello di formare "persone dialogiche" capaci di confrontarsi con i valori fondanti alla cittadinanza e quindi esercitare la cittadinanza.

Un'occasione importante in cui scuola e università si incontrano sul tema della cittadinanza sono i già menzionati PCTO-Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento che permettono agli studenti di affiancare alla formazione scolastica un'esperienza extrascolastica presso un ente pubblico o privato che contribuisca a svilupparne il senso di responsabilità. Gli obiettivi sono: favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le aspirazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento; aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di scegliere autonomamente e consapevolmente; integrare la formazione acquisita durante il percorso scolastico con l'acquisizione di competenze più pratiche, che possano facilitare un avvicinamento al mercato del lavoro e favorire una comunicazione intergenerazionale.

In questo ambito è opportuno segnalare due progetti, uno sulla sensibilizzazione al dialogo interreligioso e l'altro sulla formazione al pluralismo e alla coesistenza pacifica. Il primo è il progetto *App per il dialogo interreligioso* in cui avviene l'interessante contaminazione tra scuola, università e istituzioni internazionali. Infatti, gli studenti del liceo fiorentino Alberti-Dante hanno avuto un contatto diretto con tre importanti realtà: il centro per l'Unesco di Firenze, la cattedra di Pedagogia della Gestione dei Conflitti e il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Firenze. Carlo Macale, nel testo *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso*²⁹⁷, sottolinea alcune dimensioni pedagogiche rilevanti del progetto: la centralità del concetto di competenza, la mediazione pedagogica culturale e sociale, la continuità educativa e la replicabilità, il rapporto scuola e comunità religiose e la dimensione interculturale del fare memoria di antiche e nuove discriminazioni.

²⁹⁶ Caruso, Ongini 2017.

²⁹⁷ Macale 2020.

Su un piano simile si svolge il progetto *Mare nostrum: pluralismo e coesistenza pacifica tra le due sponde del Mediterraneo* e *A scuola di dialogo e di pace* proposti dal 2020 al 2013 dal Dipartimento SARAS (Storia, Antropologia, Religioni, Arte, Spettacolo) di Sapienza Università di Roma, che ha l'obiettivo di avvicinare gli studenti ai temi del pluralismo e della coesistenza pacifica tra religioni e culture dell'area mediterranea attraverso la lente della letteratura e del cinema contemporanei, laboratori sull'identità, l'uso delle parole, la comunicazione in materia di religioni, l'antisemitismo e l'islamofobia, pillole di orientamento sull'antropologia, la museologia e l'architettura religiosa. Il percorso è completato da visite a luoghi di culto e a realtà del Terzo Settore e da una fase conclusiva che prevede la costruzione di progetti e prodotti culturali.

Queste esperienze di contaminazione tra mondo accademico, mondo della scuola e comunità religiose dimostrano che l'Università può davvero rivestire un ruolo importante nel campo della formazione al pluralismo perché in grado di offrire da un lato una struttura scientifica capace di trasmettere i contenuti in maniera critica e contestualizzata, dall'altro la capacità di una mediazione culturale tra realtà differenti, una laica e l'altra confessionale.

Alla luce dell'analisi dei numerosi esperimenti, progetti e pratiche illustrati finora si può quindi dedurre che si tratta di esperienze eterogenee, nate per lo più in assenza di una pianificazione condivisa a livello nazionale. Esse sono collegate ai singoli contesti e territori, testimoniando quanto il rapporto tra scuole, università e attori politici funzioni meglio a livello locale. Le pratiche e i laboratori finora illustrati hanno genesi, approcci e sfaccettature molto diversi tra loro: l'unico filo conduttore sembra essere la volontà di promuovere la conoscenza delle religioni al plurale. Non vi è un impianto programmatico e, soprattutto, nella maggior parte dei casi, non esiste un collegamento diretto tra le linee ministeriali, i principi europei e i progetti realizzati. Tutto sembra lasciato alla discrezionalità dei docenti e/o degli enti proponenti, in un processo che, semmai, dal basso raggiunge il vertice solo successivamente quando le iniziative sono concluse e hanno avuto successo a livello locale.

4.3.3 Il progetto "Incontri-percorsi di dialogo interreligioso" del Centro Astalli

Il progetto "Incontri-Percorsi di dialogo interreligioso" nasce dalla collaborazione tra scuola e associazionismo cattolico e ha la caratteristica di tenere conto sia degli aspetti storico-culturali che di quelli teologico-confessionali delle religioni. Di seguito, analizziamo nel dettaglio i contenuti proposti dal progetto, i materiali didattici utilizzati e la metodologia degli incontri, per poi approfondire i numeri e le città in cui si sono svolte le attività negli ultimi dieci anni.

Il Centro Astalli nasce nel 1981 in via degli Astalli a Roma come la sede italiana del Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati-JRS. Da più di 40 anni è impegnato in attività e servizi che hanno l'obiettivo di accompagnare, servire e difendere i diritti

di chi arriva in Italia in fuga da guerre e violenze, non di rado anche dalla tortura. Il Centro Astalli si impegna inoltre a far conoscere all'opinione pubblica chi sono i rifugiati, la loro storia e i motivi che li hanno portati fin qui.

L'accompagnamento dei rifugiati e la condivisione delle loro esperienze è al centro di tutti i servizi del Centro Astalli, da quelli di prima accoglienza (per chi è arrivato da poco in Italia), fino alle attività di sensibilizzazione e all'impegno di advocacy, che ha l'obiettivo di modificare le politiche ingiuste a livello locale, nazionale o internazionale.

Rispetto ai primi anni di attività, il Centro Astalli ha ampliato e diversificato i servizi offerti, grazie all'impegno costante di circa 600 volontari. In totale, considerando nell'insieme le sue differenti sedi territoriali (Roma, Bologna, Catania, Grumo Nevano – NA, Palermo, Trento, Vicenza, Trento, Padova), il Centro Astalli in un anno risponde alle necessità di circa 17.000 migranti forzati, di cui 10.000 nella sola sede di Roma. I servizi ad oggi attivi sono: una mensa che distribuisce 300 pasti al giorno, un ambulatorio medico e farmacologico, 4 centri di accoglienza, una scuola d'italiano e tanti altri servizi di prima e seconda accoglienza

Il Jesuit Refugee Service è un'organizzazione cattolica internazionale, attiva in 57 nazioni, la cui missione è assistere tutti coloro che sono lontani dalle proprie case a causa di conflitti, tragedie umanitarie o violazioni dei diritti umani, secondo la dottrina sociale della Chiesa che utilizza l'espressione "rifugiati de facto"²⁹⁸. Il JRS si incarica di servizi a livello nazionale e regionale con il sostegno di un ufficio internazionale che ha sede a Roma. I servizi – tra i quali progetti di cura pastorale, istruzione per bambini e adulti, servizi sociali e di consulenza e assistenza sanitaria – sono pensati per rispondere alle necessità locali tenendo conto delle risorse disponibili. Lo scopo del JRS è intimamente legato alla missione della Compagnia di Gesù, ovvero promuovere la giustizia del Regno di Dio, in dialogo con altre culture e religioni. Il JRS è stato fondato nel 1980 da P. Pedro Arrupe SJ, l'allora Superiore Generale della Compagnia di Gesù, come risposta pratica e spirituale alla sofferenza dei rifugiati del tempo. Considerata l'aumentata incidenza delle migrazioni forzate durante gli anni Ottanta e Novanta, la Compagnia ha più volte riaffermato il proprio impegno per i rifugiati.

La Fondazione Centro Astalli, nata nel 2000, ha come obiettivo principale quello di contribuire a promuovere una cultura dell'accoglienza e della solidarietà, a partire dalla tutela dei diritti umani. Il suo lavoro culturale viene strutturato a partire dall'esperienza quotidiana dell'Associazione Centro Astalli. Svolge soprattutto attività di sensibilizzazione ed educazione ai temi delle migrazioni forzate, dell'intercultura e del dialogo interreligioso. I principali ambiti di

²⁹⁸ Secondo il documento *Verso una pastorale per i rifugiati* (1983) del Pontificio Consiglio della Pastorale per i Migranti e gli Itineranti sono i cosiddetti "rifugiati de facto" o illegali (rifugiati "economici", emigranti irrego-lari, dissidenti politici ed altri) che, per motivi che vanno dal politico al sociale, all'economico, al culturale ed altri, sono fuori del loro Paese di origine e non possono o non intendono rientrarvi.

intervento sono la didattica nelle scuole, le lezioni e i seminari per gruppi di universitari italiani e stranieri, i corsi di aggiornamento e formazione per gli insegnanti, per i volontari e per gli altri operatori del settore. Cura inoltre la pubblicazione di *Servir*, il bollettino informativo mensile del Centro Astalli, altri sussidi e materiali didattici in materia di migrazioni forzate e dialogo interreligioso.

A livello nazionale, la Fondazione coordina una rete territoriale di cui fanno parte le sedi del Centro Astalli e altre realtà ispirate alla spiritualità ignaziana che operano nel settore dell'immigrazione: Centro Astalli Trento, Centro Astalli Vicenza, Associazione Popoli Insieme (PD), Centro Astalli Bologna, Centro Astalli Sud (Grumo Nevano-NA), Centro Astalli Palermo e Centro Astalli Catania.

Il Centro Astalli aderisce al *Jesuit Social Network*, una rete nata nel 2004 che riunisce le realtà legate alla Compagnia di Gesù, che operano su tutto il territorio nazionale, sia direttamente nel campo sociale che attraverso studi, ricerche e pubblicazioni.

Il percorso didattico “Incontri-Percorsi di dialogo interreligioso” è promosso nelle scuole medie inferiori e superiori di diverse città italiane (Roma, Frosinone, Rieti, Milano, Catania, Palermo, Vicenza). L'attività è nata nel 2003 a partire da alcune considerazioni che scaturivano dal lavoro quotidiano del Centro Astalli. La prima considerazione era frutto dell'esperienza diretta con i migranti forzati: alcuni dei rifugiati con cui il servizio entrava a contatto avevano vissuto la persecuzione religiosa che, in alcuni casi, era stata la causa della fuga dal proprio Paese. Una seconda riflessione partiva da un dato di realtà: oggi, il fenomeno globale delle migrazioni – non solo forzate, ma anche economiche – ha portato le diverse identità religiose a mescolarsi e convivere di fatto: nelle scuole, negli uffici, nelle università, per le strade, nello spazio pubblico in generale. Infine, ma non da ultimo, l'importanza di ricordare che in Italia vi sono “presenze storiche” che da secoli sono parte integrante della storia religiosa e culturale italiana, spesso sconosciuta ai più se non per i fatti negativi che l'hanno caratterizzata. Un'ultima motivazione alla base del progetto Incontri è l'importanza della dimensione religiosa come elemento costitutivo dell'identità: se non si conosce questo aspetto del compagno di banco ci si priva di un fattore che può determinare il suo essere. In questo senso il dialogo interreligioso è quindi inteso come un dialogo che si realizza tra persone concrete, non è qualcosa di astratto. È un'esigenza reale che nasce dalla società stessa, sempre più composita, che chiede di essere pronti a incontrare tutte le sue componenti. Naturalmente, gli obiettivi e le metodologie del progetto si inseriscono in un quadro più ampio della teologia cattolica (*il dialogo della vita*) e gesuitica che hanno determinato alcune dichiarazioni congiunte sopracitate, come *La nostra missione e il dialogo interreligioso* e il *Documento sulla fratellanza umana* (terzo capitolo).

Il progetto Incontri si propone, dunque, di dare un contributo dal basso che non offra risposte semplici ma che, al contrario, attraverso la metodologia della “testimonianza diretta”, racconti la complessità delle religioni tanto quanto sono complesse le persone che ne fanno parte. Per questo il progetto non si propone di esaurire l'argomento nel corso di un incontro, ma di offrire uno spazio di ascolto e

dare maggiori strumenti agli studenti per disporsi al tema con spirito critico. Il percorso didattico²⁹⁹ prevede che si approfondisca una religione all'anno attraverso quattro passaggi divisi in:

a. *preparazione in classe*, a cura dell'insegnante attraverso i materiali didattici cartacei o multimediali del Centro Astalli;

b. *giorno 1/prima parte - introduzione* sui temi del pluralismo e del dialogo interreligioso curata da un operatore formato nelle materie storico-religiose/antropologiche e nella mediazione culturale;

c. *giorno 1/seconda parte-testimoniaza* di una persona di fede ebraica, cristiana (evangelica o ortodossa), islamica, buddhista, induista o sikh attraverso esempi di vita quotidiana e la descrizione mediante immagini o esposizione di oggetti rituali/simboli religiosi;

d. *giorno 2 - focus di approfondimento o visita al luogo* di culto della religione approfondita in classe.

Approfondiamo nel dettaglio i quattro passaggi che caratterizzano lo svolgimento del progetto a partire dalla fase di *preparazione in classe*, curata dall'insegnante attraverso i materiali didattici cartacei o multimediali. Il docente referente del progetto e che si occupa primariamente dei contenuti preparatori è generalmente l'insegnante di religione (nel 90% dei casi circa). Gli altri docenti referenti sono perlopiù insegnanti di Lettere, Musica e Arte. Spesso la preparazione avviene a livello interdisciplinare, sia attraverso i contenuti religiosi/artistici/musicali rintracciabili nei programmi didattici che attraverso i differenti materiali didattici forniti dal Centro Astalli. Questi ultimi sono sia cartacei, come il sussidio *Incontri-percorso a schede sul dialogo interreligioso*, distribuito all'inizio dell'anno scolastico, sia multimediali, come le schede interattive che offrono molteplici spunti e chiavi di lettura attraverso l'utilizzo di foto, vignette, interviste e suggerimenti di film, documentari, libri e approfondimenti di vario genere.

Il sussidio ha avuto negli anni diverse versioni ed evoluzioni, vediamo alcune delle modifiche più sostanziali:

1) *Struttura del sussidio Incontri I edizione 2003*

Il testo si apre con una *mappa* delle "principali religioni" (Buddismo, Cristianesimo, Ebraismo, Induismo, Islam) con ulteriore divisione per colori delle diverse confessioni/correnti (cattolici, ortodossi, protestanti, sciiti, sunniti, ibaditi) e un *Introduzione* che spiega obiettivi, senso del progetto e come utilizzare il sussidio. Seguono poi cinque schede sulle singole religioni in ordine alfabetico impostate con un taglio "personale" per dare già l'idea della testimonianza e della difficoltà delle generalizzazioni ("Io sono buddhista", "Io sono cristiano", "Io sono

²⁹⁹ Anche in questo caso, come nel corso per Ministri di culto, alcuni passaggi sono ricostruiti dall'esperienza diretta del progetto, di cui sono stata coordinatrice dal 2013 al 2020.

ebreo”, “Io sono induista”, “Io sono musulmano”). Le schede sono suddivise in sotto sezioni: *Persone, Comunità, celebrazioni, luoghi, Stile di vita-Valori-Fede principale, Scritture*, in cui troviamo i testi sacri delle varie tradizioni religiose; *Saggezza in pillole*, in cui troviamo alcune citazioni di personaggi illustri; *La cucina*, in cui vi è una ricetta; *Il dialogo nell’ottica...* della religione approfondita; *Una preghiera; Buddismo/Ebraismo ecc. in Italia*, in cui troviamo le principali sigle/rappresentanze delle varie religioni/confessioni; una *Mappa* dedicata ai Paesi di diffusione della singola religione; *Siti internet* sulla religione approfondita; una scheda per l’*Animazione* in classe (esercizi di dialogo, laboratori ecc.).

Al termine del sussidio troviamo un approfondimento su incontri tra leader religiosi e/o discorsi significativi, come l’incontro interreligioso del 2002 ad Alessandria d’Egitto promosso dall’Arcivescovo di Canterbury e il discorso di Giovanni Paolo II nella moschea di Damasco il 6 maggio 2001.

Una prima parziale ristrutturazione del testo avviene già nel 2005 in cui non vi è più la mappa iniziale e le sottosezioni sono state così rimodulate: *Persone e scritture; Un po’ di storia; Fede principale; Stile di vita - Valori; Luoghi celebrazioni e simboli; Pensieri e parole; Gli uomini del dialogo; Preghiera; Una mappa* dedicata ai Paesi di diffusione della singola religione; *Induismo/Islam ecc. in Italia; Piccolo glossario* con le parole chiave (es. dharma, nirvana/chiesa, dogma/kosher, torah/ashram, mantra/imam, jihad ecc.); *Bibliografia, siti internet, filmografia*. In questa versione l’approfondimento finale è interamente dedicato al dialogo interreligioso con le seguenti sottosezioni dedicate: *Come si costruisce un dialogo?* (estratti da testi/giornali come La Civiltà Cattolica); *Storie per riflettere* (una storia di dialogo per ciascuna religione); *Documenti per l’approfondimento* (es. Manifesto contro il terrorismo e per la vita, La Dichiarazione di Alessandria dei leader religiosi di Terra Santa, la Dichiarazione Nostra Aetate).

Entrambe le versioni mostrano tutti i limiti di un progetto appena agli inizi e che ambisce a essere fruibile ad un pubblico di giovanissimi: le religioni sono poco approfondite e alcune “categorie” appena accennate in una manciata di righe e spesso confuse. Interessanti invece i documenti finali, che sono però essenzialmente basati sulla visione del dialogo della Chiesa cattolica e hanno pochi rimandi al punto di vista di altre tradizioni religiose. Inoltre, non vi è traccia di approfondimenti interni alle religioni, come le differenze interne al Cristianesimo, ad esempio, che resta sempre impostato in un’ottica cattolico-centrica.

Il sussidio rimarrà pressoché invariato per diversi anni. Per arrivare a un cambiamento sostanziale dobbiamo fare un salto alla versione del 2011. Dopo l’introduzione iniziale troviamo le cinque schede, così strutturate: *Frase di un testimone* su cosa vuol dire essere buddhista, cristiano ecc.; *Noi (buddhisti, cristiani, ebrei ecc.) in Italia* (numeri, sigle, origini); *I nostri inizi; E la storia continua così; Le nostre scritture; In cosa crediamo; Come viviamo; Feste, luoghi, simboli; Una preghiera; Hanno detto...*(citazioni famose); *Lo conosci?* (personaggio illustre); *Una mappa* dedicata ai Paesi di diffusione della singola religione; *Per capirci* (glossario); *Per saperne di più* (bibliografia, sitografia, filmografia).

Questa struttura viene mantenuta identica nelle due versioni successive (2012

e 2013) fino all'introduzione, nel 2014, di una sesta scheda: "Io sono Sikh, ti racconto di me". Fino a quel momento, infatti, l'importante storia e presenza dei Sikh in Italia era stata descritta all'interno della scheda sull'Induismo.

L'ultima versione del 2019 ha introdotto alcuni elementi di novità: un approfondimento sul dialogo interreligioso nell'introduzione, sia dal punto di vista cattolico che dal punto di vista delle istituzioni europee; l'introduzione della sezione *Approfondiamo insieme* dedicata a uno dei cinque di approfondimenti del progetto "Incontri focus" per favorire un lavoro di preparazione interdisciplinare. Ad esempio: la musica nel buddhismo, le icone cristiane, l'ebraismo a tavola, la danza di Shiva, l'arte islamica).

La religione da approfondire per ciascun anno scolastico viene scelta dai docenti in base al programma della loro disciplina o in accordo con gli interessi degli studenti. Alcuni percorsi possibili tra quelli maggiormente diffusi³⁰⁰: Scuole medie: 1 anno - ebraismo o islam; 2 anno - cristianesimo ortodosso o protestante; 3 anno - ebraismo o buddhismo. Scuole superiori: 1 anno - ebraismo 2 anno - cristianesimo ortodosso o protestante 3 anno - islam 4 anno - buddhismo 5 anno - induismo o sikhismo. Di seguito una tabella riassuntiva delle religioni scelte dal 2012 al 2022³⁰¹:

Anno	Religione	Classi incontrate	Totale studenti
2012	Islam	81	5.367
	Ebraismo	74	
	Buddhismo	56	
	Induismo	21	
	Cristianesimo	18	
2013	Ebraismo	134	7.648
	Islam	105	
	Cristianesimo	53	
	Buddhismo	50	
	Induismo	17	
2014	Islam	168	10.125
	Ebraismo	139	
	Cristianesimo	108	
	Buddhismo	56	
	Induismo	47	
2015	Islam	150	11.120
	Ebraismo	111	
	Cristianesimo	85	
	Buddhismo	85	
	Induismo	30	
2016	Islam	221	12.184
	Ebraismo	115	
	Cristianesimo	104	
	Buddhismo	88	
	Induismo	28	

³⁰⁰ Dati da Archivio Centro Astalli 2013-2019.

³⁰¹ Dati dal Rapporto annuale del Centro Astalli degli anni 2012-2021. I precedenti non sono stati digitalizzati e non è stato possibile recuperarli in formato cartaceo.

2017	Islam Ebraismo Cristianesimo Buddhismo Induismo Sikhismo	180 158 117 94 15 4	12.540
2018	Islam Ebraismo Cristianesimo Buddhismo Induismo Sikhismo	160 148 107 64 17 2	11.236
2019	Islam Ebraismo Buddhismo Cristianesimo Induismo Sikhismo	125 112 73 54 17 2	8.877
2020	Islam Ebraismo Buddhismo Cristianesimo Induismo Sikhismo	125 112 73 54 17 2	5.796
2021	Islam Ebraismo Cristianesimo Buddhismo Induismo Sikhismo	139 125 60 40 20 10	7.598
2022	Ebraismo Islam Cristianesimo Buddhismo Induismo Sikhismo	166 162 99 58 28 23	9.694

Dai dati si evince che le religioni di maggiore interesse sono l'Islam e l'Ebraismo, a cui seguono Cristianesimo e Buddhismo a fasi alterne e poi Induismo e Sikhismo. I numeri sono considerevoli e sono cresciuti esponenzialmente tra il 2014 e il 2015, anni in cui il progetto ha ricevuto un finanziamento (e quindi maggiori risorse operative) dal Fondo Europeo per l'Integrazione nell'ambito della ricerca-azione *Luoghi comuni, luoghi in comune*³⁰².

I numeri si sono mantenuti piuttosto stabili nei tre anni successivi per poi decrescere leggermente nel 2019 e considerevolmente nel 2020/2021 a causa della pandemia Covid 19, che ha visto inaugurare la stagione degli incontri a distanza.

Sofferamoci ora sull'*intervento in classe* che dura due ore ed è strutturato in

³⁰² Russo, Tamburrino. 2015.

due parti. Nella prima ora l'operatore del Centro Astalli fa una corposa *introduzione* che aiuta gli studenti a cogliere i segni del pluralismo religioso nella società, attraverso stimoli visivi e uditivi che li aiutano a riconoscere i segni delle religioni che abitano il territorio italiano. Questa parte è fondamentale per capire il livello di conoscenza e la predisposizione della classe, oltre che per preparare il terreno alla testimonianza religiosa attraverso la creazione di un clima di ascolto attivo. Uno degli obiettivi dell'introduzione è infatti quello di indurre una riflessione sul fatto che le religioni – e quindi le persone che le vivono – non possono essere facilmente incasellate in elementi precostituiti, ma sono realtà molto variegata e soggette ai cambiamenti storici e culturali in cui si collocano. Inoltre, la parte introduttiva ha come obiettivo quello di far emergere il più possibile i diversi punti di vista degli studenti e favorire il dialogo e il confronto tra loro e con l'operatore. L'introduzione è così strutturata: Il Centro Astalli, i rifugiati, le migrazioni; Migrazioni e pluralismo religioso, presenze religiose storiche, luoghi di culto; Il dialogo interreligioso nella Chiesa cattolica e il senso del progetto Incontri; Attività laboratoriale, "Quanto ne sappiamo?" o "I segni esterni della fede"; Brainstorming sulla religione che verrà approfondita.

Ai fini di comprendere meglio in che modo viene verificata la preparazione base degli studenti, è utile esplicitare meglio la natura delle attività laboratoriali sopra menzionate. È una fase importante che tira le fila del lavoro precedentemente fatto dall'insegnante e aiuta il testimone a capire su quali contenuti c'è maggiore o minore conoscenza e riadattare così la sua testimonianza. Di seguito le due attività nel dettaglio:

- 1) "Quanto ne sappiamo?" è una sorta di gara a squadre in cui vince chi risponde al maggior numero di domande sulle religioni ed è un'attività che viene realizzata prevalentemente con le prime classi delle medie. Il gioco consente di far emergere alcune terminologie di base e permette agli studenti di prendere coscienza di quanto effettivamente conoscono o hanno sentito dire delle diverse religioni. Il testimone potrà appuntare le terminologie emerse dal gioco per fornire ai ragazzi una spiegazione e iniziare da questa il suo intervento.
- 2) "I segni esterni della fede" consiste nel mostrare agli studenti alcune immagini che possono essere collegate alle diverse religioni. I ragazzi devono collaborare tra loro per associare le immagini alla religione. Le foto aiutano gli studenti a riconoscere alcuni simboli e segni esterni della fede e ad approfondirne il significato. Allo stesso tempo le foto fanno riflettere su alcuni stereotipi legati al vestiario, ai luoghi e ai fedeli delle religioni che non conosciamo. Il gioco aiuta a ragionare anche sul fatto che non tutti gli ebrei utilizzano questi oggetti, non tutte le musulmane indossano il velo e che quindi ci sono diversi livelli di osservanza delle regole e delle pratiche religiose. Anche in questo caso il testimone potrà prendere spunto da quanto emerge dal gioco per orientare il suo intervento.

Il culmine di questo percorso è la *testimonianza* diretta. Una persona, uomo o donna di qualunque età, che vive la sua fede nell'esperienza quotidiana si racconta, trasmettendo l'importanza della propria identità religiosa nelle azioni compiute ogni giorno: dalla preghiera/meditazione della mattina, all'alimentazione, al modo di vestire, alla solidarietà verso il vicino. Il testimone in genere si incentra sugli aspetti della propria fede che osserva maggiormente, anche attraverso l'ausilio di oggetti (kippah, velo, abito da sacerdote, mala, candelabro, mezuzah, Corano ecc.). Lo scopo è quello di aiutare i ragazzi a superare stereotipi e pregiudizi grazie all'incontro diretto: dare un volto e un nome alla religione accorcia le distanze e allontana le immagini distorte e le strumentalizzazioni. Il testimone è una persona comune, spesso uno studente/studentessa universitaria di età non molto distante da quella degli studenti; questo aiuta a immedesimarsi e a sentire "più vicina" la tematica affrontata. Anche quando dovesse trattarsi di un "religioso" (ad esempio un pastore evangelico o un monaco buddista), la testimonianza non ha un taglio teologico, ma è impostata in chiave personale. Dopo la testimonianza viene lasciato agli studenti ampio spazio per le domande: è un momento di scambio importante, perché si crea generalmente una forte empatia e si favorisce un'occasione per decostruire i più ricorrenti stereotipi o pregiudizi.

È bene sottolineare che il testimone non viene presentato come "il rappresentante" di una religione o di una comunità, e neppure come un annunciatore della sua religione: non ha e non deve avere fini di proselitismo. In quella sede, il testimone rappresenta solo sé stesso e il suo modo personale di vivere la fede, certamente inserito nel contesto più ampio della sua comunità di appartenenza. Per fare questo deve certamente avere una buona conoscenza dei principi e una vera esperienza delle pratiche della sua religione. Inoltre, il testimone di una religione non parla solo della sua fede, ma anche del dialogo che vi può essere tra le religioni e questo perché, se si trova in classe in quel momento, deve concordare con gli obiettivi del progetto. I "nuovi" testimoni seguono infatti due fasi di formazione: un colloquio iniziale con il coordinatore del progetto Incontri con specifica formazione su contenuti, obiettivi e metodologie; un training sul campo attraverso l'osservazione di incontri tenuti da altri testimoni.

La fase successiva del progetto Incontri prevede delle *visite al luogo di culto* relativo alla religione approfondita oppure un *focus di approfondimento* su un aspetto particolare non trattato durante la testimonianza, a scelta tra:

1. "Cinema e religioni", che aiuta ad analizzare in che modo l'identità religiosa viene presentata attraverso il cinema, a imparare a decifrare i messaggi espliciti o impliciti, diretti o indiretti contenuti nei film proposti;
2. "I luoghi delle religioni", che consente di approfondire il rapporto fra religioni e territorio attraverso la storia, per fare memoria del passaggio delle comunità religiose in una città o in alcuni casi in un territorio più esteso;
3. "Incontri d'arte", che approfondisce la connessione tra religione e arte attraverso il rapporto che le varie confessioni hanno con la rappresentazione del sacro: le miniature, le icone, le arti calligrafiche, le

- arti geometriche, la scultura.
4. “Le religioni a tavola”, che aiuta a conoscere le diverse identità religiose a partire dalla quotidianità del cibo e delle tradizioni alimentari. Le regole alimentari, i divieti, ma anche la simbologia degli alimenti, l’uso del cibo come memoria;
 5. “Religion in musica”, che approfondisce il rapporto tra i testi sacri e la voce, gli strumenti musicali, i canti che si ispirano ai valori religiosi, le danze che diventano preghiera o raccontano la storia della creazione del mondo.

I focus di approfondimento sono nati nel 2013 e sono stati successivamente implementati con l’obiettivo di aiutare l’interdisciplinarietà del progetto consentendo il coinvolgimento dei docenti di Arte, di Musica, di Lettere (Italiano, Storia e Geografia), ma anche di rispondere in maniera più centrata agli indirizzi di alcune scuole (artistico, musicale, alberghiero, turistico ecc.) e agli interessi specifici degli studenti. La realizzazione dell’attività prevede: la preparazione dell’insegnante (visione di film, analisi di opere d’arte ecc.); l’intervento in classe dell’operatore con un esperto sul tema. Segue tabella con i numeri dei focus (2013-2021).

Anno	Focus	Classi incontrate
2013	I luoghi delle religioni	3
	Cinema e religioni	2
2014	Cinema e religioni	12
	Le religioni a tavola	8
	I luoghi delle religioni	4
2015	Cinema e religioni	22
	I luoghi delle religioni	8
	Religion in musica	4
	Le religioni a tavola	4
2016	Cinema e religioni	18
	I luoghi delle religioni	9
	Religion in musica	6
	Le religioni a tavola	6
2017	Le religioni a tavola	9
	Incontri d’Arte	8
	Cinema e religioni	7
	I luoghi delle religioni	6
	Religion in musica	2
2018	Incontri d’Arte	9
	Religion in musica	5
	Le religioni a tavola	5
	Cinema e religioni	4
	I luoghi delle religioni	2

2019	Le religioni a tavola	4
	Religioni in musica	4
	Incontri d'Arte	4
	Cinema e religioni	2
	I luoghi delle religioni	1
2020	Le religioni a tavola	6
	Religioni in musica	2
	Incontri d'Arte	2
	Cinema e religioni	2
	I luoghi delle religioni	2
2021	Le religioni a tavola	12
	Cinema e religioni	5
	Incontri d'arte	4
	I luoghi delle religioni	4
	Religioni in musica	2

La *visita al luogo di culto* assume grande rilievo all'interno del percorso didattico perché testimonia il legame delle diverse identità religiose con il territorio in cui vivono. Il luogo di culto è il luogo in cui si concretizza l'appartenenza a una comunità religiosa e in cui si realizza collettivamente la quotidianità religiosa dei fedeli, nella preghiera, nella ritualità, nella celebrazione delle festività. I luoghi di culto visitati possono essere molto diversi sia in termini di dimensioni che di "ruolo". C'è la realtà di quartiere, in cui si incontra la comunità, il punto di riferimento, in cui è maggiore la funzione sociale anche in termini di integrazione, aggregazione, aiuto e assistenza, fondamentali per le comunità migranti. C'è il luogo più istituzionale, in cui è possibile ammirare l'architettura e l'arte, ma in cui difficilmente si incontrerà un gruppo di fedeli. Ci sono luoghi di culto in cui c'è una maggiore difficoltà linguistica, luoghi in cui la cultura entra prepotentemente mostrando la complessità delle relazioni. L'idea è quella che gli studenti vivano questa esperienza per come è, non per come se la sarebbero aspettata, perché non ci sia un immaginario collettivo che prende forma, ma un'esperienza reale e concreta che racconta la città in cui vivono, che può essere molto diversa da come la immaginavano. L'esperienza nel luogo di culto aiuta anche gli studenti a confrontare due diverse voci interne alla stessa religione e a rispettare le regole di ingresso che il luogo di culto prevede, come, ad esempio, togliere le scarpe, indossare la kippah o il velo, sedersi separatamente uomini e donne. Anche in questo caso le classi vengono introdotte da un operatore del Centro Astalli che offre agli studenti degli spunti di riflessione utili a comprendere il territorio in cui si trovano e le persone con cui andranno a interagire.

Come si evince dalla tabella che segue, la scelta dei luoghi di culto può variare nel tempo e dipende da diversi fattori:

- dove è localizzata la scuola: si cerca, infatti, di favorire la conoscenza dei luoghi di culto presenti nel quartiere/nei quartieri vicini all'istituto;

- la raggiungibilità del luogo di culto (a volte può trovarsi in zone scollegate);
- la disponibilità economica della scuola ad affittare mezzi di trasporto collettivi in caso di luoghi di culto difficilmente raggiungibili);
- la disponibilità maggiore o minore del luogo di culto (la presenza di guide/testimoni, i giorni di apertura al pubblico, le eccessive richieste ecc.);
- le disponibilità dei Dirigenti Scolastici e di genitori ad autorizzare la visita ad alcuni luoghi di culto (ad esempio le moschee in alcuni momenti successivi ad attentati terroristici).

Anno	Luoghi di culto	Classi incontrare
2012	Centri buddhisti Sinagoga e ghetto ebraico Moschee Chiesa valdese Chiesa ortodossa	10 9 7 6 4
2013	Moschee Sinagoga e ghetto ebraico Chiesa valdese Centri buddhisti Chiesa ortodossa	16 10 7 4 3
2014	Centri buddhisti Chiesa ortodossa Moschee Sinagoga e ghetto ebraico Chiesa valdese	10 8 6 4 2
2015	Moschee Centri buddhisti Tempio induista Chiese ortodosse Sinagoga e ghetto ebraico Chiesa valdese	42 16 10 10 4 2
2016	Moschee Centri e templi buddhisti Chiesa valdese Tempio induista Chiese ortodosse Sinagoga e ghetto ebraico	40 30 6 4 2 2
2017	Centri e templi buddhisti Moschee Chiesa valdese Chiese ortodosse Tempio induista Sinagoga e ghetto ebraico	22 18 8 4 2 2
2018	Moschee Centri e templi buddhisti Chiesa valdese Chiese ortodosse Ghetto ebraico	22 18 8 4 2

2019	Moschee Chiese ortodosse Chiesa valdese Centri e templi buddhisti Sinagoga	22 14 14 4 2
2020 ³⁰³	Moschee Chiesa valdese Centri e templi buddhisti Sinagoga Chiese ortodosse	5 5 4 4 1
2021	Moschee Chiesa valdese Sinagoga e ghetto ebraico Chiesa battista Centri e templi buddhisti Tempio induista Chiesa ortodossa	9 6 6 4 4 2 1

Per approfondire meglio la natura pedagogica del progetto è utile citare il report della Fondazione Intercultura *La sfida del pluralismo religioso nella scuola*, a cura di Carlo Macale, che ha svolto un focus sul progetto Incontri da cui sono emersi tre aspetti fondamentali che lo caratterizzano.

Innanzitutto l'elemento della "confessionalità" che viene definita triplice: confessionale è il docente che ha proposto il progetto alla scuola³⁰⁴, confessionale è la posizione del testimone delle altre religioni, confessionale potrebbe essere l'orientamento di alcuni studenti. La confessionalità viene però vissuta positivamente da tutti i componenti: per il docente aprirsi ad altre confessioni religiose significa «innovare la propria didattica rendendola capace di dialogare con le altre fedi»³⁰⁵. Gli studenti – che siano credenti, atei o indecisi – apprezzano il fatto che la religione sia professata e raccontata «non in maniera asettica, ma secondo una dimensione esistenziale che si interfaccia con la vita di tutti i giorni all'interno della società». Perché chi dialoga «non sono le religioni (entità astratte) bensì delle donne e degli uomini in carne e ossa, con storie, vissuti, sofferenze, speranze peculiari e irripetibili»³⁰⁶.

Il secondo elemento è l'importanza della "conoscenza e consapevolezza etica" che devono agire, in un certo senso, con continuità, perché l'insegnamento non resti fine a se stesso, ma abbia una ricaduta in termini di acquisizione di consapevolezza, sensibilità, empatia.

Infine, quello che Macale chiama "l'incontro con l'altro e la propria worldview": la testimonianza suscita un confronto non solo in termini cognitivi,

³⁰³ I numeri sono sensibilmente ridotti a causa della pandemia Covid 19.

³⁰⁴ Nella maggior parte di casi i docenti coinvolti sono di I.R.C.

³⁰⁵ Macale, report Intercultura, 2020, p. 27.

³⁰⁶ Salvarani 2003, p. 53.

ma anche una sorta di indagine interna sulla propria visione del mondo e una riflessione su alcuni valori comuni che possono essere faro per un'azione etica condivisa. Il report è confluito in una pubblicazione più ampia³⁰⁷ nella quale vengono messi fuoco ulteriori aspetti del progetto "Incontri".

Il progetto, nell'ottica di Macale, partendo dall'incontro con il credente, ovvero dalla visione *soggettiva* della cultura si inserisce nel concetto del *lifedeep-learning*, considerato il fulcro del dialogo interculturale perché pone alla base la singola persona e non un gruppo. In un'ottica di pedagogia interculturale il lavoro richiesto all'operatore è fondamentale in quanto deve saper preparare la classe al passaggio da una didattica frontale volta all'acquisizione di contenuti a una forma di conoscenza tramite l'ascolto e l'incontro con colui/colei che crede in qualcosa di "diverso da me" o che professa la mia stessa religione, ma la vive e la presenta in maniera differente.

Dalla disamina dei contenuti, dei dati e della metodologia del progetto "Incontri" è possibile estrapolare alcuni punti di forza:

- la "tangibilità delle religioni", resa tale dalla presenza di una persona in carne e ossa e dall'uso di oggetti simbolici e rituali utili ad avvicinare concretamente gli studenti ai temi del pluralismo e del dialogo interreligioso;
- la valorizzazione del territorio, attraverso le visite ai luoghi di culto che consentono agli studenti di scoprire il loro quartiere e la loro città, di conoscere altri attori sociali, di collegare le tendenze locali a quelle globali e viceversa. Questo aspetto rimanda al concetto di *glocalità* espresso dalle istituzioni europee e alle indicazioni nazionali sull'educazione interculturale in merito al collegamento scuola/risorse del territorio;
- la continuità e pluriennalità del percorso, che consente un percorso di conoscenza di più religioni strutturato e approfondito nel tempo.

Vi sono naturalmente alcuni punti deboli che è doveroso provare a problematizzare:

1. Non si ha abbastanza tempo per strutturare bene il percorso, due ore sono poche, probabilmente ci sarebbe bisogno di due incontri distinti, uno per la parte di introduzione al pluralismo e al dialogo interreligioso e uno per la testimonianza.
2. I docenti che curano la preparazione degli studenti sono principalmente insegnanti di I.R.C: questo può implicare una formazione principalmente di tipo teologico e una visione cattolico-centrica delle altre religioni, approfondite spesso *rispetto a o in paragone con* la religione cattolica.

³⁰⁷ Macale, 2020, Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso, pp.203-243.

Il progetto “Incontri”, pur nei suoi limiti, dimostra però che l’educazione alla cittadinanza passa anche attraverso l’incontro con l’altro: in classe, tra i banchi di scuola, attraverso lo studio delle religioni e il confronto *sulle* religioni. Per educare al meglio alla cittadinanza plurale, globale e democratica non si può, dunque, escludere il piano religioso: questo può essere parte integrante e costitutiva dell’identità di chi abbiamo di fronte, non è possibile lasciarlo completamente fuori dalle aule scolastiche, significherebbe fare dell’altro una conoscenza parziale e riduttiva. Essere buoni cittadini non significa solo conoscere l’altro, ma *ricoscerlo*, comprenderlo e rispettarlo così com’è. In questo caso l’educazione alla cittadinanza acquista una componente interculturale, in quanto aggiunge alla componente nozionistica dei diritti, dei doveri e dei comportamenti anche un piano relazionale, essenziale a preparare gli studenti a vivere nel mondo.

4.3.4 “Religioni in dialogo” a Catania

Il progetto “Religioni in dialogo” nasce a Catania nel 2016 su iniziativa di Comunità Dialogo, una realtà cattolica fondata nel 1994 da P. Sebastiano D’Ambra, missionario del Pontificio Istituto Missioni Estere (PIME), a seguito dell’uccisione di P. Salvatore Carzedda, suo confratello, avvenuta il 20 maggio 1992 a Zamboanga, nel sud delle Filippine. P. Carzedda fu il fondatore del Movimento di Dialogo *Silsilah*, realtà tuttora attiva nel dialogo interreligioso tra cristiani e musulmani. A partire da questa ispirazione, Comunità Dialogo ha organizzato Mascalucia (CT), dal 27 al 29 dicembre del 1994, un primo convegno denominato “Lo stupore della diversità e l’utopia dell’armonia”, rivolto agli operatori pastorali delle diocesi della Sicilia.

L’impegno di Comunità Dialogo sul territorio è proseguito negli anni con iniziative volte a promuovere il dialogo interreligioso: fedeli di religioni diverse compiono insieme percorsi di pace a favore dei più deboli. Uno dei risultati di questo impegno è il Coordinamento delle Religioni in Dialogo (RiD), nato a Catania nel luglio 2016 e composto da diversi rappresentanti di fedi religiose del territorio catanese: Baha’i, Buddhisti, Induisti, Musulmani e Cristiani cattolici di Comunità Dialogo, Comunità di Sant’Egidio, Movimento dei Focolari e Movimento Rinascita Cristiana. Il coordinamento si basa su un concetto di dialogo inteso come stile di vita, che si declina in alcuni assi portanti:

- a. L’atteggiamento interiore di ascolto reciproco che permette di incontrare le diversità come risorsa per una mutua conoscenza nella verità dei rapporti;
- b. Il riconoscimento reciproco di cittadinanza vissuto come diritto della libera espressione del proprio itinerario spirituale nel quale ciascuno rafforza la propria identità per vivere con maggiore coerenza la propria fede;
- c. Il pluralismo “unitivo” che rende capaci di incontrarsi per compiere un cammino comune di accoglienza come risposta ad una esigenza di realtà.

Il Coordinamento si propone, perciò, i seguenti obiettivi: (i) essere “seme di

comunione” in un contesto conflittuale; (ii) essere un prototipo di famiglia umana nel quale vivere da “fratelli in umanità”; (iii) offrire uno stile di vita e di condivisione per un modo nuovo di essere e di vivere rapporti concreti di fraternità e per realizzare una società accogliente e inclusiva; (iv) camminare insieme verso l’Armonia, come mèta da raggiungere.

Come espressione di queste consapevolezze, il Coordinamento ha offerto alla città di Catania il *Patto di Armonia*, presentato il 02 luglio 2016, una sorta di manifesto e dichiarazione ufficiale di impegno che viene siglata con nuovi partner in ogni occasione nella quale una parte della cittadinanza prende parte a una delle attività proposte, soprattutto nei momenti in cui si realizzano azioni condivise con istituzioni politiche e scolastiche. Il patto si rifà alla Risoluzione dell’ONU sulla *Settimana Mondiale di Armonia Interreligiosa* adottata il 20 ottobre 2010³⁰⁸. Nella risoluzione, l’Assemblea Generale ONIU afferma che la comprensione reciproca e il dialogo interreligioso costituiscono delle dimensioni importanti nella cultura di pace e proclama la Settimana Mondiale dell’Armonia interreligiosa per promuovere l’armonia tra i popoli a prescindere dalla loro fede. Le Nazioni Unite incoraggiano, dunque, tutti gli Stati a sostenere la diffusione del messaggio di armonia tra le fedi e di amicizia nelle chiese del mondo, nelle moschee, nelle sinagoghe, nei templi e altri luoghi di culto, su base volontaria e in base alle proprie tradizioni religiose o convinzioni. Di seguito, alcuni passaggi del *Patto di Armonia* promosso dal Coordinamento delle Religioni in Dialogo:

Nelle nostre città sperimentiamo una grande varietà di culture, di fedi e di Paesi di provenienza. Siamo convinti che queste differenze possano arricchirci, ma devono poter portare il proprio contributo in nome di una comune cittadinanza, nel rispetto della dignità di ciascuno e di una fraternità condivisa: un percorso comune frutto di rapporti interpersonali, di solidarietà tra famiglie, di rispetto profondo, di stima. Vogliamo impegnarci in un dialogo della vita che favorisca una convivenza più sicura, pacifica e inclusiva. Vogliamo affermare e vivere i valori dell’accoglienza e della solidarietà e ribadire con convinzione che le religioni vogliono essere fonte di coesione sociale e di pace.

Al fine di perseguire gli obiettivi della dichiarazione, Comunità dialogo coinvolge le comunità religiose del Coordinamento in diverse iniziative, tra le quali l’inaugurazione di un’*area interreligiosa* nell’area verde antistante all’ospedale San Marco di Catania. Si tratta di un cerchio composto da piccole aree religiose e spirituali, poste una accanto all’altra. Al centro è stato posto un albero di ulivo, simbolo di pace, verso cui convergono dieci ragni: nove sono dedicati a diverse fedi religiose (Baha’i, Buddhismo, Confucianesimo, Cristianesimo, Ebraismo, Hare Khrisna, Induismo, Islam, Taoismo): l’ultimo raggio è dedicato ai “credenti” di altre fedi e laici “costruttori di pace”.

³⁰⁸ Resolution adopted by the UN General Assembly A.65/5, *World Interfaith Harmony Week*, 23 november 2010.

Il Coordinamento è, oggi, una presenza conosciuta e apprezzata in sede civile, diocesana e accademica, il cui fulcro sono le iniziative di sensibilizzazione delle giovani generazioni nelle scuole con il progetto “Religioni in Dialogo”. Elemento che differenzia l’iniziativa da altre simili è che la proposta formativa si inserisce nelle *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica*³⁰⁹, nel nucleo concettuale “Costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà”, nell’ambito dell’educazione ai valori del rispetto e dell’inclusività di tutte le diversità. Questo aspetto è molto importante perché, a seguito di questa legge, oggi l’educazione civica è trasversale a tutte le discipline e prevede una co-titolarità dell’insegnamento: questo implica che il progetto possa essere fruito da tutti gli studenti e non solo realizzato all’interno dell’I.R.C., come avviene nella maggior parte dei progetti sul dialogo interreligioso o sulla conoscenza delle religioni proposti da altri organismi, perlopiù cattolici.

A livello metodologico, “Religioni in dialogo” differisce parzialmente dal progetto “Incontri”. Non ci sono materiali di preparazione e i rappresentanti si recano tutti insieme nelle scuole per sensibilizzare gli studenti e firmare il *Patto di Armonia* con i dirigenti scolastici. Le modalità dell’intervento sono descritte da Riccardo Rodano, presidente di Comunità Dialogo:

Siamo dieci comunità. Se siamo presenti tutti e dieci, ciascuno di noi, con un tempo minimo assegnato, si racconta e racconta la propria esperienza nel Coordinamento. Chiediamo agli insegnanti di preparare i ragazzi che ci fanno delle domande alle quali rispondiamo a seconda dell’argomento. Le domande sono molte e riguardano sia l’esperienza di dialogo del Coordinamento che curiosità su una determinata religione³¹⁰.

Oltre al progetto “Religioni in dialogo”, il Coordinamento si reca nelle università o altre istituzioni culturali per intervenire in occasione di giornate tematiche³¹¹ ed è presente in occasioni di celebrazioni importanti di ciascuna realtà che lo compone, o di altre comunità religiose del territorio³¹².

³⁰⁹ LEGGE 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica* in Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana, anno 160° n.195.

³¹⁰ Intervista a Riccardo Rodano del 21 aprile 2024.

³¹¹ Alcuni esempi delle occasioni in cui il Coordinamento interviene nelle università: Ricordo di Chiara Lubich, presso la facoltà di Scienze Politiche dell’Università di Catania sul tema “Fratellanza: nuova frontiera dell’umanità”; Partecipazione al progetto NORADICA dell’Università di Catania, Dipartimento di Scienze della Formazione, sul tema “Introdurre il dialogo inter-religioso a scuola attraverso nuove pratiche di apprendimento contro la radicalizzazione giovanile”, Convegno “Fenomeno migratorio: La sfida dell’accoglienza – Dialogo interreligioso e istanze culturali” presso il Palazzo della Cultura del Comune di Catania, realizzato in collaborazione con Comunità Dialogo, CISL Scuola di Catania e con l’Ente di Formazione IRSEF-IRFED.

³¹² Celebrazione del 30° anno dello “Spirito di Assisi” presso Parrocchia S. Luigi di Catania, Celebrazione del bicentenario della nascita di Bahà’u’llàh, fondatore della fede Baha’i presso il Palazzo dei Chierici del Comune di Catania, Apertura del Centro Culturale

L'esperienza del Coordinamento delle Religioni in Dialogo è un importante elemento di valore per la città di Catania, che vede messa in risalto la propria diversità religiosa in maniera positiva ed inclusiva. C'è da dire che le diverse comunità religiose di Catania sono inserite a pieno titolo nel contesto cittadino, incluso quello religioso locale. Non è raro, ad esempio, vedere gli induisti mauriziani partecipare attivamente alla tradizionale festa di S. Agata. Inoltre, durante la processione induista in occasione della festa di Ganesha Chaturthi che va verso il mare, i fedeli fanno una apposita deviazione per inchinarsi alla Santa patrona di Catania e ringraziarla dell'accoglienza e della protezione.

4.5 La sensibilizzazione dei cittadini. Ebrei e buddhisti contro l'antiziganismo: "Memoria a più voci" e "Storie nella storia"

Il terzo ambito di ricerca sull'Italia è dedicato alle iniziative di sensibilizzazione della società civile ai temi del pluralismo e del dialogo interreligioso. Sono stati scelti due progetti di natura interculturale, con forte connotazione civica, mirati alla prevenzione di razzismo e discriminazione e alla decostruzione di antisemitismo/antiziganismo: "Memoria a più voci", promosso congiuntamente dalle comunità ebraiche e romane e "Storie nella Storia", promosso da una realtà del Terzo Settore, la cooperativa CAT-Cooperativa sociale di Prato, con la responsabilità scientifica di Eva Rizzin dell'Osservatorio sull'antiziganismo dell'Università di Verona e il supporto finanziario dell'Unione Buddhista Italiana.

Il primo caso analizzato riguarda il progetto *Memoria a più voci*, iniziativa dedicata alla memoria delle deportazioni di rom e sinti promossa nel corso del 2022 congiuntamente dall'Unione Giovani Ebrei d'Italia, dall'Unione Comunità Romanès in Italia, dall'Associazione Arte in Memoria e da Sapienza Università di Roma e rivolta a studenti, membri delle comunità coinvolte, società civile. I temi approfonditi sono: Pluralismi d'Europa; Il valore della Memoria (*Shoah* e *Samudaripen*); Antisemitismo e Antiziganismo; Strategie educative contro i discorsi d'odio. Al termine di ciascun approfondimento sono seguite una performance, un'esibizione artistica/musicale o una testimonianza diretta. Nello specifico: "Train de vie: le culture ebraica e romane tra aneddoti e pregiudizi" Esibizione del gruppo musicale Romanò Simchà-Festa ebraica-rom; Presentazione dell'opera *Romanistan* dell'artista visivo Luca Vitone; Testimonianze delle esperienze scolastiche di rom e sinti; Lettura di poesie in ebraico e romane. Tutti

dell'Istituto Italiano Soka Gakkai, Partecipazione alla manifestazione per i 26 anni della presenza della Comunità induista a Catania (24/03/2019), Partecipazione alla Mariapoli regionale del Movimento dei Focolari, Condivisione della fine del Ramadan con la Comunità islamica nella Moschea della Misericordia di Catania ecc.

elementi di auto-rappresentazione e contronarrazione culturale attraverso l'arte e la testimonianza diretta.

Il percorso si è concluso a gennaio 2023 con la posa a Trieste di una *Stolpersteine*, la prima pietra d'inciampo in memoria di Romano Held, deportato rom/sinto. L'evento ha avuto luogo in occasione delle celebrazioni della Giornata della Memoria.

L'idea della posa delle pietre è nata dal progetto di U.G.E.I. "Restaurare la Memoria", dedicato alla ripulitura e tutela delle pietre d'inciampo in diverse città italiane.

Il progetto Memoria a più voci è concepito per essere replicabile, anche in altri contesti, oltre che estendibile ad altre realtà che in futuro vogliono aderirvi. Con questa iniziativa, gli enti promotori ribadiscono il proprio impegno affinché la Memoria sia sempre più un valore attivo della società, al fine di maturare consapevolezza che si tramutino in azioni concrete contro antisemitismo e antiziganismo. I promotori dell'iniziativa sono Gennaro Spinelli, Presidente di U.C.R.I, e Simone Santoro, ex Presidente di U.G.E.I. Di seguito uno stralcio delle interviste in cui entrambi spiegano il senso del progetto:

Gennaro Spinelli: Oggi è una giornata storica, perché prima d'ora non era mai avvenuta un'iniziativa congiunta tra comunità ebraiche e comunità romanés, se non in occasioni di ricordo dei momenti tragici vissuti nelle segrete della Santa Inquisizione e nei lager di Auschwitz. Oggi facciamo insieme qualcosa di concreto, proponendo un percorso scientifico di conoscenza per deporre le prime pietre di inciampo per la memoria della deportazione di rom e sinti in Italia. Uno sterminio di oltre mezzo milione di persone finalmente dopo 80 anni riconosciuto e condiviso dalle nostre due comunità³¹³.

Simone Santoro: La Memoria è unica perché la Shoah è unica. La memoria ha più voci, di tutte le categorie che hanno subito il dramma delle deportazioni nazifasciste. È importante che ebrei e rom/sinti possano condividere questa memoria, raccontare e raccontarsi. Il progetto sarà riuscito nel momento in cui antisemitismo e antiziganismo non saranno più quotidianità. Il progetto è virtuoso perché mira a concretizzare la conoscenza, tangibile, fruibile e comprensibile³¹⁴.

Sempre nell'ambito del progetto "Memoria a più voci", il 24 marzo 2023, a Roma, nei Giardini di Piazza Vittorio Emanuele II "Nicola Calipari", è stato piantato il primo albero e installata una targa commemorativa delle vittime del Samudaripen, il genocidio dei rom e sinti durante il periodo nazifascista.

Il percorso di sensibilizzazione "Memoria a più voci" si ricollega

³¹³ Intervista a Gennaro Spinelli, Presidente di U.C.R.I, dalla pagina Facebook del giornale HaTikwa dell'Unione Giovani Ebrei d'Italia.

³¹⁴ Intervista a Simone Santoro, ex Presidente di U.G.E.I, dal giornale HaTikwa dell'Unione Giovani Ebrei d'Italia.

indirettamente alle raccomandazioni europee approfondite nel secondo capitolo riguardanti lo studio della storia per valorizzare le diverse culture europee, per conoscere le politiche di discriminazione subite dalle minoranze e per contrastare antisemitismo e antiziganismo, anche attraverso il coinvolgimento delle comunità etniche e religiose nella produzione culturale.

La strategia condivisa di narrazione della Shoah e del Samudaripen ha radici lontane. Innanzitutto perché, nel corso della storia, Ebrei e Rom furono percepiti allo stesso modo dalle società europee. Senza andare troppo indietro nel tempo, già allo strutturarsi degli Stati-nazione in Europa si innalzò progressivamente anche il grado di antiziganismo, proprio per il fatto che i Rom e i Sinti furono percepiti come un gruppo “asociale”, visti come non cittadini perché classificati come “nomadi”, diventando, proprio come gli Ebrei, un utile capro espiatorio³¹⁵.

Le politiche di inclusione forzata e di rieducazione coatta dei rom attuate durante il regno di Maria Teresa d’Austria e di Giuseppe II, che portò Rom e Sinti ad abbandonare lingua, usi e costumi, aprivano la strada che li condusse, insieme agli ebrei ed alle altre categorie di deportati, verso il campo di concentramento e di sterminio di Auschwitz, in cui si passò, di fatto, dall’etnocidio al genocidio.

Purtroppo, sono sopravvissuti ad Auschwitz gli stigmi di “asocialità” e di “nomadismo”, anche a causa di una completa mancata rielaborazione storica della persecuzione dei Rom e Sinti e del loro sterminio durante il periodo nazi-fascista. Da alcuni anni, quindi, il 27 gennaio è il Giorno della Memoria in cui si racconta, oltre alla Shoah, anche il Samudaripen: un’occasione per rendere la Memoria viva ed attuale.

Per essere realmente efficace, a questa strategia culturale dovrà affiancarsi il concreto superamento dei campi-nomadi, esistenti ancora oggi, e un cambio di terminologia, a tutti i livelli della comunicazione, processo che abbiamo visto già realizzato nella produzione dei più recenti documenti europei da cui è scomparsa la parola “zingari”. Lo studioso rom Alexian Santino Spinelli aggiunge, inoltre, l’assoluta necessità di sostituire definitivamente il termine “antiziganismo” con “romfobia”, poiché «per indicare i rom ancora oggi si ha l’eteronimo dispregiativo di zingari. Un popolo non definito attraverso il proprio etnonimo non esiste e se non esiste non ha diritti»³¹⁶.

Un progetto di taglio simile nasce dalla collaborazione tra UBI-Unione Buddhista Italiana, CAT-Cooperativa sociale e mondo accademico è *Storie nella storia*, progetto che racconta le esperienze nelle classi differenziali “per zingari” (*Lacio drom*) e l’antiziganismo ancora presente nelle scuole di oggi³¹⁷. L’obiettivo è quello di ricostruire le tappe della scolarizzazione di Sinti e Rom in Italia e di

³¹⁵ Prefazione di Luca Bravi nel rapporto *Vietato l’ingresso! Passato e presente dell’esclusione sociale. Dialogo tra comunità ebraica e comunità rom a Roma*, Associazione 21 Luglio, gennaio 2015.

³¹⁶ Spinelli, Rapporto *Vietato l’ingresso!*, p. 15

³¹⁷ Per un approfondimento sul tema cfr. Rizzin 2020.

descrivere, attraverso la voce dei protagonisti, i processi educativi positivi e le pratiche di tenuta a distanza subite da questa popolazione, nella convinzione che raccontare la storia di una comunità significa riconoscerle piena cittadinanza. A tal fine, l'equipe di *Storie nella Storia* ha intervistato più di cinquanta persone rom e sinte che vivono tra Prato e Firenze, chiedendo loro di raccontare la propria esperienza scolastica. Le persone intervistate appartengono a generazioni e storie diverse. Alcune di loro hanno frequentato le classi *Lacio Drom* vivendo un'esperienza di segregazione, altri sono stati a scuola negli anni successivi all'abolizione delle classi speciali, scontrandosi con un contesto fortemente discriminatorio, altri ancora, appartenenti alla diaspora rom proveniente della ex Jugoslavia, hanno frequentato le scuole partendo dall'esperienza dei campi nomadi, che ha determinato il punto di partenza e, a volte, l'esito del rapporto con l'istituzione scolastica.

Il progetto si propone di diffondere le testimonianze a chi, a vario titolo, come alunno, insegnante, dirigente scolastico, operatore sociale o amministratore, ha avuto una parte attiva nella scuola e sul territorio e ha potuto confrontarsi sul campo con criticità, limiti, risorse e possibilità dei contesti educativi. Eva Rizzin, membro dell'Osservatorio sull'antiziganismo dell'Università di Verona e Responsabile della Ricerca/Documentazione del progetto *Storie nella Storia*, ha dichiarato:

Anche oggi capita che il bambino Rom o Sinto scopra la sua identità in maniera negativa a scuola, attraverso la parola "zingaro", che è errata, in ogni caso. La storia dei rom italiani stanziali ad esempio è completamente ignorata così come c'è una mancata elaborazione dell'antiziganismo, come c'è stata in parte sull'antisemitismo. Si sovrappongono poi problemi sociali di varia natura, ad esempio il tema del genere (le donne Rom ancora più discriminate) o della religione (alcuni sono musulmani). Si dovrebbe mantenere un osservatorio comune sulle discriminazioni alle minoranze, oggi giorno specie verso rom, ebrei, musulmani³¹⁸.

Su questi aspetti, è utile un rimando alle parole di Luca Bravi, docente presso l'Università di Firenze e Responsabile scientifico di *Storie della Storia*:

Da sempre la cultura maggioritaria ha in mano gli strumenti di costruzione dei significati; condizione che permette anche di elaborare etichette da applicare, con sguardo etnocentrico, alle popolazioni minoritarie. Nel caso dei Rom e dei Sinti questo ha significato la costruzione di un'immagine omogenea e totalizzante diffusasi storicamente in Europa ed in Italia, quella dello "zingaro" definito come asociale, straniero e nomade [...] ³¹⁹.

³¹⁸ Intervista a Eva Rizzin, 21/09/2021.

³¹⁹ Bravi 2019, p. 75

E sulle classi “separate”, Bravi prosegue:

Dagli anni Sessanta, la politica di espulsione, adottata da quasi tutte le città settentrionali, rendeva la vita delle famiglie rom e sinte precaria e impediva ai bambini di poter frequentare in modo continuativo la scuola. Fu proprio quest'ultimo aspetto a spingere il gruppo di volontari dell'Opera Nomadi a sperimentare le classi speciali “Lacio Drom” (“buon viaggio” nella lingua romanes), che in pochi anni diventarono oltre sessanta e divennero la politica di Stato verso un gruppo considerato soprattutto nomade e asociale; in un certo senso lo Stato italiano appaltò il compito della scolarizzazione dei rom all'esterno, incaricando Opera Nomadi, che divenne il referente nazionale per le questioni relative ai cosiddetti “zingari”³²⁰.

La cooperativa CAT, realtà del terzo settore che nasce negli anni '80 con iniziative rivolte a chiunque vivesse condizioni di marginalità e che dalla fine degli anni '90 lavora con i rom e sinti fiorentini che vivono nei campi, soprattutto nel settore dell'integrazione scolastica e lavorativa. In particolare, Gilberto Scali racconta la relazione proficua intessuta negli ultimi anni con il Tempio Zen Shinnyoji di Firenze, che ha portato poi alla costruzione del progetto Storie nella Storia. Durante il suo racconto, Scali si sofferma soprattutto sulla ricchezza della diversità culturale e religiosa interna alle comunità dei Rom e Sintini:

Con questo progetto abbiamo interagito con le comunità rom fiorentine e le comunità sinte di Prato, gruppi culturalmente e religiosamente diversi. I rom fiorentini vengono dai Balcani e sono musulmani, eccetto qualche famiglia che appartiene ai Testimoni di Geova. I sinti di Prato sono evangelici, a Sesto Fiorentino c'è qualche famiglia ortodossa. Inizialmente c'è stato un lento avvicinamento tra le diverse comunità religiose rom e sinte, ma poi c'è un riconoscimento culturale, un'appartenenza comune e molta apertura al dialogo interreligioso. Nello svolgimento del progetto abbiamo avuto il supporto dal centro Zen di Firenze³²¹.

Come si evince dall'intervista, il sostegno attivo e il contributo dell'Unione Buddhista Italiana sono stati fondamentali nella realizzazione del progetto:

Ivano Abbruzzi: Per noi è naturale fare qualcosa per ridurre le condizioni di sofferenza delle persone sulla terra, cittadini italiani e non, buddisti e non. Fa parte della pratica di compassione e di consapevolezza da acquisire sull'interdipendenza che ci lega al destino delle altre persone. Per questo siamo stati felici di sostenere e

³²⁰ Bravi 2019, p. 88.

³²¹ Intervista del 17 dicembre 2021 a Gilberto Scali, Responsabile Progettuale e Responsabile Area Inclusione Sociale e Minoranze di CAT Cooperativa Sociale.

collaborare attivamente alla realizzazione del progetto *Storie nella Storia*³²².

Nel caso buddista, assistiamo, dunque, all'applicazione pratica di un principio religioso che si traduce in un'azione concreta che promuove la conoscenza di un fenomeno storico e di un popolo il cui destino e *karma* possono essere ancora modificati, in positivo, dalle azioni soggettive e comunitarie.

Per concludere questa parte dedicata alla sensibilizzazione della cittadinanza alla pluralità etnico-religiosa, possiamo certamente affermare che entrambe le iniziative, "Memoria a più voci" e "Storie nella storia", sono un esempio di come "l'altro da me" religiosamente e/o culturalmente, si faccia portavoce della lotta alla discriminazione che "mi colpisce" e diventi custode della "mia memoria". La chiave della testimonianza, ancora una volta, aiuta ad aprire la porta della comprensione, ad attivare l'empatia e si dimostra un elemento efficace di avvicinamento di giovani e adulti alla diversità culturale e religiosa. Fattore che, certamente, va implementato con un percorso di studi approfondito e con la lettura critica del fenomeno nella sua complessità.

Il fatto che siano state istituzioni ebraiche e buddiste a promuovere e finanziare dei progetti sulla Memoria del Samudaripen e sul contrasto dell'antiziganismo rende evidente un meccanismo che ricorre spesso nelle relazioni fra comunità di minoranza: l'azione congiunta è più efficace, crea maggiore interesse e maggiore partecipazione nell'opinione pubblica e nei media, aiuta a far sentire le voci di chi, da solo, spesso resta inascoltato.

³²² Intervista del 14 febbraio 2022 a Ivano Abbruzzi, Referente dell'Agenda Sociale presso l'Unione Buddhista Italiana.

Capitolo 5

Le proposte di formazione al dialogo e al pluralismo degli attori religiosi: il caso spagnolo

La scelta di effettuare una comparazione di alcuni casi studio spagnoli con quelli italiani è derivata da diverse motivazioni. Innanzitutto, perché è un paese simile all'Italia per presenza religiosa maggioritaria cattolica e per il peso specifico della Chiesa cattolica sulla sua storia e cultura. In secondo luogo perché, proprio come l'Italia, la Spagna ha avuto una presenza ebraica storica secolare e una presenza dei musulmani antecedente alle migrazioni contemporanee (si pensi al periodo di *Al Andalus* 711-1491 d.c.), ma con una durata maggiore della Sicilia islamica (827-1091 d.c.) e con un'eredità storico-culturale di impatto ancora più significativo. Inoltre, la storia dell'educazione alle religioni in Spagna ha tratti simili a quelli italiana, anche se si distingue nettamente dagli anni Ottanta in poi con l'introduzione della possibilità dell'insegnamento dell'ebraismo, del protestantesimo e, dal 2016, dell'islam nelle scuole pubbliche. Inoltre, fattore non secondario, il progetto *Incontri* italiano trova il suo gemello in quello spagnolo denominato *Espacio interreligioso* sviluppato dai gesuiti a Barcellona, Valencia e Madrid. Infine, nel progetto *La Islamoteca* si possono individuare importanti rimandi e dirette connessioni alle raccomandazioni europee che valorizzano il patrimonio islamico di "Al-Andalus".

Per la logica della comparazione con la Bosnia ed Erzegovina, di seguito approfondita, possiamo evidenziare invece i seguenti tratti comuni con la Spagna: una presenza islamica continuativa di lunga durata, una conseguente eredità storica, culturale, artistica e linguistica significative e un'organizzazione politica basata su forti autonomie regionali. Quest'ultimo aspetto fa sì che all'interno del medesimo territorio nazionale, in entrambi i paesi, le politiche educative possano essere anche estremamente diversificate.

5.1 Lo stato dell'arte sull'educazione al pluralismo religioso in Spagna

Come molti paesi europei, negli ultimi decenni la Spagna ha subito un ulteriore aumento delle migrazioni e, dunque, anche della diversificazione delle realtà di fede che la abitano. Secondo la ricerca del *Centro de Investigaciones Sociológicas*³²³ del 2021 il 57,40% degli spagnoli si identifica come cristiano cattolico (divisi tra praticanti e non praticanti), il 2,5% come seguaci di altre fedi (soprattutto l'islam, il protestantesimo e il buddhismo), il 38,9% si identifica come ateo, agnostico o irreligioso e il 1,3% non risponde.

A fronte di questo pluralismo, il modello educativo spagnolo è ancora tendente al “singolare” (cattolico) in relazione allo studio del fatto religioso. A partire dall'approvazione della Costituzione del 1978, lo studio delle religioni a scuola ha acquisito gradualmente il significato di formare il cittadino spagnolo a vivere in un mondo globalizzato multireligioso. Francisco Díez De Velasco³²⁴ ricostruisce le fasi principali di queste trasformazioni, in parte conflittuali e per certi versi ancora in corso, sia per quel che riguarda l'insegnamento confessionale che per ciò che concerne i tre tentativi di sviluppare un'alternativa non confessionale.

Il passaggio da Stato con una religione ufficiale, come quello franchista, a uno Stato come quello che si è consolidato dopo la Costituzione del 1978 dove nessuna confessione ha carattere statale, evidenzia l'impegno della Spagna a favore della libertà religiosa. In quel momento fu scelto un modello di cooperazione con quelle confessioni religiose “che hanno radici in Spagna”, scommettendo sul nuovo quadro di pluralismo di quel tempo: da un solo partito e una sola chiesa si passava a riconoscere il plurale sia in campo politico che religioso.

L'identificazione nel binomio “catolicidad-españolidad” era talmente insita nell'ideologia nazionalista del regime di Franco che qualsiasi altra opzione nella scuola non fu contemplabile per molto tempo, neppure dopo il grande cambiamento che si verificò nel cattolicesimo con il Concilio Vaticano II (1962-65).

Nel cambio di paradigma post-franchista si partiva, dunque, da un contesto di aula che De Velasco definisce “non segregata” (gli alunni non si dividevano per ragioni di “credo”) in cui si studiava tutti insieme la religione cattolica con uno sguardo modellato al singolare, senza altra possibilità di scelta. Con il rinnovamento della Costituzione del 1978 il cambiamento sostanziale fu che l'insegnamento della religione cattolica cessava di essere obbligatorio e venne riconosciuto il diritto di non avvalersene.

Il mantenimento dell'insegnamento della religione cattolica in orario scolastico chiedeva quindi l'istituzione di aule separate tra coloro che seguivano la materia e chi non lo faceva: si poneva quindi il problema di quale “ora alternativa” offrire a

³²³ Dati estrapolati dalla ricerca del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (Centre for Sociological Research) in «Barómetro de septiembre de 2021», settembre 2021.

³²⁴ Díez De Velasco 2016, pp. 277-306.

chi non se ne avvaleva. Come nel caso italiano, la questione resta aperta ancora oggi e ha dato vita a diversi tentativi di opzioni alternative, dall'insegnamento dell'Etica a offerte di natura non confessionale, come la "Storia e cultura delle religioni" insegnata tra il 2007 e il 2014.

Nel decennio degli anni Ottanta alcuni gruppi religiosi riuscirono a ottenere un'educazione religiosa scolastica autorganizzata, autofinanziata e legalmente riconosciuta: avventisti, ebrei e mormoni. Questi ultimi ottennero l'insegnamento denominato "Enseñanza religiosa de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días" per quasi un decennio, dalla metà degli anni Ottanta alla metà degli anni Novanta. Lo specifico caso dei mormoni non fu più recuperato perché non venne incluso negli accordi del 1992, anno in cui il quadro normativo si fece più chiaro. Dopo diversi anni di negoziati, infatti, il cristianesimo evangelico, l'ebraismo e l'islam vengono "legittimate" a insegnare nelle scuole, in virtù dell'eredità del passato medievale che delineava l'immaginario delle "Tre Culture-Tre Religioni". Le disposizioni relative all'insegnamento di ciascuna di queste religioni o confessioni nella scuola pubblica si riflettono nell'articolo 10 di ciascuna di queste leggi con le denominazioni ERE (Enseñanza Religiosa Evangélica), ERJ (Enseñanza Religiosa Judía) ed ERI (Enseñanza Religiosa Islámica). Le condizioni per attivare ciascuno insegnamento sono abbastanza simili al contenuto nell'Accordo del 1979 con la Santa Sede sull'insegnamento della Religione cattolica: carta bianca alle confessioni nella nomina degli insegnanti, nella creazione di programmi e nell'uso dei libri di testo.

La differenza più evidente, rispetto all'insegnamento della Religione cattolica, è data dal fatto che l'offerta di questo tipo di disciplina per le tre religioni/confessioni sopracitate viene attivata solo se c'è una domanda sufficiente (circa il 10% degli studenti della scuola).

Pertanto, il dibattito sull'insegnamento della/e religione/i a scuola ha tenuto conto anche dell'impatto ineguale dell'educazione religiosa islamica e evangelica³²⁵ e questo, naturalmente, è uno specchio dei problemi di legittimazione sociale delle "altre" religioni/confessioni, in particolare nel caso dell'Islam.

È interessante, oltre che simbolicamente significativo, il fatto che la prima pubblicazione di un manuale di religione islamica per gli studenti di prima di scuola primaria fu pubblicato da SM, editore con una chiara ispirazione cattolica, perché dipende dalla Fondazione Santa Maria, che offrì una consulenza pedagogica durante la sua redazione.

Seguendo questo schema, è ipotizzabile che uno dei quattro gruppi che sono stati riconosciuti nel 2003 come "notoriamente radicati" (mormoni, testimoni di Geova, buddisti e ortodossi), sviluppino l'interesse a insegnare anche loro questo tipo di materia nelle scuole pubbliche. La possibilità di attivare nuovi insegnamenti confessionali, così come per i quattro già riconosciuti, non vuol dire propriamente educare alla diversità, perché si tratta semplicemente di una moltiplicazione delle

³²⁵ La religione ebraica non è mai stata insegnata al di fuori delle scuole ebraiche. Per approfondire cfr. Garzón 2006, pp. 637-639.

opzioni di un insegnamento al singolare. Infatti, la prospettiva offerta agli studenti è sempre affrontata dal punto di vista del credente, l'insegnamento è prodotto da professionisti la cui nomina è regolata da parametri di idoneità stabiliti internamente dalle stesse confessioni religiose, così come sono fuori da ogni tipo di controllo i contenuti e le pratiche didattiche sperimentate in aula.

Restando nel quadro degli insegnamenti confessionali, è ora opportuno ora aprire una parentesi sulle recenti *Linee guida sull'insegnamento della religione islamica a scuola*, prodotte dalla Commissione islamica della Spagna, approvate dal Ministero dell'Educazione e pubblicate sul Bollettino Ufficiale di Stato il 18 marzo 2016. Fino a quel momento vi era la possibilità teorica di insegnare l'islam a scuola, ma nella pratica questa era stata raramente applicata, sia per la questione del numero minimo di partecipazione numerica che per la mancanza di indicazioni maggiormente attuative. Per questa ragione, le linee guida entrano nel dettaglio dei programmi didattici di insegnamento dell'islam nella scuola pubblica dai 3 ai 18 anni.

Le indicazioni per la scuola dell'infanzia³²⁶ si aprono con l'importanza di prestare attenzione ai seguenti contenuti trasversali: educazione democratica, cittadinanza partecipativa e democratica, convivenza pacifica, lavoro cooperativo, uguaglianza di genere, rifiuto di qualunque forma di intolleranza, violenza e discriminazione, protezione e cura dell'ambiente, consumo sano del cibo, attività fisica, sicurezza stradale. D'altra parte, gli insegnamenti specificamente religiosi dovrebbero mirare a rendere i bambini interessati alle buone azioni, alla pratica delle buone maniere, alla socialità, alla conoscenza dei dialoghi e dei personaggi coranici, nello specifico del profeta Muhammad e di Dio (Allah). La combinazione tra questi due aspetti dell'insegnamento, quello specificamente religioso e quello universale, ambisce a favorire lo sviluppo integrale dei bambini in campo etico, affettivo e cognitivo.

Nelle linee guida dell'educazione islamica nella scuola primaria³²⁷ le competenze sociali e civiche vengono definite come un elemento molto importante da sviluppare; esse avrebbero lo scopo di aiutare gli studenti a scoprire e interpretare l'ambiente, a comprendere meglio il mondo in cui vivono e a maturare una consapevolezza del patrimonio culturale a livello locale, nazionale, europeo. Particolare attenzione deve essere rivolta, infatti, alle diverse manifestazioni culturali presenti nel territorio in cui gli studenti abitano, promuovendo il rispetto e la tolleranza, elementi base di una società multiculturale e sempre più interculturale.

Nelle indicazioni per la scuola secondaria la materia si propone, inoltre, di incentivare gli alunni al confronto delle proprie idee, esperienze personali, culturali

³²⁶ Currículo de la enseñanza de Religión Islámica de la Educación Infantil, Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Boletín Oficial de Estado (BOE), 18 marzo 2016, n. 67.

³²⁷ Currículo de la enseñanza de Religión Islámica de la Educación Primaria, Resolución de 11 de diciembre del 2014 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Boletín Oficial de Estado (BOE), n. 299.

e religiose con gli altri. Per questo motivo, sottolineano le linee guida, è essenziale essere interessati a comprendere, analizzare e valorizzare la religiosità da un contesto ampio, con l'obiettivo di promuovere, sviluppare e assumere il valore della libertà religiosa in modo responsabile, solidale e partecipativo, contribuendo così allo sviluppo di una cittadinanza critica e democratica. L'educazione alla religione islamica mira quindi anche a sviluppare negli studenti atteggiamenti di rifiuto della violenza e di difesa della Cultura della Pace, per esaltare i valori comuni a tutte le persone, indipendentemente dal loro luogo di nascita, razza, sesso, religione, opinione o qualsiasi altra circostanza personale o sociale. Le indicazioni aggiungono anche un'altra importante funzione che la disciplina svolgerebbe: una funzione "preventiva". Il testo recita, infatti, che questo tipo di insegnamento «riduce il rischio precoce di acquisire idee sbagliate sull'Islam» e sarebbe, inoltre, anche «compensativo, poiché contribuisce, insieme ad altri apprendimenti, a ridurre i possibili svantaggi sociali in quanto espande le relazioni con i gruppi più diversi e favorisce la partecipazione e la solidarietà tra pari»³²⁸. Troviamo, inoltre, specifici riferimenti allo studio del periodo di "Al-Ándalus" e dell'"Islam contemporaneo in Spagna e in Europa".

A seguito della promulgazione delle linee guida sull'insegnamento dell'islam a scuola diversi istituti in alcune regioni spagnole con maggiore presenza di musulmani nelle loro aule hanno attivato la materia.

Vediamo ora i tre tentativi di generare un tipo di insegnamento delle religioni aconfessionale e plurale in Spagna. La prima proposta, elaborata dal governo socialista di Felipe González nel 1995, nacque come conseguenza di una serie di sentenze della Corte suprema che affermavano che gli studenti che si avvalevano dell'insegnamento della Religione (confessionale) potevano essere potenzialmente svantaggiati nel loro rendimento rispetto a quelli che non se ne avvalevano e ai quali veniva offerta, in alternativa, un'attività di studio assistito. Era quindi necessario che il governo stabilisse un sistema di "ora alternativa" che non offrisse tali vantaggi e, dopo una serie di consultazioni, si giunse a delineare un programma di insegnamento sulle religioni denominato "Società, cultura e religione"³²⁹. La materia veniva insegnata agli ultimi due anni della scuola secondaria dell'obbligo e al primo delle superiori ed era obbligatoria per coloro che non studiavano religione dal punto di vista confessionale, ma non veniva valutata. I contenuti didattici erano focalizzati esclusivamente sulle tre "religioni del libro" (Ebraismo, Cristianesimo e Islam), ignorando tutte le altre. Il programma si concentrava sulla identità religiosa spagnola e quelle affini o connesse, ad esempio veniva studiato il "Cristianesimo in America", senza menzionare le precedenti religioni americane. Si trattava, dunque, di un programma estremamente etnocentrico, che raccontava

³²⁸ Currículo de la enseñanza de Religión Islámica de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Resolución de 14 de marzo de 2016 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Boletín Oficial de Estado (BOE), 18 marzo 2016, n. 67.

³²⁹ Decreto Reale 2438/1994, del 16 dicembre 1995 (BOE 26/1/1995), articolo 3.2.

solo una parte delle religioni del mondo (quelle che rientravano negli accordi con lo Stato), rendendo il resto invisibile. In ogni caso, De Velasco riconosce che “Società, Cultura e Religioni” rappresentò una prima apertura alle realtà religiose del presente, alle tematiche della libertà religiosa e allo studio delle sfaccettature più contemporanee delle tre religioni monoteiste. L’insegnamento fu attivo per circa dodici anni, fino all’a.s. 2006-2007.

Il secondo tentativo (che non è mai stato attivato a causa del cambio di governo nel 2004) è stato promosso nel 2003 dal governo popolare di José María Aznar e aspirava a creare un’area di studi sempre denominata “Società, cultura e religione”³³⁰, ma che avesse al contempo un ramo confessionale e uno non confessionale. La proposta era che la materia venisse insegnata obbligatoriamente durante tutto il ciclo formativo dello studente che poteva scegliere tra le quattro possibilità di Educazione religiosa confessionale fino a quel momento esistenti in Spagna (cattolica, ebraica, evangelica e islamica) e una quinta non confessionale. Rispetto al sistema precedente, entrambe le tipologie di insegnamento, confessionale e non confessionale, sarebbero state valutabili.

Il programma di insegnamento, in generale, presentava una notevole differenza rispetto alla proposta nel 1995: vi era una maggiore apertura alle religioni del mondo del passato, incluse quelle extra spagnole ed extra europee (come le religioni americane e orientali), al punto da denominare il programma della prima classe secondaria “Storia delle religioni”.

Nel 2006, il governo socialista di José Luis Rodríguez Zapatero promosse una nuova legge sull’istruzione (la LOE) che includeva la proposta di una nuova disciplina non confessionale, che prese il nome di “Storia e Cultura delle religioni”³³¹. L’obiettivo era duplice: da un lato, bisognava soddisfare le richieste di chi si preoccupava del fatto che ciò che veniva insegnato in alternativa non si traducesse in un miglioramento delle capacità formative degli studenti che non seguivano l’ora di religione confessionale; dall’altra parte, la nuova proposta doveva soddisfare i differenti attori (politici e sociali) contrari all’insegnamento della religione nella scuola pubblica. Inoltre, molti gruppi si opponevano anche all’insegnamento delle/sulle religioni da prospettive non confessionali, affermando che si sarebbe trattato di studiare le religioni senza calibrare adeguatamente la forza differenziante inerente alla pluralizzazione del termine e proponevano che questo tipo di argomenti venisse studiato in modo trasversale (modello francese) nelle diverse materie già stabilite (Scienze Sociali, Storia, Filosofia, ecc.), senza sovraccaricare gli studenti con materie specifiche. Secondo De Velasco – poiché gli insegnanti non erano formati in queste materie – il rischio di questo approccio era quello di sviluppare una tendenza a considerare superflui i contenuti sulle religioni e quindi scegliere semplicemente di non insegnarli. Il modello risultante da queste reazioni fu l’attivazione di un insegnamento non obbligatorio e sviluppato

³³⁰ Decreto Reale 830/2003 del 27 giugno 2002 (BOE 2/07/2003), pp. 24565-24566; Decreto Reale 115/2004 del 23 gennaio (BOE 7/02/2004), pp. 5387-5388.

³³¹ Decreto Reale 1631/2006 del 29 dicembre 2006 (BOE 5/1/2007).

solo nei quattro anni della scuola secondaria.

In questo nuovo quadro, gli studenti spagnoli potevano scegliere le varie materie di natura confessionale, l'alternativa "Storia e cultura delle religioni" o una proposta differente che rientrava sotto la voce generica "Misure organizzative necessarie per fornire la dovuta attenzione educativa nel caso in cui non ci si avvalga degli insegnamenti religiosi". Questa terza possibilità, veniva specificato, in nessun caso avrebbe comportato l'apprendimento di contenuti curricolari associati alla conoscenza del fatto religioso.

Il programma educativo della terza proposta presentava una differenza rispetto alle precedenti: il focus del suo interesse era quello di produrre strumenti per una migliore comprensione dell'attuale realtà multireligiosa del mondo e della Spagna multiculturale da una prospettiva che era chiaramente posizionata come non confessionale. De Velasco dà un giudizio positivo sui contenuti dell'offerta formativa, sebbene, a suo avviso, l'insegnamento abbia sofferto del problema insito al contesto cui appartiene: si tratta sempre di "aule segregate". Inoltre, un tratto comune a tutti e tre i progetti di insegnamento delle religioni dal punto di vista non confessionale è che sono basati su modelli "reattivi", alla cui base c'è sempre la scarsità di formazione degli insegnanti. Insegnare le religioni da un punto di vista comparato, con prospettive di analisi focalizzate sul mondo di oggi, richiede invece una preparazione e delle tecniche che possono essere acquisite solo dopo una formazione specializzata.

L'ultimo tentativo è segnato dal governo di Mariano Rajoy che nel 2013, con la Legge Organica per il Miglioramento della Qualità Educativa (LOMCE), ha proposto in alternativa all'insegnamento confessionale la materia denominata "Valori sociali e civici" nella scuola primaria e "Valori etici" nella secondaria obbligatoria, lasciando aperta la possibilità agli studenti di avvalersi anche di entrambi gli insegnamenti (confessionale e alternativo). Al liceo non vi erano alternative, in quanto la religione (confessionale) rimaneva a tutti gli effetti una delle materie specifiche da valutare.

Per concludere la disamina sull'insegnamento delle/sulle religioni in Spagna, si possono senz'altro fare alcune importanti considerazioni. La prima riguarda la natura dell'insegnamento confessionale. Infatti, seppure osservando questi fenomeni dalla prospettiva italiana, in cui è legittimato solo l'insegnamento cattolico, il caso spagnolo appare maggiormente plurale, non si tratta di proposte di educazione integrata: si tratta, di fatto, di una "separazione" delle discipline, dei contenuti e degli studenti, a partire dalle loro credenze religiose. Possiamo aggiungere, inoltre, una conseguenza evidente di questo approccio di "moltiplicazione del singolare": insegnare una singola "religione" ma non le "religioni" tende a creare compartimenti stagni, non produce un approfondimento adeguato sul pluralismo religioso e non crea una conoscenza condivisa dal gruppo classe: ciascuno conosce unicamente la sua fede, mentre altri punti di vista, come ateismo o agnosticismo, non vengono neppure presi in considerazione.

Va senz'altro rilevato, infine, che nelle linee guida troviamo diverse parole chiave come convivenza, diversità, uguaglianza, diritti umani, inserimento,

integrazione, educazione interculturale, pluralismo, dialogo interreligioso, libertà religiosa, giustizia, democrazia, rispetto e tolleranza. Molti di questi temi ricorrono anche nell'insegnamento della religione cattolica: sembra evidente, infatti, che, almeno sulla carta, oggi non si possa essere religiosi, o quanto meno educare i più giovani a esserlo, senza contemplare pluralismo e interreligiosità.

5.2 Gli attori religiosi e la formazione dei giovani. Il Servizio Jesuita a Migrantes e la pedagogia interreligiosa della convivenza

Il Servizio dei Gesuiti per i Migranti in Spagna, promosso dalla Compagnia di Gesù, è una rete di enti³³² che opera per la difesa dei diritti dei migranti e per il loro pieno accesso alla cittadinanza. Nei primi anni Ottanta, all'inizio della sua fondazione, il SJM ha concentrato la sua presenza al confine meridionale spagnolo a Melilla, per poi espandersi su tutto il territorio nazionale. Le azioni sono divise in sei aree di intervento: *Presenza al confine meridionale* con il Marocco (Melilla); *Presenza nei CIE* (Centri di internamento per stranieri) a Madrid, Barcellona, Valencia, Algeciras e Tarifa; *Ospitalità*, programma attraverso il quale il SJM promuove una cultura di solidarietà e inclusione di migranti e rifugiati attraverso l'attivazione di reti di cittadini e iniziative di accompagnamento comunitario; *Donne migranti e lavoro domestico*, per la parità di diritti per le donne che operano in questo settore attraverso spazi di incontro, workshop sui diritti dei lavoratori, sulle dinamiche di empowerment e attraverso la formazione, l'orientamento e la mediazione legale; *Dialogo interreligioso*, attraverso una serie di attività per avvicinare la realtà locale alle diverse culture e religioni dei migranti che vivono nel territorio.

Il primo ente della rete SJM su cui porre l'attenzione sul tema dell'educazione al dialogo è senza dubbio un'organizzazione del Terzo Settore di Barcellona, fondata dai gesuiti nel 2003. Come approfondito nella parte dedicata alle linee guida delle istituzioni locali sul ruolo degli attori religiosi, in quegli anni la Catalogna vide un'importante crescita della popolazione migrante e questa presenza fu particolarmente evidente in una città come Barcellona, che da sempre rappresenta un polo di attrazione per persone provenienti da tutto il mondo.

Preoccupata per le necessità che questa nuova situazione originava, la Compagnia di Gesù della Catalogna decise di utilizzare lo spazio di una delle sue comunità, che sorgeva nel centro del quartiere gotico di Barcellona, per avviare un'organizzazione sociale denominata *Fundació Migra Studium*. La fondazione è

³³² Fundació Migra Studium (Barcelona); Fundación Ellacuría (Bilbao); Asociación Atalaya Intercultural (Burgos); Centro Pueblos Unidos-Fundación San Juan del Castillo (Madrid); Centro Santo Padre Rubio (Madrid); Asociación Loiola Etxea (San Sebastián); Asociación Claver (Sevilla); Centro Padre Lasa (Tudela); SJM Valencia; Fundación Red Íncola (Valladolid).

cresciuta negli anni e oggi vanta all'attivo 8 progetti, una équipe di 18 professionisti e più di 250 volontari. I due obiettivi principali dell'organizzazione sono promuovere la dignità e i diritti delle persone più vulnerabili e sensibilizzare la società sulla diversità culturale e religiosa.

I quattro pilastri che costituiscono e animano la missione di Migra Studium sono: (i) l'accoglienza, l'accompagnamento e la prossimità; (ii) la solidarietà e la generosità del volontariato; (iii) la diversità come opportunità; (iv) il pieno esercizio dei diritti e la denuncia di ciò che è inumano e provoca sofferenza.

Accanto ai servizi enunciati nella descrizione generale del Servicio Jesuitas a Migrantes, tra le attività principali del Migra Studium spicca senza dubbio quella della sensibilizzazione sulle migrazioni e sul pluralismo religioso rivolta agli studenti/insegnanti delle scuole. Possiamo distinguere le seguenti tipologie di attività:

1. I laboratori *Migración, irregularidad y refugio* (Migrazione, irregolarità e rifugio) / *Hospitalidad vs hostilidad* (Ospitalità e ostilità);
2. La mostra *Somos migrantes* (Siamo migranti), costituita da 20 foto, 11 pannelli informativi e una guida didattica suddivisa in tre livelli: *Incontri di confine, Itinerario accompagnato, Approfondimento*;
3. Itinerario *Cruzando fronteras* (Attraversando frontiere), percorsi attraverso la città di Barcellona accompagnati da quattro storie che raccontano le difficoltà incontrate in città da chi ha compiuto una migrazione;
4. *Espacio interreligioso*, una proposta educativa diretta a bambini, giovani e adulti per sensibilizzare alla diversità culturale e religiosa.

Le stesse attività sono realizzate dai diversi centri SJM di Madrid e Valencia e medesimi servizi sono promossi dalla *Red Íncola* di Valladolid, in cui sorge e lo spazio "di diversità religiosa" *En clave de fe* (In chiave della fede) che mostra la pluralità religiosa in maniera dinamica a partire dalla "pedagogia della convivenza". Su questa metodologia si basano tutti gli spazi interreligiosi della rete, per cui occorre soffermarsi e analizzare la sua struttura in maniera approfondita.

Alla base della pedagogia della convivenza dei progetti/spazi interreligiosi dei gesuiti in Spagna c'è l'apparato teologico/filosofico della Chiesa Cattolica e della Compagnia di Gesù. Rispetto ai progetti italiani troviamo, inoltre, però, vi è un ulteriore, importante riferimento teorico/teologico: la spiritualità ignaziana. Questo aspetto viene ampiamente approfondito e sviluppato dal libro/manuale prodotto dalla Fondazione Migra Studium di Barcellona sulla pedagogia della convivenza sottesa allo spazio interreligioso dal titolo *Pedagogia de la convivencia en societats*

*amb diversitat cultural i religiosa*³³³. La spiritualità ignaziana viene definita come il punto di partenza dal quale si sviluppa la proposta pedagogica che il testo presenta. Non stupisce il legame forte, netto e tuttora vivo con Ignazio di Loyola (Loyola, 23 ottobre 1491 - Roma, 31 luglio 1556), il religioso spagnolo fondatore della Compagnia di Gesù (1540), molto più evidente, nella teoria e nella pratica, rispetto alla realtà italiana.

Gli aspetti della spiritualità ignaziana a cui dare particolare rilievo nell'ambito del progetto interreligioso sono dei principi guida per gli educatori/formatori estrapolati dai libri di esercizi spirituali ignaziani:

- *Aiutare a costruire il cammino avendo un orizzonte chiaro.* Ogni persona è orientata verso l'ultimo orizzonte divino, pertanto, tutto ciò che l'essere umano fa, sempre fortemente radicato nel mondo, è finalizzato a creare spazi di "Realtà", intesi come relazioni di amore, bontà, giustizia e uguaglianza.
- *Trovare la profondità delle cose.* Si tratta di essere in grado di diventare consapevoli della profondità di ogni relazione, situazione o evento. E per raggiungere questo obiettivo occorre educarsi all'attenzione, al silenzio e all'ascolto: la realtà ci comunica sempre qualcosa che va oltre la prima impressione e bisogna essere in grado di cogliere ciò che non ci viene mostrato in modo ovvio. D'altra parte, Ignazio sottolinea un altro aspetto educativo importante applicabile al campo della pedagogia: non trasmettere "cose" (idee, concetti, verità) che la persona non è in grado di sopportare/comprendere con serenità.
- *Predisporre e prepararsi.* Nel contesto educativo significa aiutare le persone a "lasciarsi fare" e, quindi, si tratta di favorire la creazione di spazi di fiducia reciproca.

Inoltre, viene sottolineato un importante elemento della spiritualità ignaziana, che tornerà più volte durante l'approfondimento dei casi studio sui progetti/spazi interreligiosi: il connubio tra interiorità e azione. Ignazio sperimentò Dio nel mondo, in tutte le persone, in tutte le cose. Questo è uno degli aspetti guida di chi segue questo modello spirituale che, insieme ai numerosi viaggi compiuti dal fondatore della Compagnia di Gesù come pellegrino in diverse terre straniere (un luogo fra tutti, Gerusalemme), porterà allo sviluppo della sua capacità dialogica. Numerose sono le testimonianze e gli scritti sui rapporti con i musulmani in Terra Santa, sui tentativi di dialogo con i primi protestanti e sul legame che lo univa al secondo Generale della Compagnia di Gesù, Diego Laínez, discendente da ebrei *conversos*.

Un altro elemento chiave della pedagogia del dialogo di ispirazione ignaziana è qualcosa che troviamo spesso al centro dei progetti interreligiosi: la

³³³ *Pedagogia de la convivència en societats amb diversitat cultural i religiosa. El projecte Espai interreligiós de la Fundació Migra Studium*, pp. 25-32.

testimonianza, intesa come motore del processo di apprendimento. Secondo il pensiero gesuita, i giovani non avrebbero bisogno di (solo) esempi teorici, ma di testimonianze di chi sono/cosa fanno coloro che hanno di fronte, di persone che li accompagnano nel processo di connessione tra discorsi e messa in pratica.

Potremmo quindi concludere questa prima parte dedicata alla pedagogia ignaziana desumendo gli aspetti chiave che troveremo nei progetti/spazi interreligiosi dei gesuiti in Spagna: (i) il rapporto con Dio non è (solo) verticale: bisogna cercare la propria interiorità/spiritualità/fede negli altri e, quindi, anche nel loro modo di credere/pregare/vedere il mondo; (ii) per imparare bisogna essere capaci di testimoniare e di ascoltare la testimonianza altrui.

Il testo prosegue addentrandosi nella descrizione di come sono stati concepiti i vari ambienti dello spazio interreligioso di Barcellona e degli elementi che lo compongono (e che ritroveremo in dimensioni più contenute anche in quelli di Valencia e Madrid): cartografie della diversità; identità multiple; cerchio della diversità; strutturazione del tempo e dello spazio; dialogo interreligioso.

Si inizia con un approfondimento sull'ambiente in cui sono affisse quelle che vengono denominate *cartografie della diversità*, ovvero le mappe delle religioni nel mondo e la mappa (religiosa) della città. Le mappe danno senz'altro un apporto positivo: (i) sono rappresentazioni che forniscono un quadro utile allo studio delle religioni e costituiscono un primo sguardo sulla pluralità religiosa; (ii) aiutano a decostruire stereotipi perché si osserva la presenza simultanea delle religioni nello stesso momento storico in diversi continenti; (iii) permettono di associare determinati fatti storici associati alla nascita e diffusione delle religioni in luoghi precisi del globo; (iv) aiutano ad approfondire la diversità interne alle confessioni religiose.

È necessario evidenziare, naturalmente, anche i limiti di questi strumenti didattici. Innanzitutto gli studenti potrebbero essere portati a fare associazioni superficiali tra Paese/religione di maggioranza, sminuendo la pluralità religiosa eventualmente presente nel territorio di riferimento. Inoltre le mappe, costituendo un'immagine "fissa", non tengono conto dei cambiamenti sociali, storici e culturali della società. Infine, in alcuni continenti, come Africa e America, le religioni praticate prima della colonizzazione europea vengono qualificate come "naturali" o "tradizionali": questo porta con sé il pericolo di associare queste credenze a qualcosa di primitivo e poco sviluppato.

Per passare a un'altra rappresentazione dello spazio, vediamo ora come viene concepita la mappa della città e quali sono le possibilità e le limitazioni offerte dalla sua affissione. Iniziando dagli aspetti positivi, quest'ultima aiuta senz'altro a (i) rendere più concreta la realtà della diversità religiosa. Gli studenti mostrano maggiore interesse, si sentono più prossimi e memorizzano più facilmente fatti che si svolgono vicino geograficamente. Inoltre, la mappa (ii) aumenta la capacità di entrare in empatia con chi vive una fede diversa a pochi metri da dove si abita o si va a scuola e a (iii) scoprire una realtà cittadina plurale non sempre conosciuta e spesso vissuta come omogenea. Infine, la trasposizione grafica (iv) aiuta a rendere visibili alcune entità, culti e pratiche e a (v) conoscere le comunità religiose e la

loro storia attraverso i luoghi di culto, che sorgono in siti specifici della città.

Come limitazione principale di questo approccio si individuano soprattutto la dimensione esclusivamente religiosa/credente del territorio; infatti, nella mappa difficilmente possono essere evidenziati luoghi per atei, agnostici o altri movimenti spirituali che abitano la città. Inoltre, potrebbero passare in secondo piano gli eventuali conflitti che potrebbero essersi originati al momento dell'insediamento della comunità o della costruzione del luogo di culto in quello spazio cittadino.

Ulteriore fattore costitutivo del manuale e delle attività rivolte agli studenti nello spazio interreligioso è quello delle *identità multiple*, che vengono definite come vasi comunicanti. Generalmente, si tende ad associare a un determinato gruppo alcune caratteristiche condivise, abitualmente determinate per l'origine, la lingua e spesso anche la religione. Questo modo di approcciarsi alla pluralità può condurre però, sottolinea il testo, alla generalizzazione del gruppo e all'associazione di quest'ultimo a certe pratiche. Ci sono dunque altri modi di accedere alla comprensione dell'identità, partendo da due considerazioni: 1) le società in cui viviamo sono contesti frammentati e complessi; 2) questa complessità incide sulla costruzione identitaria di persone e gruppi.

Il manuale individua alcune dimensioni dell'identità di cui bisogna tenere conto quando si osserva il mondo attuale:

1. *Diversità*, formata da tanti aspetti che tengono conto delle esperienze multiple delle persone e che sono delimitati da alcune caratteristiche ricorrenti: luogo di nascita, origine familiare, luogo di residenza, genere, età, credenze, valori, formazione, occupazione, lingua/e, modo di vestire, modo di mangiare ecc.
2. *Dinamismo*, al contrario di una prospettiva essenzialista che nega la capacità degli esseri umani di costruire l'identità a partire da fattori diversi.
3. *Incidenza*, ovvero quei fattori storici e sociali che possono incidere sulla costruzione dell'identità in un dato momento preciso nel tempo.
4. *Pluridimensionalità*, aspetto che si riferisce alla tensione tra le aspettative proprie e quelle degli altri. L'essere umano dunque vivrebbe un conflitto tra queste due dimensioni prima di trovare una propria identità.
5. *Ritmi*, ovvero i diversi tempi e le diverse opportunità di sviluppo e crescita che si presentano alle persone in un dato momento storico. Si fa l'esempio di un migrante che deve ricominciare in un nuovo paese, imparare una nuova lingua, una nuova cultura e spesso un nuovo mestiere: determinate capacità a volte emergono nei momenti di crisi.
6. *Visibilità*, quegli aspetti che identificano le persone più visibili di altri. Si fa l'esempio di un esercizio mostrando le immagini di una donna velata o di un uomo di colore. Nel primo caso si è portati a individuare tra gli aspetti salienti il genere (donna) la religione (musulmana), nel secondo il fatto che sia un uomo e che sia nero o africano. Nel caso della donna non si è specificato fosse bianca, nel caso dell'uomo non si è provato a indovinare la sua fede religiosa: si è quindi portati a fissare l'attenzione

- sugli elementi che differenziano l'altro rispetto a un gruppo di appartenenza o di maggioranza.
7. *Occultamento*, ovvero quel processo che può verificarsi quando si cerca di omettere e non riconoscere alcuni aspetti identitari di se stessi e degli altri.
 8. *Somiglianze*, ovvero quegli aspetti comuni o simili tra persone generalmente concepite come molto differenti. Si fa l'esempio di ragazzi di fedi diverse nella stessa scuola che hanno in comune l'età, luogo di nascita, essere studenti o che possono essere anche accomunati dal genere, dagli interessi ecc.
 9. *Differenze*, ovvero quei fattori che non sono in comune e che non devono diventare oggetto di conflitto o divisione: si può essere tutto in un mondo plurale.

Segue una riflessione su come si situano le diverse componenti della società nel contesto e nello spazio pubblico e la formulazione di tre modi di posizionare socialmente le identità:

- a. *L'identità egemonica*, ovvero quella dominante che marca il ritmo sociale e definisce un immaginario e delle pratiche condivise. È il caso, ad esempio, dell'identità sociale spagnola (ed europea) relazionata al Cristianesimo e della festività del Natale.
- b. *L'identità emergente*, quella che, in un processo di dialogo e negoziazione con l'identità dominante, va consolidando uno spazio nel contesto sociale di riferimento. Si fa l'esempio delle associazioni giovanili islamiche locali come la Joventut Multicultural Musulmana e EuroArab che mirano a favorire uno sviluppo armonico delle identità dei giovani musulmani catalani in una prospettiva che mette in relazione l'Europa e l'islam come elementi complementari e non contraddittori.
- c. *L'identità di resistenza*, quelle componenti identitarie che faticano a essere riconosciute e accettate in un contesto che tende a delegittimarle. Si fa l'esempio dell'uso di determinati attributi religiosi come l'hijab e il turbante sikh, spesso osteggiati o non accettati soprattutto in determinati contesti lavorativi.

Questa presentazione, in un certo qual modo approssimativa e senz'altro non esaustiva, del concetto e del ruolo dell'identità nello spazio pubblico, ci consente, però, di concordare sul fatto che quando ci si avvicina a persone che sono portatrici di culture/religioni differenti, specialmente in giovane età, può venire automatico chiedersi "chi sono io?". Vedremo come lo spazio interreligioso barcellonese applica e articola concretamente con gli studenti questo momento di riflessione sulle identità.

Altro elemento della pedagogia interreligiosa del SJM è il *cerchio della diversità*, base da cui si dispiega l'esperienza concreta degli studenti intorno ai tavoli in cui fanno la conoscenza delle religioni attraverso l'esposizione degli

oggetti. Ciascun elemento contenuto nel cerchio ha la sua importanza, sia quello centrale che quelli periferici. L'insieme dei tavoli e di altri elementi, come le mappe sopra menzionate e il vestiario, contribuiscono a creare una sorta di piccolo museo delle religioni. Il manuale descrive il processo educativo alla base dell'esposizione attraverso i seguenti punti:

1. *Cosmovisione*, ciascun tavolo racconta l'ordine che la tradizione religiosa dona alle esperienze: singolare, centrale e periferica. L'"intuizione fondamentale" viene posta al centro" e da lì si dislocano le diverse espressioni dell'esperienza.
2. *Uguaglianza*, una rappresentazione dell'esperienza spirituale di diverse religioni sullo stesso piano trasmette immediatamente il valore dell'uguaglianza.
3. *Toccare la realtà*, la presa di coscienza che l'esposizione rappresenta e si collega a una realtà concreta che gli studenti hanno intorno, nella loro città. A tal proposito, è significativo che gli oggetti siano stati donati dalle differenti comunità locali, creando così un legame con lo Spazio interreligioso e con il progetto stesso.
4. *Attitudini*, sviluppare un atteggiamento di rispetto verso la diversità che si esprime attraverso gli oggetti esposti, che appartengono a una pratica essenziale che dona senso alla vita di molte persone.
5. *Esperienza...io?*, accedere all'esperienza "fondamentale" altrui consente di interrogarsi sulle proprie esperienze e dimensioni interiori e spirituali.
6. *Relazioni*, la tipologia di esposizione offre una visione di insieme che consente di cogliere immediatamente i rapporti, i legami, le relazioni che esistono tra le religioni e così la complessità dell'esperienza spirituale di altre cosmovisioni, religioni, culture.
7. *Trasversalità e diversità*, il laboratorio consente inoltre di accedere a similitudini e differenze (rosari/mala, oggetti usati per la meditazione, indumenti, modi di pregare ecc.) che potrebbero essere frutto di contatti storici, sociali e culturali. L'esperienza umana in rapporto al divino viene quindi definita trasversale, sebbene ciascuna tradizione religiosa viva quel particolare oggetto/rito/pratica attraverso la sua esperienza singolare.
8. *Intuizione*, la religione abbraccia la globalità della persona e tocca ambiti molto diversi, dalla capacità di ragionamento al mondo delle emozioni. Toccare e esplorare i differenti oggetti di culto è un modo di avvicinarsi alle religioni in maniera intuitiva e attraverso i sensi.
9. *Centro o centri?*, l'esperienza già menzionata come "fondamentale" e posta al centro può causare disaccordi, non è considerata tale unanimemente. Così, ad esempio, è possibile attraversare le differenze interne alle religioni: cristiani di differenti confessioni (cattolici, ortodossi, protestanti) possono mettere al centro cose diverse (il calice dell'eucarestia, un'icona, la Bibbia).
10. *Vicino-lontano*, l'esercizio evidenzia anche la familiarità e la prossimità in rapporto alle religioni. Così capita che per la maggioranza degli

studenti spagnoli risultino più vicine e comprensibili le religioni ebraica, cristiana e islamica e più distanti buddhismo, induismo e sikhismo.

11. *Dialogo*, consente di delineare quali sono le relazioni pacifiche delle religioni tra loro e in/con un mondo secolare e plurale.

La pedagogia interreligiosa seguita dalle realtà gesuitiche spagnole concepisce, inoltre, la trasmissione di conoscenze sulla *strutturazione del tempo e dello spazio* per le diverse tradizioni religiose. Per spiegare questo aspetto, occorre citare lo studioso catalano Xavier Melloni³³⁴ che definisce il tempo e lo spazio umani come “elementi non omogenei che si organizzano in funzione di esperienze che vengono ricordate e celebrate a livello comunitario”. Per spazio sacro non si intende solo il luogo di culto, ma anche altri luoghi che si trovano in natura come le montagne e i fiumi o città considerate sacre come La Mecca e Gerusalemme. Vale a dire che, in virtù di ciascuna singolare esperienza religiosa, alcuni luoghi vengono convertiti in “spazi” e alcuni avvenimenti organizzati secondo una precisa idea di tempo. Questi aspetti vengono raccontati e rappresentati negli spazi interreligiosi attraverso alcuni strumenti:

- a. *La linea della vita*, attraverso la/e biografia/e di personaggi chiave e degli avvenimenti importanti per le comunità religiose. In alcune tradizioni, come induismo e buddhismo, questa linea cronologica, può essere invece un cerchio, un tempo ciclico.
- b. *Il ciclo annuale*, attraverso calendari solari o lunari, strutturazione in giorni, settimane, anni, festività spesso coincidenti con momenti di passaggio stagionali.
- c. *l'ubicazione dell'esperienza nello spazio*, ovvero la relazione tra la cosmovisione della religione e la sua materializzazione attraverso i luoghi di culto, la loro struttura interna ed esterna.

Giungiamo al punto di arrivo del percorso pedagogico: *il dialogo interreligioso*. Questo viene definito come qualcosa che va molto aldilà di un mero scambio di concetti, ma un'esperienza profonda in grado di cambiare chi la vive. La pedagogia interreligiosa spagnola fa riferimento al pensiero del già citato Raimon Panikkar e in particolare al concetto di “dialogo dialogico”, che consiste in un atto comunicativo aperto, un percorso, un punto di partenza che porta i protagonisti a porsi nuove domande, a mettersi in discussione. Si individuano alcune dinamiche sperimentate nel tempo:

- *Codici*, ovvero la necessità di trovare un linguaggio (verbale e non verbale) comune per raccontarsi.
- *Fragilità e fiducia*, che possono presentarsi alternativamente quando si sperimenta un dialogo profondo tra persone.

³³⁴ Melloni 2003.

- *Estraneità o alterità* che, sempre secondo il pensiero di Melloni³³⁵, sono due diverse modalità di concepire l'altro. La prima porta a vedere chi si ha di fronte come qualcosa di alieno, come elemento "minaccioso", come qualcosa che disturba; la seconda modalità porta invece a guardare l'altro come qualcuno con cui interagire, come un mistero da svelare.
- *Riflessione* sul passato e sugli elementi di conflitto per trovare nuovi modi creativi di relazionarsi nel quotidiano.
- *Emozioni*, ovvero i sentimenti di appartenenza e di condivisione che possono nascere durante un'esperienza di dialogo e che sarebbe opportuno trasformare in opportunità di cooperazione future.

Vediamo ora la realizzazione concreta di questa pedagogia negli spazi interreligiosi educativi delle realtà che afferiscono al Servizio dei Gesuiti per i Migranti in Spagna.

5.3 Gli spazi interreligiosi di Madrid, Valencia e Barcellona

Come già introdotto, il progetto *Incontri* del Centro Astalli (cap. 4) trova il suo gemello in Spagna nel progetto denominato *Espacio interreligioso*, promosso dal SJM a Barcellona, Valencia, Madrid e Valladolid, città nelle quali è stato creato uno spazio per educare e sensibilizzare i giovani al dialogo interreligioso. Il progetto, basato sulla pedagogia interreligiosa sopra descritta, è strutturato in diverse fasi di realizzazione:

Fase 1: Un'esposizione permanente di oggetti religiosi con guida e spiegazione a cura dello staff del SJM, talvolta accompagnati da rappresentanti di diverse religioni, che può essere visitata dagli studenti dai 6 ai 16 anni;

Fase 2: Laboratori e workshops in cui studenti e insegnanti riflettono sulle differenze e i punti in comune emersi dagli incontri.

Fase 3: Visite ai luoghi di culto.

Lo spazio interreligioso di Barcellona è il primo ambiente dedicato all'educazione al dialogo e al pluralismo religioso ad essere stato istituito nel 2005 in Europa dalla Compagnia di Gesù. Si tratta di una proposta educativa che si rivolge a bambini, ragazzi e adulti e che ha tra gli obiettivi quello di sviluppare competenze relative all'interculturalità e alla diversità religiosa in chi vi partecipa. Il progetto offre un approfondimento sul fatto religioso e sulla diversità di credenze che coesistono nella città di Barcellona. Inoltre, intende fornire strumenti che aiutano a comprendere la dimensione trascendente dell'essere umano, a facilitare l'espressione del diritto alla libertà religiosa e a realizzare un'esperienza di dialogo e convivenza con persone diverse. Tra le attività svolte nello/dallo Spazio

³³⁵ Melloni 2001, pp. 143-154.

Interreligioso rientrano la formazione per gruppi, attività svolte nelle scuole, visite ai luoghi di culto della città, partecipazione a gruppi di dialogo, consulenze a enti di varia natura e comunità religiose, organizzazione di eventi interreligiosi e corsi e conferenze con contenuti teorico-pratici. Nel 2021 lo Spazio interreligioso ha accolto 2.327 visitatori e 143 gruppi di 37 centri educativi/scuole.

A partire dall'osservazione partecipata con un gruppo di studenti³³⁶ (12 persone di circa 15-17 anni) accompagnati dalla Fondazione Adsis allo Spazio Interreligioso di Barcellona, è stato possibile ricostruire i vari passaggi delle attività laboratoriali che, in linea di massima, seguono il filone della pedagogia interreligiosa precedentemente esposta.

L'ambiente è molto grande ed è possibile vedere a colpo d'occhio tutti gli elementi da cui è costituito: pannelli, mappe, tavoli con oggetti, una parte dedicata al vestiario. In una prima fase, gli studenti vengono fatti sedere a terra in una sezione immediatamente accanto all'ingresso dello spazio interreligioso, di fronte a un pannello che raffigura le diverse fasi della vita dell'uomo. Assistiamo quindi a una introduzione della coordinatrice Alicia Guidonet Reira sulle domande che l'essere umano si pone nel corso della sua vita in merito alla propria esistenza, sulla morte, sulle ingiustizie per poi riflettere sulle religioni come proposta di senso.

Si passa poi a una riflessione sull'importanza dei quattro elementi nella vita dell'essere umano e di come questi siano utilizzati nelle varie tradizioni religiose, specie durante le celebrazioni di alcuni riti o festività (le abluzioni, il battesimo, la puja, festa del Diwali ecc.). A questa parte segue un'attività laboratoriale sulla scoperta delle identità multiple (come sopra descritta negli elementi della pedagogia interreligiosa) che consiste in un gioco in cui mettere fisicamente insieme dei pezzi di un grosso puzzle. Ciascun pezzo compone una parte che dell'identità: origine, età, genere, religione, lingua ecc. Tutti aspetti che formano la persona, che spesso si sovrappongono e uniscono, altre volte separano. Ad esempio: Ramia, donna, musulmana, velata, origini marocchine, catalana, laureata, femminista ecc.

Il laboratorio interattivo mira a fare interrogare gli studenti su cosa accadrebbe se da fuori si guardasse all'altro solo solo attraverso il prisma di uno degli elementi e su come spesso ci si concentri soprattutto sull'elemento che crea distanza, mettendo in secondo piano o non considerando quelli in comune. A questa fase, segue un approfondimento attraverso le mappe sulle religioni del mondo e sul pluralismo religioso di Barcellona, secondo quanto esposto nella parte pedagogica sopra descritta sulla cartografia della diversità. Segue poi un'attività in cui ciascuno studente deve riempire una sorta di questionario girando tra i tavoli e leggendo sui cartoncini il significato degli oggetti. Le religioni rappresentate sono: Ebraismo, Cristianesimo, Islam, Induismo, Buddismo e Sikhismo. In questa parte c'è stato un maggiore coinvolgimento degli studenti, in particolare delle due ragazze musulmane presenti quando si è trattato di spiegare la parte sull'Islam. L'operatrice ha sottolineato i personaggi comuni al Cristianesimo e all'Islam, il capitolo

³³⁶ Osservazione partecipata del 22 febbraio 2022.

dedicato a Mariam (Maria) nel Corano e l'uso che entrambi i praticanti di queste due religioni possono fare del “rosario” per pregare. Di seguito la testimonianza di un gruppo di adulti dopo avere partecipato alle attività laboratoriali:

Lo Spazio Interreligioso ci ha immerso in una storia che evocava una storia: c'era una volta...gli esseri umani che trovarono i 4 elementi che componevano il mondo [...] fondamentali per connettersi con noi stessi, con gli altri e con ciò che non capiamo. Continuiamo ad emozionarci quando nuotiamo nel mare, ci sediamo accanto al fuoco, ci sdraiamo in un prato o sentiamo il vento. Riflettere sulla nostra identità e sull'identità del gruppo, senza dimenticare aspetti che non sono visibili, ma ci sono e vanno valorizzati. Fermarsi a conoscere il significato che i diversi elementi hanno nelle religioni. Cercare ciò che ci unisce, ciò che ci è comune, senza aver paura di ciò che non capiamo dell'altro, ci aiuta senza dubbio a crescere come persone e come educatori [...]³³⁷

Oltre alle attività svolte nello Spazio Interreligioso, alcune scuole richiedono l'intervento presso le loro sedi:

In genere preferiamo che le scuole vengano presso lo Spazio Interreligioso, perché abbiamo tutto ciò che ci serve: oggetti, vestiario, testi sacri, mappe, pannelli. Quando le scuole sono impossibilitate a venire o hanno particolari eventi che si svolgono nei loro istituti ci rechiamo noi da loro. Svolgiamo laboratori pratici, lavoriamo con alcuni oggetti religiosi che portiamo con noi oppure organizziamo tavoli interreligiosi con due o tre persone di religioni differenti che testimoniano la loro fede e si confrontano su alcuni argomenti³³⁸.

Anche in questo caso l'attività rientra nel quadro delle molteplici iniziative del Municipio di Barcellona che ha un ufficio specificamente dedicato agli Affari religiosi, Cultura, Scienza e Comunità che, oltre ad avere una lista delle comunità religiose di Barcellona e un calendario di eventi promossi da queste ultime sempre aggiornato, promuove visite ai luoghi di culto³³⁹ sia autonomamente che in sinergia con altre realtà.

Approfondiamo ora il progetto educativo sul pluralismo religioso valenciano, *Valencia interreligiosa*, nato nel 2017 e descritto come uno spazio pedagogico nato con il proposito di contribuire alla convivenza interreligiosa/interculturale e alla coesione sociale della città. Lo spazio interreligioso sorge all'interno del grande complesso dei gesuiti a Valencia e consiste in una mostra interattiva e partecipativa

³³⁷ Testimonianza rilasciata allo spazio interreligioso del Migra Studium il 22 gennaio 2022, trad. autonoma dallo spagnolo.

³³⁸ Intervista del 22 febbraio 2022 alla coordinatrice Alicia Guidonet Reira presso lo Spazio interreligioso di Barcellona, trad. autonoma dallo spagnolo.

³³⁹ Luoghi di culto dell'Ebraismo, del Cristianesimo (cattolico, evangelico e ortodosso), dell'Islam, del Buddhismo (zen e tibetano), dell'Induismo, del Sikhismo e della fede Baha'i.

i cui obiettivi sono quelli di promuovere la conoscenza sulla diversità religiosa esistente nella città di Valencia, promuovere il dialogo nel rispetto della diversità di pensiero e di credo e aiutare a prevenire la formazione di pregiudizi e stereotipi che danneggiano la convivenza e sono fonte di conflitto.

Gli obiettivi specifici del progetto rivolto alle scuole sono quelli di promuovere processi socio-educativi che favoriscano la riflessione degli studenti e insegnanti di istruzione primaria e secondaria sui concetti di diversità, interculturalità e sui principi universali che li ispirano, al fine di prevenire azioni discriminatorie basate sull'incitamento all'odio per motivi di razziali o religiosi.

Le fasi di sviluppo dello spazio interreligioso sono state suddivise in quattro passaggi fondamentali:

- 1) Creazione di uno spazio interreligioso per aumentare la consapevolezza dell'interculturalità e della diversità religiosa a Valencia;
- 2) Promozione della conoscenza delle diverse pratiche religiose della città per prevenire i conflitti, lottare contro pregiudizi e stereotipi;
- 3) Promozione tra gli studenti della scuola primaria e secondaria della capacità di comprendere un quadro sociale diversificato, multi-etnico, interculturale e interreligioso in modo che siano in grado di riconoscere e riconoscersi nell'altro.
- 4) Rafforzamento del networking tra scuole e organizzazioni del Terzo Settore per sopperire alla mancanza di spazi per il dialogo interreligioso come meccanismi di prevenzione dei conflitti e come strumenti per combattere pregiudizi³⁴⁰.

Nello Spazio Interreligioso del SJM di Valencia troviamo quindi:

1. Una mappa esplicativa della presenza delle varie tradizioni religiose nel mondo;
2. Una mostra permanente di fotografie e testi esplicativi delle religioni più praticate nella città di Valencia³⁴¹;
3. Una mappa "interattiva" di Valencia che prevede che gli studenti indichino dove si trovano i principali luoghi di culto di ogni tradizione della città;
4. Oggetti culturali e rituali, testi sacri, simboli e indumenti significativi delle

³⁴⁰ Informazioni estrapolate dal progetto Valencia interreligiosa 2022 fornito dalla coordinatrice Amparo Navarro, trad. autonoma dallo spagnolo.

³⁴¹ A Valencia, secondo i dati 2023 dell'Osservatorio del Pluralismo Religioso in Spagna, convivono più di 10 religioni ed esistono 152 luoghi di culto. Nel dettaglio: Evangelici: 98; Musulmani: 13; Buddisti: 10; Testimoni di Geova: 8; Ebrei: 4; Sikh: 3; Avventisti: 3; induisti: 2; Scientology: 2; Ortodossi: 2; Anglicani: 2; Baha'i: 1; Mormoni: 1.

diverse tradizioni religiose.

La metodologia seguita per guidare i visitatori indicata dal SJM di Valencia è così descritta:

È una mostra interattiva e partecipativa che promuove l'apprendimento perché aumenta la curiosità degli studenti e costruisce la conoscenza a partire dal dialogo, dalla partecipazione, dal rispetto e dalla libertà di espressione. In un percorso che si snoda attraverso due aule, gli studenti scopriranno e interagiranno con elementi delle varie tradizioni legati agli aspetti più significativi del culto e del rito: le rappresentazioni della divinità, i testi sacri e gli oggetti usati nella preghiera.

In un primo momento (aula 1) si formano cinque gruppi che vengono distribuiti ai vari tavoli per osservare e manipolare vari elementi delle diverse tradizioni (cristianesimo, ebraismo, islam, induismo e buddismo)». In un secondo momento (aula 2) vengono affrontati i temi dell'intelligenza spirituale e della capacità di interiorità dell'essere umano: un invito al rispetto e alla dignità di tutte le persone e le credenze.

È uno spazio predisposto per un momento di riflessione a cui si accede senza scarpe, lentamente e silenziosamente. In questo ambiente viene proiettato un video sull'importanza di stabilire ponti di dialogo per la convivenza e di riconoscere la ricchezza che la diversità culturale/religiosa porta con sé³⁴².

Vengono maggiormente approfondite, in questo caso, le attività svolte in classe che prendono il nome di *Maleta pedagógica viajera*³⁴³ (Valigia pedagogica itinerante) rivolte agli studenti degli ultimi due anni della scuola primaria (5a e 6a classe) e secondaria e dei centri educativi valenciani.

Una volta in classe la dinamica ha quattro momenti:

- 1) Presentazione di un glossario condiviso che aiuta a introdurre termini che favoriscono la riflessione sulla diversità, la convivenza, i diritti umani e gli stereotipi;
- 2) Esplorazione degli oggetti contenuti nella valigia appartenenti a cinque tradizioni religiose (Ebraismo, Cristianesimo, Islam, Induismo e Buddismo)
- 3) Un'esperienza di meditazione/ascolto per ciascuna fede religiosa da vivere in silenzio per osservare reazioni e risonanze negli studenti al livello personale e di gruppo;

³⁴² Informazioni estrapolate dai contenuti del progetto Valencia interreligiosa 2022, forniti dalla coordinatrice Amparo Navarro, trad. autonoma dallo spagnolo.

³⁴³ Informazioni estrapolate dal progetto Valencia interreligiosa 2022 fornito dalla coordinatrice Amparo Navarro, trad. autonoma dallo spagnolo.

- 4) Restituzione dell'attività che ne riassume i concetti base specificando il contributo di ogni tradizione religiosa alla convivenza sociale e a una cultura di pace.

Le attività sono sostenute e supportate dalla Compagnia di Gesù e dal Municipio di Valencia e in particolare dalla sezione del settore educativo dedicata progetti sulla diversità religiosa. Di seguito lo sviluppo, la metodologia e il senso del progetto raccontati dalla coordinatrice, Amparo Navarro:

Quello che rende questo spazio “interreligioso” è innanzitutto l’esposizione e gli oggetti attraverso i quali parliamo delle diversità, delle similitudini, delle relazioni. Gli oggetti ci sono stati regalati dalle comunità religiose di Valencia. Lasciamo gli oggetti nelle scatole soprattutto per dare un senso di sacralità a ciò che stanno per maneggiare: devono farlo con cura e con il massimo rispetto. Quegli oggetti sono appartenuti a persone fisiche che li hanno utilizzati per ciò che è più sacro per loro. C’è poi un tavolo che potremmo definire “della cittadinanza”, “della convivenza”, in cui troviamo alcuni testi essenziale per la vita della comunità: la Costituzione spagnola, La Dichiarazione dell’Autonomia valenciana, Dichiarazione dei Diritti Umani ecc. Rappresenta un tavolo trasversale a tutti gli altri, non è indipendente: anche le tradizioni religiose devono incorporare questi codici, altrimenti non possono “giocare”.

Guardiamo poi la mappa di Valencia e scopriamo i vari luoghi di culto che abitano la città [...] Quando finiamo questa parte ci trasferiamo nella sala della meditazione dove sperimentiamo il silenzio, la lentezza e il “non giudizio” [...] Dopo la visita allo Spazio Interreligioso in alcuni casi ci rechiamo verso uno o più luoghi di culto che ci accolgono e gli studenti possono dialogare con persone fisiche, testimoni che dialogano con loro³⁴⁴.

Segue una tabella sui dati inerenti alle visite allo Spazio interreligioso e agli incontri nelle scuole dal 2018 al 2022³⁴⁵:

Anno	Scuole	Alumni	Docenti
2018 (da febbraio a luglio)	6	625	16
2018-2019	16	1545	52
2019-2020	27	2227	77
2020-2021 ³⁴⁶	0	0	0
2022	2022	1183	60

³⁴⁴ Intervista del 23 febbraio 2022 alla coordinatrice Amparo Navarro presso lo Spazio Interreligioso di Valencia.

³⁴⁵ Dati forniti dalla coordinatrice Amparo Navarro raccolti da febbraio 2018 a giugno 2022.

³⁴⁶ Visite allo Spazio interreligioso e nelle scuole annullate a causa della pandemia Covid 19.

Sono inoltre dettagliate le maggiori visite ai luoghi religiosi e simbolici della città da gennaio a giugno 2022³⁴⁷: visita al quartiere ebraico e sinagoga (4); visita della “Valencia musulmana” e moschee (8); visita a templi buddhisti (2); visita a templi induisti (1). Alcuni dettagli sulla visita al quartiere ebraico:

Non ci sono resti “visibili” di quello che era la *juderia* (il quartiere ebraico) a Valencia. Iniziamo a percorrere le strade, a notare i nomi che si riferiscono alla presenza ebraica, mostriamo dove erano le due sinagoghe, la macelleria *kosher*, raggiungiamo i resti del cimitero ebraico che fu scoperto negli anni ‘90 durante i lavori della metro e i bagni de El Almirante. Iniziamo quindi a parlare dei rituali, del fine vita ecc. Lo stesso facciamo per il quartiere arabo-islamico³⁴⁸.

Significative anche le ulteriori attività sviluppate nello Spazio interreligioso di Valencia rivolte a insegnanti, comunità religiose, semplici cittadini³⁴⁹. Da segnalare i corsi di formazione per docenti:

- a. Corso online *Imparare a vivere insieme in una società plurale. Educarci alle sfide poste dalla diversità culturale e religiosa*, diviso in sei moduli: 1. Fenomenologia delle religioni e approccio alle tradizioni religiose; 2. La costruzione dell'identità e delle credenze in un ambiente plurale; 3. La dimensione religiosa nella gestione della diversità; 4. Discriminazione, crimini d'odio e islamofobia; 5. Sfide per il dialogo interreligioso; 6. Imparare a vivere insieme? Pedagogia della convivenza nelle società plurali.
- b. Corso di *Pedagogia della convivenza per le società diverse*, diviso in quattro moduli: 1. Approccio al fatto religioso. Rappresentazioni sociali e dimensione spirituale della diversità religiosa; 2. Lo spirito della città; Tradizioni religiose, cittadinanza e spazio pubblico; 3. Il dialogo interreligioso nella vita quotidiana. Approccio pratico alla diversità religiosa; 3. Tecniche e strumenti per promuovere la riflessione e il dialogo in classe.

Inoltre, lo Spazio organizza altre iniziative significative rivolte alla cittadinanza in generale tra cui: giornate dedicate al femminismo e a incontri interreligiosi tra

³⁴⁷ Dati forniti dalla coordinatrice Amparo Navarro, raccolti da gennaio a giugno 2022. In precedenza alcune visite che avvenivano successivamente alla visita dello Spazio interreligioso non venivano documentate.

³⁴⁸ Intervista del 23 febbraio 2022 alla coordinatrice Amparo Navarro presso lo Spazio Interreligioso di Valencia.

³⁴⁹ Informazioni estrapolate dal progetto Valencia interreligiosa 2022 fornito dalla coordinatrice Amparo Navarro, trad. mia dallo spagnolo.

donne³⁵⁰; incontri di preghiera per la pace con diversi leader religiosi della città; Tavoli di dialogo “Gioventù e religioni. Costruire dalla pace. Stereotipi, convivenza e dialogo” e Iftar interculturali e interreligiosi (entrambi in collaborazione con il Centro Culturale Islamico di Valencia); laboratori artistici (mandala).

Lo spazio interreligioso più recente, quello di Madrid, è stato istituito nel 2020 presso la Casa San Ignacio dal centro Pueblos Unidos della Fondazione San Juan del Castillo. Sebbene da questa realtà non sia possibile ricavare dati numerici in quanto le attività sono state ferme a causa della pandemia Covid 19, essa rappresenta in maniera dettagliata la struttura, la metodologia e il pensiero teologico e spirituale attraverso il quale lo spazio è stato concepito. Gli obiettivi specifici dello spazio interreligioso sono: offrire uno spazio di incontro con la dimensione spirituale e trascendente comune a tutti gli esseri umani attraverso l’esperienza del fenomeno religioso e della sua diversità; approfondire la pedagogia della convivenza e della tolleranza; fornire strumenti per il dialogo interreligioso, costruendo ponti con diverse religioni e movimenti legati alla spiritualità; fornire strumenti spirituali e personali per promuovere la vita dalla trascendenza; incoraggiare la riflessione tra i partecipanti su stereotipi e pregiudizi.

Tra le attività rivolte ai gruppi di giovani e adulti vi sono laboratori e unità didattiche, conferenze, testimonianze, preghiere e celebrazioni condivise di festività. L’ambiente è suddiviso in tre stanze nelle quali si svolgono i tre passaggi caratterizzanti il percorso formativo/spirituale proposto: a. *spazio educativo* (la tradizione religiosa); b. *spazio centrale* (la ricerca); c. *spazio spirituale* (la profondità). Nel secondo ambiente troviamo, invece, dei tavoli con gli oggetti/simboli di ebraismo, cristianesimo, islam, induismo, buddhismo e dei cartoncini accanto a ogni elemento a spiegarne il significato. La coordinatrice dello spazio, Macarena Ubeda, spiega il significato degli elementi presenti all’interno dello spazio interreligioso di Madrid:

In questo spazio ragioniamo su come gli esseri umani si sono relazionati nel corso della storia con un essere superiore. Il simbolo della montagna è il simbolo della natura che è universale e la forma di piramide rappresenta la tensione verso l’altro oltre a riprendere alcuni luoghi di culto come una cattedrale, una moschea ecc.³⁵¹.

Per concludere la disamina degli spazi interreligiosi dei gesuiti in Spagna, sono senz’altro necessarie alcune considerazioni. Come si può notare, tra le varie

³⁵⁰ “Religioni e Femminismo nelle scuole”; Un incontro tra donne nella Settimana Mondiale dell’Armonia interconfessionale, “Storie alla luce della luna di Valencia. Tradizioni, diversità e convivenza; verso l’armonia interculturale”; “Donne, religioni e cultura nella città”; Tavoli di dialogo “Donne e religioni”.

³⁵¹ Intervista alla coordinatrice Macarena Ubeda del 21 febbraio 2022 presso lo spazio interreligioso di Madrid del centro Pueblos Unidos della Fondazione San Juan del Castillo, trad. autonoma dallo spagnolo.

iniziative analizzate non ci sono differenze sostanziali: seguono all'incirca lo stesso modello pedagogico e la stessa metodologia. A seconda dell'esperienza locale e delle relazioni con le comunità religiose si diversifica di poco l'offerta formativa: chi resta maggiormente nei propri ambienti, chi va più sul territorio. Gli elementi che distinguono maggiormente gli spazi interreligiosi spagnoli dal progetto Incontri sono almeno tre: (i) l'impostazione del progetto è più confessionale, più spirituale, offre una lettura quasi esclusivamente fenomenologica, rispetto all'offerta del Centro Astalli, che ha un'impostazione più civica e uno sfondo di apprendimento più storico-religioso; (ii) c'è poca testimonianza diretta: a parlare delle "altre religioni" sono quasi sempre operatori del Servizio Jesuita a Migrantes, che hanno perlopiù una formazione teologica cattolica.

Il punto di forza di questa proposta invece è che gli studenti si interfacciano sin da subito con una visione maggiormente plurale delle religioni, non affrontandole una per una in classe, ma recandosi in luogo che ne "contiene" diverse dove possono "toccare" con mano quali sono i simboli della diversità religiosa che abita le loro città. Senza contare che, a livello logistico, è più funzionale: ci sono tutti gli strumenti essenziali per avere una base di conoscenza di più religioni senza troppi spostamenti e in un giorno solo. Inoltre, avere uno spazio appositamente dedicato all'educazione al pluralismo è, di per sé, un'esperienza che resta maggiormente impressa e che rende senz'altro l'atteggiamento degli studenti più curioso, attento e rispettoso. Lo rende, però, quasi un mondo a parte, uno spazio che sembra non esistere altrove, mentre la forza maggiore delle attività del Centro Astalli è quella di riuscire a far scoprire agli studenti il pluralismo che abita già la loro classe e la loro città.

Viene però da chiedersi che tipo di spazi siano quelli "interreligiosi" proposti dai gesuiti, sulla "categoria" all'interno della quale sia possibile ricondurli. Sono spazi dedicati allo studio o all'esperienza religiosa, visto il richiamo alla spiritualità ignaziana e alla meditazione? In realtà hanno caratteristiche del tutto peculiari: non rientrano in nessuna delle categorie di luoghi multifede nati in risposta alla crescente multireligiosità, ad esempio negli aeroporti, negli ospedali, nelle scuole³⁵². Non sono neppure ambienti in cui si condivide o divide lo spazio tra fedeli di diverse religioni, come accade nel progetto tedesco *The House of One* a Berlino, promosso da un rabbino, un pastore evangelico e un imam o la prima chiesa multifede promossa dal Municipio di Copenaghen³⁵³. Non si tratta neanche di spazi simili a quelle che vengono denominate "case del silenzio", strutture "meditative", generalmente ovali, e quasi completamente vuote³⁵⁴. Gli spazi interreligiosi promossi dai gesuiti, invece, somigliano più a un "museo delle religioni", perché ci sono oggetti che guidano nella conoscenza, ma certamente non presentano la stessa storicità, scientificità e razionalità. Il museo è uno strumento

³⁵² Cfr. Crompton 2013.

³⁵³ Cfr. Bobrowicz 2018.

³⁵⁴ Per citare due esempi italiani, la *Casa del silenzio e dei culti di Bologna* e la *Baita del Silenzio* costruita dall'Associazione KIM a Roma.

per la conservazione della storia e per la diffusione dei manufatti culturali, è un deposito di ricordi relativi a qualche aspetto della cultura di un popolo, ma è del tutto diverso da un luogo “religioso” e/o spirituale, che è caldo e partecipativo. Invece, quest’ultimo è certamente è uno dei caratteri prevalenti degli spazi interreligiosi, visto che ospita anche testimonianze dirette e momenti di raccoglimento. Dunque, si tratta di spazi ibridi, che guidano al contempo alla conoscenza delle religioni e all’esperienza interreligiosa, alla razionalità e all’emozione dell’incontro. Sono senz’altro luoghi in cui si produce conoscenza e curiosità, ma che mantengono comunque una forte identità cattolica, a partire dal luogo in cui sono realizzati. Questo può essere visto come un limite, perché manca la neutralità necessaria, o come un punto di forza, perché l’elemento interreligioso risiede già nello spazio ospitante. Senza dubbio, se lo gli spazi di formazione al pluralismo religioso fossero, in Spagna come in altre Paesi, luoghi “civili” promossi dalle istituzioni educative laiche, locali o nazionali, i progetti avrebbero un impatto maggiore sia in termini numerici che a livello di percezione pubblica. Solo così l’educare e l’educarsi al dialogo non sarebbe più vissuta come una questione che riguarda solo “i religiosi” ma la cittadinanza tutta.

5.4 La Fundación de Cultura Islámica e la riscoperta del patrimonio europeo di Al Andalus

La Fundación de Cultura Islamica (FUNCI) è nata a Madrid nata nel 1982 e svolge le proprie attività in diverse città della Spagna. Un’istituzione gemella è la FUNCI Maroc, nata a Rabat nel 2007, che porta avanti in Marocco molte delle attività sviluppate in Spagna, concentrandosi soprattutto sul legame tra valori islamici e sviluppo sostenibile.

Una delle prime iniziative di FUNCI in Spagna, risalente al 1987, era orientata a promuovere la conoscenza del contributo islamico alla cultura spagnola ed europea, con particolare riferimento al patrimonio culturale ereditato da Al-Andalus (711-1492). La fondazione, allora ancora chiamata Istituto Occidentale di Cultura Islamica, organizzò il *I Congresso di Cultura Islamica, Al-Andalus, Otto secoli di storia* a Toledo, scelta per valorizzare la grande influenza delle tradizioni musulmane sulla città. L’intento era anche quello di sfidare l’assunto che identifica al-Andalus solo con l’Andalusia, idea che porta alla mancata conoscenza del ricco patrimonio ispano-musulmano presente ed evidente anche in altre regioni della penisola iberica. Prendendo spunto dalla Scuola dei Traduttori di Toledo risalente al Medioevo, gli approfondimenti del congresso vertevano su contenuti multidisciplinari, per richiamare e ravvivare gli intensi scambi intellettuali ispano-musulmani del tempo su scienza, filosofia e arte. I seminari sono stati finanziati dalle istituzioni locali, come la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha e il Comune di Toledo, supportate dal Ministero della Cultura spagnolo.

Nell’ambito della strategia di Educazione allo sviluppo, FUNCI ha realizzato diverse attività di partecipazione sociale e di indirizzo politico che incoraggiano il riconoscimento del contributo della civiltà islamica in Europa. Collegandoci alla

parte dedicata ai principi europei sui temi del pluralismo religioso (secondo capitolo), è importante segnalare che nel 1991 FUNCI è stato tra gli attori fondamentali proponenti della già citata *Raccomandazione 1162 Contributo della civiltà islamica alla cultura europea*³⁵⁵ del Consiglio d'Europa. Come già analizzato, il testo consiglia agli Stati membri di promuovere la conoscenza e lo studio della cultura islamica nei paesi europei per aumentare la consapevolezza e la comprensione delle radici culturali comuni e incoraggiare lo sviluppo di comunità ben integrate. Il contesto in cui si inseriva l'iniziativa era l'omonimo congresso internazionale di Parigi "Contributo della civiltà islamica alla cultura europea", che si è svolto presso le sedi dell'UNESCO e dell'Institut du Monde Arabe ed è stato organizzato in collaborazione con il Consiglio d'Europa e la Comunità Europea (ora UE). L'obiettivo principale era quello di informare i parlamentari europei sull'importanza dell'influenza della cultura islamica in Europa nel corso della storia e di sensibilizzarli sulla necessità di adottare misure concrete per contribuire a risolvere i problemi di discriminazione che affliggevano le comunità islamiche in Europa.

Alla fine del Duemila, FUNCI ha avviato un progetto culturale denominato *El Islam, patrimonio de todos*, costituito da una mostra itinerante rivolta agli studenti delle scuole primarie e secondarie e da un programma di formazione per insegnanti e volontari³⁵⁶.

I diversi pannelli erano suddivisi in aree specifiche: 1. La *civilizzazione* (arabi o musulmani?); 2. La *fede* (credenze, il Corano, la moschea, il Ramadan); 3. La *quotidianità* (il deserto, la città, il souk, l'hammam); 4. L'*arte* (la calligrafia, l'architettura, forme e colori, l'artigianato); 5. Il *tempo libero* (divertimento, ritmi e melodie, vestiario, condividere la tavola); 6. L'*ambiente* (l'acqua, l'agricoltura, i divieti alimentari, ecologia); 7. L'*eredità culturale* (Al-Andalus, tradizioni e costumi, sviluppo scientifico, l'influenza della lingua araba sullo spagnolo); 8. Il *presente e il futuro* (relazioni da costruire, comunicazione interculturale).

Quando il 2001 è stato dichiarato dall'Organizzazione delle Nazioni Unite l'anno della "Lotta contro il razzismo e la xenofobia", per la prima volta, l'islamofobia è stata riconosciuta come una delle manifestazioni xenofobe più gravi del momento attuale. A quel punto, il progetto *El Islam, patrimonio de todos* è diventato, per il suo carattere informativo, uno degli strumenti più utili e diffusi per combattere le correnti islamofobe in Spagna.

³⁵⁵ Recommendation 1162 (1991) *Contribution of the Islamic civilization to European culture*.

³⁵⁶ Il programma didattico rivolto ai docenti per accompagnare la mostra itinerante è poi confluito in una pubblicazione, *El Islam, patrimonio de todos*, Fundacion del Cultura Islamica, Madrid 2001.

Più tardi, nel 2003, FUNCI ha pubblicato il Primo *Manifesto contro l'islamofobia*³⁵⁷. Il documento arrivava poco dopo gli attentati terroristici dell'11 settembre 2001 e si apriva così:

Non ci sono mai state così tante manifestazioni di intolleranza e crudeltà commesse da una minoranza che agisce arbitrariamente in nome dell'Islam con l'obiettivo di ottenere sostegno per i loro motivi e interessi più oscuri.

Il manifesto prosegue, dunque, con alcuni passaggi che richiamano fortemente l'identità islamica spagnola ed europea:

Come spagnoli, e come eredi in generale dell'eredità culturale islamica, dobbiamo ricordare che una delle epoche più produttive della nostra storia, quella di al-Andalus e della Sicilia medievale, è legata alla civiltà islamica e al fecondo scambio tra diverse comunità etniche e religiose. Per questo motivo, il nostro pensiero e comportamento attuale, la nostra cultura materiale, la nostra architettura tradizionale, i nostri costumi, la nostra lingua e persino il modo in cui comprendiamo la vita, sono impregnati della ricca eredità musulmana. Negare il rispetto per la civiltà islamica significherebbe negare il rispetto per una parte molto importante di noi stessi.

Uno degli strumenti proposti per superare e l'islamofobia è dunque la conoscenza dell'islam e del suo contributo allo sviluppo dell'Europa, eredità di cui tutti i cittadini beneficiano, spesso senza conoscerla. Questo renderebbe più corretta, oltre che più familiare, la visione dell'islam e aiuterebbe a distinguere immediatamente i comportamenti strumentali compiuti in nome della religione. Richiamando molti aspetti delle raccomandazioni europee già analizzate, il manifesto propone di introdurre nel campo dell'istruzione:

Un resoconto equilibrato e obiettivo della storia dell'Islam dovrebbe essere incluso nei programmi educativi e nei libri di testo [...] anche l'Islam dovrebbe essere incluso negli studi tradizionali, ad esempio la storia islamica dovrebbe essere insegnata nei dipartimenti di storia, la filosofia islamica nei dipartimenti di filosofia e la legge islamica nei dipartimenti di giurisprudenza, e non dovrebbe essere relegata, come spesso accade, ai dipartimenti di lingua orientale. Allo stesso modo, nei corsi di teologia, dovrebbe essere incoraggiato un approccio comparativo, che includa studi islamici, cristiani ed ebraici [...].

Nel 2016 FUNCI ha presentato il rapporto *Islamofobia in Spagna. Rapporto nazionale 2015*, nell'ambito della tavola rotonda “Modelos de sociedad, estereotipos e islamofobia en Europa”, organizzata da Casa Árabe e dalla Scuola diplomatica spagnola. Il rapporto ripercorre la storia islamica spagnola, a partire

³⁵⁷ *Manifesto contro l'islamofobia*, FUNCI, 2003.

dagli otto secoli andalusi, passando per la Riconquista e per la presenza coloniale della Spagna in Marocco fino ai giorni nostri.

Infatti, secondo il ricercatore che lo ha curato, Alfonso Casani, il sentimento islamofobico in Spagna ha radici storiche da non sottovalutare:

Il recupero delle radici islamiche della Spagna lo consideriamo uno strumento di dialogo e di lotta contro l'islamofobia e la discriminazione [...] La cultura islamica non viene studiata nelle scuole e anche per questo non è considerata il patrimonio di tutti e non si percepisce come elemento identitario spagnolo, anzi viene percepita come "antagonista". Tutto questo ha radici profonde nel processo di costruzione identitaria e storica iniziato nel 1492 con la Reconquista, proseguito nei secoli con l'espulsione dei musulmani e con tutte le vicissitudini successive che hanno portato a contrapporre la Spagna cattolica all'islam "straniero", poi acuite dal fenomeno del terrorismo internazionale degli ultimi decenni³⁵⁸.

Anche per questo sono essenziali le attività di sensibilizzazione per contrastare l'islamofobia e FUNCI le considera come uno strumento che integra e contribuisce al resto delle linee di azione che compongono l'Educazione allo Sviluppo. È importante, infatti, incoraggiare la cittadinanza e tutti i professionisti a informarsi, a mettersi in gioco e partecipare attivamente alle iniziative di conoscenza reciproca e prevenzione dell'islamofobia che favoriscono la coesistenza e la tolleranza. La piattaforma di apprendimento *Twist Islamophobia* raccoglie contenuti multimediali di varia natura utili a chiunque voglia utilizzarla per contrastare fenomeni islamofobi: articoli, podcast, Ted Talk, attività, testimonianze e un glossario.

FUNCI, inoltre, conta su un dipartimento di ricerca che si avvale di partner esterni appartenenti a diverse discipline. Tra le attività di ricerca spicca il *Centro de Estudios sobre el Madrid Islamico* (CEMI). L'idea nasce dal fatto che Madrid è l'unica capitale di origine islamica in Europa. Durante i suoi primi due lunghi secoli di esistenza Madrid era solo una piccola città di Al-Andalus che poi ha mantenuto, per più di cinque secoli, una presenza islamica stabile attraverso le minoranze mudéjar e moresche. Questa eredità storica è poco conosciuta, anche tra gli stessi madrileni, a causa di alcune resistenze ad accettare l'eredità di Al-Andalus come parte integrante della storia e della cultura spagnola. Per questo motivo, FUNCI ha istituito, nel 2017, il Centro di Studi sulla Madrid Islamica, uno spazio interdisciplinare che mira a contribuire alla conoscenza e alla protezione del patrimonio storico islamico di Madrid (andaluso, mudéjar e moresco), mettendo in relazione questa eredità con l'attuale costruzione di una società madrilenica diversificata e rispettosa delle differenze.

Il Centro per lo Studio sulla Madrid Islamica divide le sue attività in tre assi: a.

³⁵⁸ Intervista ad Alfonso Casani del 21 febbraio 2022 presso la sede FUNCI di Madrid.

la promozione della ricerca scientifica sull'archeologia e la storia della Madrid andalusa; b. la protezione e la diffusione del patrimonio materiale e immateriale islamico; c. la promozione della nozione di Madrid come modello di inclusione e convivenza pacifica tra diverse comunità.

Sempre nell'ambito del CEMI, FUNCİ sta attualmente lavorando all'adattamento di un'area giardino ispirata all'Andalusia, in collaborazione con il Comune di Madrid, attraverso un accordo di partenariato con la Direzione Generale dell'Acqua e delle Aree Verdi. Il progetto consiste in una trasformazione progressiva del parco Mohammed I, per riportare il suo aspetto più vicino a quello che si ritiene fosse il paesaggio del tempo. Il CEMI offre attualmente visite guidate al parco, spiegandone l'evoluzione storica e i diversi interventi effettuati nel muro che lo circonda. Ha anche classificato le diverse piante che contiene, acclimatate dalla Direzione Generale dell'Acqua e delle Aree Verdi, aggiungendo una breve descrizione storica ed etnobotanica dei suoi usi e proprietà nel periodo Al-Andalus.

Il CEMI propone diversi percorsi guidati da esperti in materia, al fine di scoprire i resti archeologici e storici del periodo andaluso e mudéjar e gli aspetti di vita quotidiana di queste comunità a Madrid. La visita denominata *Madrid Islamico* parte infatti con la scoperta del sistema di viaggio di trasporto sotterraneo dell'acqua in epoca andalusa, che partiva da plaza de los Carros e forniva acqua alla città di Madrid fino alla creazione del Canal de Isabel II, nel IX secolo. La maggior parte dei tunnel sono distrutti o danneggiati, ma rimane più di una sezione interessante. La visita prosegue alla scoperta dei luoghi islamici della città e dei suoi sobborghi, con particolare attenzione alla vita quotidiana della minoranza mudéjar nel quartiere di "La Moreria", passando per i luoghi in cui sorgevano la loro moschea, i bagni, il cimitero.

Una ulteriore attività proposta è la visita denominata *Madrid de los Austrias*, un approfondimento su come si svolgeva la vita degli "altri" della Corte cattolica degli Habsburgo: i mori, gli schiavi, gli esuli, le persone che vivevano ai confini tra cristianesimo e islam e che erano quindi sotto la costante sorveglianza dell'Inquisizione. La visita propone un tour dei mercati degli schiavi, dei luoghi dove agiva il Sant'Uffizio, delle taverne e delle locande dove si riunivano i mulattieri moreschi, delle dimore della nobiltà con i loro schiavi neri, berberi e granadini, dei mercati popolari in cui si nascondevano i perseguitati.

Accanto alla ricerca, FUNCİ porta avanti anche diverse attività di formazione: corsi specializzati, conferenze e workshop di educazione formale e informale rivolti a studenti e professionisti dell'educazione coinvolti in iniziative che riguardano le migrazioni, la conoscenza delle religioni, il dialogo, la coesistenza e lo sviluppo sostenibile in Spagna.

Da segnalare il progetto di educazione allo sviluppo rivolto alle scuole ϵ *DHUC@ INTEGR@*, avviato nel 2018, che si concentra sulla gestione della diversità interculturale e sulla promozione della partecipazione dei cittadini, della coesistenza e del rafforzamento istituzionale a Carabanchel, Arganzuela e in altri quartieri nella città di Madrid. L'iniziativa si inserisce nelle linee di azione di FUNCİ EDUCA e nel piano strategico di FUNCİ 2015-2019, che mira a promuovere una cittadinanza critica globale e proattiva. ϵ *DHUC@ INTEGR@*

propone un approccio diverso per gestire la diversità, a partire dalla sua denominazione che ha un carattere simbolico. La sostituzione della lettera "e" di "educare" con ε (ain), che significa occhio e fontana. Questo porta a ε DHUC@ INTEGR@, che significa "educare alla diversità guardando l'altro". Allo stesso modo, in ε DHUC@ INTEGR@, i DH sono in lettere maiuscole, in riferimento ai diritti umani. Il progetto promuove diverse azioni in scuole e centri educativi, che prevedono anche la partecipazione dei cittadini. L'obiettivo è quello di promuovere la convivenza sociale da un punto di vista comunitario. Per quanto riguarda le azioni rivolte agli studenti, gli insegnanti sono supportati con tecniche di gestione della diversità, attraverso strumenti innovativi come *Dal Maghreb al Mashreq*, un gioco che presenta il Mediterraneo come un mare di popoli, culture e tradizioni diverse, che mostra le somiglianze e differenze esistenti tra i paesi della sponda settentrionale e meridionale. Il gioco presenta la ricchezza e la diversità del patrimonio culturale e naturale della regione, l'importanza della sostenibilità, la necessità di una gestione ottimale dell'acqua e delle risorse naturali di fronte alla vulnerabilità ambientale, in quella della regione che soffre maggiormente a causa dei cambiamenti climatici. Pertanto, questo strumento: (i) promuove la riflessione degli studenti sulla diversità culturale e sugli elementi comuni che uniscono i popoli del Mediterraneo, attraverso il patrimonio di Al-Andalus; (ii) introduce il fenomeno dell'immigrazione e dei rifugiati e la loro situazione attuale; (iii) promuove il rispetto e il dialogo come mezzo per promuovere la convivenza, valorizzando la cultura degli immigrati e dei loro discendenti.

In queste e altre iniziative³⁵⁹ si evince l'attenzione di FUNCI alla sostenibilità e un esempio concreto di come i principi religiosi possono influenzare le pratiche: a partire dai precetti e seguendo l'esempio delle scienze islamiche del passato, infatti, l'organizzazione ha dato vita a progetti orientati alla cura e salvaguardia dell'ambiente nel presente e finalizzati a influenzare in maniera positiva il futuro. Il recupero del contributo islamico allo sviluppo culturale, scientifico e sociale della città di Madrid e della Spagna è importante anche per questo: aumentare la consapevolezza nei cittadini sul fatto che ciascuna civiltà ha provato a far coesistere in maniera armoniosa e rispettosa persone ed elementi naturali.

³⁵⁹ Tra le iniziative più importanti sullo sviluppo sostenibile si segnala *Med-O-Med* (Cultural Landscapes of the Mediterranean and the Middle East), una piattaforma di cooperazione integrata da 23 paesi, focalizzata sullo sviluppo sostenibile del patrimonio naturale e culturale e per promuovere l'incontro interculturale, la convivenza e la pace all'interno della regione. Questa piattaforma è composta da tre reti e inventari che evidenziano il patrimonio unico dell'area Med-O-Med: giardini botanici, centri di diversità vegetale e paesaggi culturali.

5.5 Un quiz sulla storia islamica spagnola: *La Islamoteca*

Approfondiamo ora nel dettaglio il quiz sulla storia islamica spagnola denominato *La Islamoteca*, un progetto finanziato dalla Fondazione Pluralismo y convivencia e dalla Obra social La Caixa e rivolto soprattutto a studenti e docenti.

Le ragioni della creazione di questo nuovo strumento vengono così descritte:

1. Perché nella società ci sono pregiudizi negativi nei confronti dell'Islam e della popolazione musulmana;
2. Perché questi pregiudizi si basano su stereotipi e luoghi comuni;
3. Perché questi stereotipi e luoghi comuni sono spesso il risultato della mancanza di conoscenza dell'Islam;
4. Perché l'ignoranza va combattuta attraverso l'educazione e l'informazione;
5. Perché l'educazione e l'informazione forniscono gli argomenti necessari per affrontare questa forma di discriminazione;
6. Perché bisogna promuovere il dialogo interculturale e chiedere una società più aperta, in cui la diversità sia intesa come fattore di arricchimento reciproco e non come motivo di scontro;
7. Perché è necessario creare una piattaforma educativa che fornisca strumenti e materiali che consentano ai professionisti e al pubblico in generale di affrontare e risolvere questo problema;
8. Perché le differenze si sommano e non tolgono nulla;
9. Perché riguarda tutti noi.

Il progetto nasce con l'obiettivo di ampliare la conoscenza della cultura islamica attraverso strumenti pedagogici innovativi che sappiano coinvolgere i più giovani. Il gioco digitale ha due livelli, uno per principianti, rivolto soprattutto agli studenti, e uno per un pubblico più adulto. Ciascun livello pone ai giocatori dalle alcune domande con risposte multiple. Di seguito il dettaglio di come sono strutturate le varie sezioni del livello 1 del quiz rivolto agli studenti delle elementari/medie³⁶⁰:

- 1) Sezione *Mezquita* (moschea) in cui vengono approfonditi brevemente alcuni aspetti alla base del credo e della pratica religiosa islamici.
- 2) Sezione *Colegio* (scuola) che approfondisce aspetti legati sia alla storia che alla geografia e toponomastica del territorio spagnolo un tempo denominato Al-Andalus.
- 3) Sezione *Mercado* (mercato) che evidenzia quanto le culture spagnola ed europea siano state e siano tuttora influenzate nel quotidiano dal patrimonio islamico andaluso, sotto vari punti di vista (linguistico, artistico, architettonico, negli usi e costumi ecc.).

³⁶⁰ Informazioni ricavate dall'osservazione partecipata del 24/11/2022 presso il centro interculturale per minori *Culturas Unidas* a Madrid e materiale informativo fornito dall'operatrice Aurora Ferrini Pemas.

- 4) La sezione *Parque* (parco) sulla diversità ed eterogeneità della popolazione islamica nel mondo.
- 5) La sezione *Cine* (cinema) sulla rappresentazione dei musulmani nei media e nella società e vi sono anche domande specifiche sull'islamofobia.

Ad ogni sezione terminata, gli operatori approfondiscono con gli studenti gli argomenti a cui sono collegate le risposte, ampliando così le loro conoscenze storiche e culturali dell'islam.

A partire dall'osservazione partecipata della realizzazione del quiz nel centro interculturale *Culturas Unidas* è stato possibile individuare alcune caratteristiche salienti del progetto: (i) è stato realizzato in un quartiere con una buona presenza islamica, per cui vi erano anche diversi musulmani nel gruppo di ragazzi a cui il quiz è stato destinato; (ii) visto l'argomento centrale del gioco, l'Islam, avviene una dinamica particolare: i compagni di religione islamica diventano i migliori alleati, coloro che conoscono le risposte, che fanno vincere la squadra; (iii) il quiz si presta a un coinvolgimento molto attivo degli studenti, sia perché avviene attraverso l'uso del telefono/sito/app sia per la metodologia applicata dagli operatori, che hanno un approccio interattivo adatto all'età degli studenti.

La Islamoteca ha un carattere diverso: non si occupa di teologia, ma si propone di presentare sotto forma di quiz una panoramica sulla storia islamica spagnola, incredibilmente poco studiata e poco conosciuta. Il progetto ha un legame con la Raccomandazione sul *Contributo della civiltà islamica alla civiltà europea* e i suoi obiettivi si coniugano bene con quella del 1996 su *La storia e l'apprendimento della storia in Europa* ai fini della riconciliazione tra i popoli. Certamente, è un progetto ancora in fase embrionale e forse uno dei suoi punti deboli è il mancato lavoro precedente e posteriore dei docenti o degli stessi operatori, senza il quale il quiz sembra destinato a essere solo un momento "temporaneo" di conoscenza da cui difficilmente consegue un apprendimento duraturo.

Dai progetti spagnoli analizzati si evince che le comunità religiose e le entità specializzate nel dialogo interreligioso, sia le componenti maggioritarie che quelle minoritarie, sono molto coinvolte nella sensibilizzazione al pluralismo. Le Comunità Autonome Spagnole hanno ciascuna la propria posizione e politica in merito, ma senz'altro quelle in cui sono inserite le iniziative analizzate (soprattutto Catalogna e Comunità Valenciana) sono compartecipi e hanno un ruolo attivo nel valorizzare e promuovere i progetti proposti, probabilmente anche perché non ci sono altre offerte formative "laiche" sull'educazione al dialogo e al pluralismo. Questo tipo di progetti, inoltre, in Spagna come in Italia, rafforza la rete tra comunità religiose, che hanno diverse occasioni di conoscersi e interagire e, dunque, collaborare e promuovere la coesione sociale. Inoltre, le comunità religiose sono spesso coinvolte nel processo di conoscenza delle religioni, sia con iniziative autonome sia su mandato e con il sostegno delle istituzioni. Come l'Italia, però, i progetti sono "molto locali" e poco diffusi a livello nazionale: i sistemi scolastici ne giovano ma, per il momento, non sembrano avere intenzione di trasformarli in un'offerta formativa rivolta a tutti.

Capitolo 6

Le proposte di formazione al dialogo e al pluralismo degli attori religiosi: il caso bosniaco

La scelta di focalizzarsi su un Paese balcanico non ancora formalmente aderente all'Unione Europea³⁶¹ è dovuta al ruolo strategico che l'educazione al dialogo interreligioso può assumere nella prevenzione dei conflitti e nel mantenimento della pace.

Al contempo, è evidente che il fatto che il Paese rientri nel Consiglio d'Europa³⁶² abbia un peso sulle scelte politiche, educative e culturali degli attori politici e religiosi che lo abitano e che interagiscono tra loro e che l'idea di "Europa, unita nella diversità", sia tra gli elementi centrali dei casi studio che approfondiremo.

La Bosnia ed Erzegovina, a causa della sua posizione geografica e della sua secolare storia travagliata, è stata al tempo stesso regione di convivenza che teatro

³⁶¹ La Bosnia ed Erzegovina ha presentato la sua richiesta di adesione all'Unione europea il 15 febbraio 2016, dopo essere stata ufficialmente riconosciuta dalla Commissione europea come stato "potenzialmente candidato". Il Paese è comunque membro della Commissione dei Ministeri degli Esteri del Consiglio d'Europa dal 2002.

³⁶² Il Consiglio d'Europa in un recente comunicato stampa Bosnia-Erzegovina: il Consiglio approva conclusioni sull'operazione EUFOR ALTHEA del 18 ottobre 2021 ha ribadito il suo impegno a favore della prospettiva europea della Bosnia-Erzegovina come paese unico, unito e sovrano esortando tutti i leader politici ad abbandonare la messa in discussione dell'integrità territoriale del paese, e a mettere in atto sforzi congiunti per attuare le 14 priorità fondamentali individuate nel parere della Commissione Europea sulla domanda di adesione della Bosnia-Erzegovina all'Unione Europea, approvato dal Consiglio nel 2019.

di scontri tra popoli, culture e religioni. Ciò nonostante, sembra non esserci stata, nel corso dei secoli, una tradizione continuativa di collaborazione interreligiosa, neppure prima del conflitto interetnico. Ciò che emerge dalla ricostruzione storica è che le comunità religiose abbiano vissuto in prossimità fisica per secoli con una sorta di tolleranza passiva, senza avviare quel “dialogo delle opere” che desse vita ad azioni condivise per il bene della collettività.

Dunque, le iniziative di dialogo interreligioso ed educazione al pluralismo religioso che avvengono oggi sono particolarmente importanti, innovative e finalizzate alla riconciliazione e al mantenimento della pace, sebbene queste vengano realizzate solo in determinati contesti territoriali ed etnicamente definiti. Spagna e Bosnia ed Erzegovina sono infatti accomunate da un’organizzazione politica basata su forti autonomie regionali: questo fa sì che, all’interno del medesimo territorio nazionale, le politiche educative siano estremamente diversificate. Vedremo, inoltre, come la Chiesa Cattolica in Bosnia ed Erzegovina – nonostante la condizione di minoranza e il diverso peso politico e istituzionale rispetto a Italia e Spagna – ricopra un ruolo importante nell’educazione al dialogo.

6.1 Lo stato dell’arte sull’educazione al pluralismo religioso in Bosnia ed Erzegovina

Al fine di comprendere la natura dell’educazione religiosa e interreligiosa in Bosnia ed Erzegovina, è opportuno ricostruire le tappe storiche, che hanno portato le istituzioni politiche alla costituzione di quello che oggi è denominato “il sistema delle scuole separate”, risultato di negoziazioni derivate dai cambiamenti storico-giuridici occorsi per fronteggiare difficile gestione geopolitica del territorio.

6.1.1 Le guerre interetniche degli anni Novanta e il nuovo sistema politico tripartito

Era il 1991 quando Slovenia e Croazia dichiarano la propria indipendenza, dando così inizio a un decennio di guerre per la dissoluzione della Jugoslavia. Con la fine della Guerra Fredda, in un contesto di crescente crisi economica e istituzionale, l’emergere di leadership nazionaliste acui e fece degenerare i contrasti tra le varie componenti della Federazione. Di fronte alla crisi l’Europa e la comunità internazionale si divisero, non riuscendo ad elaborare alcuna forma di intervento efficace.

La fase più cruenta della guerra ebbe luogo in Bosnia Erzegovina a partire dal 1992, con l’implosione della Repubblica più multi-etnica e multi-religiosa della ex Jugoslavia. Al referendum sull’indipendenza, le comunità islamica e croata votarono a favore della secessione, mentre i serbo-bosniaci non parteciparono alla consultazione dichiarando la costituzione della Repubblica Serba (Republika Srpska) con capitale Pale. La comunità internazionale riconobbe ufficialmente la nascita della Bosnia ed Erzegovina, votata a maggioranza e, conseguentemente, le

truppe paramilitari serbo-bosniache in pochi giorni occuparono il 70% della Bosnia ed Erzegovina avviando la cosiddetta “pulizia etnica”, ovvero l’espulsione delle comunità non serbe dal Paese. Nella fase peggiore del conflitto (1992) l’assedio della città di Sarajevo portò alle tragiche, note conseguenze, come il massacro di Srebrenica, nel quale furono uccisi circa 8000 bosgnacchi-musulmani.

Tra il 1993 ed il 1994 la guerra si estese con il degenerare del conflitto tra bosgnacchi-musulmani e croato-cattolici, dopo che questi ultimi avevano costituito la Herceg-Bosna³⁶³. Solo con gli accordi di Washington del marzo 1994 e la nascita della Federazione bosniaco-erzegovese (Federacija Bosne i Hercegovine), terminarono le ostilità aperte tra questi due gruppi.

I dati più attendibili sulle vittime del conflitto sono quelli forniti dal Centro di Ricerca e Documentazione di Sarajevo: 97.207 morti accertati su una popolazione che dal censimento del 1991 era di 4.377.033 e che oggi viene stimata in 3.842,566³⁶⁴.

Nel 1995, con la firma degli Accordi di Dayton³⁶⁵ (ancora oggi in vigore) la Bosnia ed Erzegovina risultava composta di due entità — la Federazione croato-musulmana (divisa in dieci cantoni, ciascuno controllato da una delle due componenti etniche che li abitano, croati o bosgnacchi) e Repubblica Serba (Republika Srpska) — e di tre popoli, bosniacchi musulmani, serbi ortodossi e croati cattolici³⁶⁶.

Purtroppo però, gli accordi di pace di Dayton, se da una parte ebbero il merito di porre fine al conflitto, dall’altra cristallizzarono le divisioni esistenti sancendo per legge la spartizione delle istituzioni e del territorio su base etnica e posero in essere un meccanismo di funzionamento dello Stato complicato e disfunzionale. Dayton è servito a fermare la guerra, ma non a costruire la pace: una frase ripetuta spesso dai cittadini, che ben spiega l’ultimo ventennio del Paese.

Dunque, a causa dello sviluppo storico e delle circostanze geografiche, gran parte della popolazione dei Balcani ha formato la propria identità principalmente

³⁶³ La Herceg-Bosna era un’entità autonoma creata dai croati di Bosnia ed Erzegovina, non riconosciuta internazionalmente, ma esistita de facto tra la fine del 1991 e l’inizio del 1994.

³⁶⁴ Per la ricostruzione storica e i dati sul conflitto bosniaco cfr. Chiodi, Rossini 2011.

³⁶⁵ Il General Framework Agreement for Peace (GFAP), meglio noto con il termine “Accordi di Dayton”, dal nome della località nell’Ohio (negli Stati Uniti) in cui avvennero le firme il 21 novembre 1995, è il documento che sancisce il termine della guerra in Bosnia ed Erzegovina. Parteciparono ai colloqui di pace Slobodan Milošević, Presidente della Jugoslavia e rappresentante degli interessi dei Serbo-bosniaci, il presidente della Croazia Franjo Tuđman e il presidente della Bosnia ed Erzegovina Alija Izetbegović. La conferenza di pace fu guidata dal mediatore statunitense Richard Holbrooke, assieme all’inviato speciale dell’Unione Europea Carl Bildt e al viceministro degli esteri della Federazione Russa Igor Ivanov. Il Trattato sancisce l’organizzazione della Bosnia ed Erzegovina in due entità amministrative distinte: la Federazione Croato-Musulmana e la Repubblica Serba di Bosnia ed Erzegovina, due entità dotate di poteri autonomi in vasti settori, ma inserite in una cornice statale unitaria. Alla Presidenza siedono a turni di 8 mesi, un serbo, un croato e un musulmano.

³⁶⁶ Per approfondire ulteriormente gli accordi di Dayton cfr. Fischer 2006.

attraverso la necessità di difendersi dalla repressione imposta dagli occupanti di turno. Questo aspetto ha fatto sì che la coscienza collettiva del popolo si trovasse principalmente nel senso di identità nazionale che, nella storia della Bosnia ed Erzegovina non si è mai evoluta come fattore sociale, culturale e politico dominante, come è successo in Europa nel periodo dal XVI al XX secolo. Al contrario, secondo Brajovic³⁶⁷, nei Balcani il concetto di identità nazionale sarebbe stato imposto artificialmente attraverso la nazionalizzazione delle differenze religiose. In altre parole, il nazionalismo sarebbe diventato sinonimo di lotta per la liberazione dei suoi abitanti, il cui scopo fondamentale era quello di accelerare il declino del potere ottomano.

In merito all'attuale conformazione territoriale ed etnico-religiosa della Bosnia ed Erzegovina (escludendo la Repubblica Serba), tutt'oggi sono presenti cinque cantoni a maggioranza bosgnacca (Una-Sana, Tuzla, Zenica-Doboj, Podrinje Bosniaca e Sarajevo), tre hanno maggioranza croata (Posavina, Erzegovina Occidentale, Bosnia Occidentale) e due sono a composizione mista (Cantone/Contea della Bosnia Centrale, Cantone/Contea dell'Erzegovina-Narenta). Il primo censimento ufficiale dopo la guerra è stato eseguito solamente nel 2013. A un livello più ampio, includendo anche la parte separatista, secondo i dati del *CIA World Factbook* la Bosnia ed Erzegovina è etnicamente/religiosamente formata al 50,1% da *bosgnacchi* (per la maggior parte musulmani), al 30,8% da serbi (per la maggior parte cristiani ortodossi), al 15,4% da croati (per la maggior parte cristiani cattolici) e allo 2,7% da altre etnie/popoli (tra cui ebrei, romeni, albanesi, turchi).

Alicino (2016) delinea il quadro giuridico dell'attuale Bosnia ed Erzegovina attraverso un'analisi della sua Costituzione e della sua organizzazione politica. Nel preambolo della Costituzione, bosniaci, croati e serbi sono infatti descritti come "popoli costituenti", la cui rappresentanza politica riflette quasi perfettamente la composizione sia della Camera dei Popoli che della Camera dei Rappresentanti: la prima è composta da cinque bosniaci, da altrettanti croati della Federazione della BiH e da cinque serbi della Republika Srpska, mentre il numero minimo di 4 rappresentanti di un popolo costituente sarà rappresentato alla Camera dei Rappresentanti. Inoltre, anche la Presidenza (il capo dello Stato collettivo) è composta da tre membri: un bosniaco e un croato della Federazione della BiH e un serbo della Republika Srpska. Ne consegue che solo le persone che dichiarano l'affiliazione ad un determinato gruppo di cittadini hanno il diritto di candidarsi alla Camera dei Popoli e alla Presidenza. Queste istituzioni includono solo persone di tre etnie, escludendo di fatto il gruppo denominato "Altri" nel Preambolo della Costituzione.

Per questi motivi, nel 2009, la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo ha ritenuto che il meccanismo di condivisione del potere della Bosnia-Erzegovina non sia appropriato a uno Stato democratico contemporaneo, costruito sui principi del pluralismo e del rispetto delle diverse culture e religioni. Ciò è dovuto al fatto che

³⁶⁷ Brajovic 2007, pp. 185-214.

il meccanismo di condivisione del potere consente una disparità di trattamento, che si basa esclusivamente sulla origine religiosa. Certamente, bisogna ricordare che questa impostazione è stata pensata per porre fine a una guerra brutale segnata dal genocidio e dalla pulizia etnico-religiosa e che la natura del conflitto era tale da necessitare l'approvazione dei tre popoli costituenti.

La struttura tripartita di tale meccanismo era e sembra essere tuttora necessaria per stabilire e mantenere la pace all'interno del Paese. Questo aspetto evidenzia il fatto che la religione e le comunità religiose rimangono ancora attori cruciali alla riconciliazione e alla convergenza delle comunità intorno a cause comuni. Allo stesso tempo, quella della Bosnia ed Erzegovina è una forma di governo in contrasto con gli elementi fondamentali di una democrazia, modello a cui il Paese afferma di ispirarsi. Infatti, come sottolinea Alicino, alcune parti del sistema giuridico della Bosnia ed Erzegovina puntano al principio di laicità, nel senso stretto della parola, come quello promosso dalla "laïcité" francese. È il caso dell'articolo 14 della legge sulla libertà religiosa, che dichiara che lo Stato non può accordare lo status di "chiesa" a qualsiasi comunità religiosa³⁶⁸, né ha il diritto di interferire negli affari e nell'organizzazione interna istituzioni e comunità religiose³⁶⁹. Al contrario, quando si leggono altre parti della stessa legge, sembra evidente un discostamento dal principio laico. È il caso delle norme che regolano l'istruzione che sono profondamente influenzate dalle organizzazioni religiose, come dimostra l'articolo 4 della legge sulla libertà religiosa che afferma il diritto delle Chiese e delle comunità religiose all'educazione religiosa, fornita esclusivamente da persone nominate a tal fine da un organismo religioso ufficiale.

Questa modalità governativa ed educativa è parte di una precisa strategia che si basa su un discorso politico, storico e sociale che tende a sottolineare la tradizionale connessione tra alcune aree della Bosnia ed Erzegovina e religioni specifiche (Islam, Chiesa cattolica romana, e la Chiesa ortodossa serba). Un miglior esempio è dato dall'Accordo tra la Santa Sede e la Bosnia ed Erzegovina del 19 aprile 2006 che nel preambolo riconosce «la secolare presenza della Chiesa cattolica in Bosnia ed Erzegovina e del suo ruolo attuale in campo sociale, culturale ed educativo»³⁷⁰. Il documento, avente lo status di accordo internazionale, garantisce alla Chiesa cattolica più diritti di quelli normalmente riconosciuti prescritti dalle leggi generali della Bosnia ed Erzegovina. Non è un caso che esistano accordi simili sia con la Chiesa ortodossa serba che con la comunità islamica³⁷¹.

³⁶⁸ Official Gazette of BiH no. 88/07.

³⁶⁹ Official Gazette of BiH No. 16/03.

³⁷⁰ *Acta Apostolicae Sedis. Commentarium Officiale*, 3 Novembris 2007, n. 11, pp. 939-946.

³⁷¹ L'accordo con la Chiesa Ortodossa Serba è stato siglato nel 2007 e ratificato nel 2008, mentre la Comunità Islamica è stata la terza organizzazione a negoziare un accordo simile con lo Stato bosniaco nel settembre 2008, poi adottato nel 2015. Cfr. *Report on International Religious Freedom - Bosnia and Herzegovina*, 19 September 2008, United States, Department Bureau of State, Bureau of Democracy, Human Rights and Labor.

6.1.2 Dagli ottomani all'impero austro-ungarico fino al sistema delle "scuole separate"

Dai passaggi storici sopra illustrati e le conseguenti trasformazioni giuridiche deriva il fenomeno delle "scuole separate", ovvero la separazione su base etnica e religiosa degli studenti. Non esistono, in effetti, dei programmi unici in quanto il Paese, essendo suddiviso in cantoni, ha diversi Ministeri per l'Istruzione. Prima di soffermarci sull'organizzazione dell'attuale sistema scolastico e su come essa impatti sulla conoscenza delle religioni e sull'educazione al pluralismo, è utile una breve ricognizione storica sull'evoluzione dell'educazione religiosa in Bosnia ed Erzegovina³⁷².

Nell'epoca ottomana (1463-1878) vi erano diverse scuole delle rispettive comunità religiose, ciascuna delle quali era portatrice del proprio sistema educativo: conventi e pievi per i cattolici, monasteri e chiese per gli ortodossi, *mekteb* (scuole islamiche che sorgevano accanto o dentro la moschea) per i musulmani. Qui si insegnavano la scrittura araba e le basi della religione islamica e gradualmente apparvero anche le prime forme di scuola secondaria per coloro che volevano diventare insegnanti ed esperti di Sharia. I croati in Bosnia ed Erzegovina hanno ottenuto la loro prima alfabetizzazione attraverso le prime scuole conventuali furono, menzionate già nel 1655. C'erano scuole conventuali in Kresevo, Fojnica, Modrica, Srebrenica, Tuzla e Visoko. I francescani avevano una grande rete di scuola elementari per i cattolici. Non esistono dati affidabili sull'inizio dell'istruzione dei serbi in Bosnia ed Erzegovina, ma dalla metà del XIX ci sono evidenze di diverse scuole ortodosse che all'inizio del dominio austro-ungarico erano circa 56 e contavano oltre 3500 alunni. Queste scuole sono state finanziate dalle comunità ecclesiali della Serbia e della Vojvodina.

Verso la fine del dominio ottomano apparvero le prime forme di educazione secolare. Nel 1869 venne promulgata la prima legge sull'istruzione che rendeva possibile istituire sia scuole confessionali che scuole laiche³⁷³.

Durante il dominio austro-ungarico in Bosnia ed Erzegovina (1878-1918) furono aperte le prime scuole elementari pubbliche finanziate dallo Stato che regolava l'istruzione, anche se i primi libri vennero forniti dalla Croazia cattolica. Per questa ragione, all'inizio le popolazioni musulmana e ortodossa erano scettiche sull'apertura del sistema scolastico pubblico, ma con il tempo quest'ultimo ha prevalso. Nel 1912 venne promulgata la legge sull'iscrizione obbligatoria degli alunni nelle scuole pubbliche, ma la presenza e l'influenza delle scuole confessionali era ancor molto forte. Tuttavia, poco prima della Prima guerra mondiale, le autorità austro-ungariche ne abolirono un numero significativo.

È importante sottolineare anche il ruolo importante svolto dalle associazioni culturali nella vita dei giovani bosniaci, come *Gajret* (musulmana), *Napredak*

³⁷² Cfr. Marusic 2011.

³⁷³ Cfr. Pavlovic 2008, pp. 43-44.

(croato-cattolica) e *Prosvjeta* (serbo-ortodossa). Queste ultime avevano forti legami nazionali ed erano solite offrire borse di studio per i più svantaggiati. L'educazione morale e religiosa era ancora molto importante, quindi fu incorporata nel piano educativo e nel programma delle scuole pubbliche e prevedeva due ore di lezione a settimana³⁷⁴.

Dopo la prima guerra mondiale, la Bosnia ed Erzegovina divenne inizialmente parte del nuovo Regno dei Serbi, Croati e Sloveni che comprendeva territori con livelli culturali-educativi molto diversi. Il compito primario della scuola pubblica era quello di educare le giovani generazioni allo spirito degli obiettivi politici nazionali. Il sistema educativo, i tipi di scuole, l'insegnamento, i curriculum e libri erano strumenti per costruire l'identità del nuovo Paese. Particolare attenzione fu data all'insegnamento religioso, al punto che i bambini che non appartenevano ad una religione riconosciuta dalla legge non potevano frequentare le scuole.

La Costituzione (*The Vidovdan Constitution*) del 1921³⁷⁵, riguardo l'educazione affermava:

L'educazione religiosa è impartita separatamente, secondo le volontà dei genitori o dei tutori, secondo la loro affiliazione religiosa e secondo i loro precetti religiosi [...] Le minoranze di altre razze e lingue frequenteranno la scuola primaria nella loro lingua madre in conformità con le norme che saranno stabilite dalla legge³⁷⁶.

Solo un anno dopo ci fu una modifica alla Costituzione di Vidovdan (14.11.1922) in cui il Ministero della Pubblica Istruzione informava che:

Con decisione del Ministro della Pubblica Istruzione S. N. N. 6835 e con riferimento all'articolo 12 della Costituzione del Regno dei Serbi, Croati e Sloveni del 28 giugno 1921, è stato stabilito che gli alunni che non appartengono alle religioni legalmente riconosciute non possono essere studenti nelle scuole del nostro regno³⁷⁷.

Dall'anno scolastico 1927/28 la materia *Learning about religion and moral*, tendenzialmente basata sul Cristianesimo, fu inserita obbligatoriamente nelle scuole elementari due ore a settimana e aveva un posto molto importante in tutto il sistema educativo. Gli imam, infatti, suggerivano spesso alla popolazione musulmana di tenere i loro figli lontani dalle scuole pubbliche perché sarebbe dannoso per loro. In quel momento, infatti, la popolazione musulmana era esposta a chiare pressioni politiche, economiche e culturali sia da parte serba che da parte croata: l'intento era quello di ottenere l'accettazione del fatto che i musulmani

³⁷⁴Cfr. Peco 2008, pp. 118-119.

³⁷⁵ La *Costituzione di Vidovdan* (*The Vidovdan Constitution*), che prende il nome dalla festa serba di San Vito (Vidovdan), fu la prima costituzione del Regno dei Serbi, Croati e Sloveni approvata dall'Assemblea Costituzionale il 28 giugno 1921. Restò in vigore fino a quando il re Alessandro proclamò la sua dittatura il 6 gennaio 1929.

³⁷⁶ Marusic 2011, pp. 58-59, trad. dall'inglese.

³⁷⁷ Peco 2008, pp. 151-152, trad. dal croato.

bosniaci fossero serbi o croati di fede islamica e questo avveniva soprattutto attraverso l'educazione religiosa e le attività della Chiesa.

Durante il periodo socialista (1945-1992) la Repubblica Socialista di Bosnia ed Erzegovina fu una delle sei repubbliche che costituivano la Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia. La maggior parte delle scuole erano state distrutte o danneggiate durante la Seconda guerra mondiale, quindi la priorità era quella di ricostruire e riparare le strutture scolastiche e includere tutti i bambini nell'istruzione. Il primo anno scolastico iniziò nel giugno 1945 e durò fino all'ottobre dello stesso anno. La rete delle scuole elementari nel Paese crebbe rapidamente, passando da circa 600 scuole a 1500 e da 100.000 al 280.000 nel giro di due anni. L'istruzione elementare, della durata di otto anni, fu resa obbligatoria nell'anno scolastico 1947/48. Una differenza molto significativa nel nuovo sistema educativo era, naturalmente, la totale messa al bando della religione, che non esisteva più come materia scolastica.

Seguendo l'analisi di Peco, vi erano due importanti caratteristiche del sistema educativo in Bosnia ed Erzegovina durante questo periodo: l'educazione faceva parte della politica di unità e fratellanza che era stata creata e dettata dall'esterno dell'area e della realtà della Bosnia; la piattaforma ideologica e politica della nuova organizzazione sociale rappresentava la base ideologica della politica educativa.

Come è noto, le politiche educative di quel tempo furono costruite sulla teoria marxista-leninista, per cui anche la relazione tra scuola e religione era definita dagli stessi criteri. L'obiettivo della propaganda di quel periodo era quello di convincere le masse della non esistenza del Dio. Milos Jankovic, uno dei più riconosciuti teorici nel campo dell'educazione antireligiosa, nel suo saggio *Scuola e religione*, raccomandava che nelle lezioni di storia la religione fosse descritta come mezzo di oppressione delle classi lavoratrici. Anche i genitori ricevevano una propaganda antireligiosa nelle riunioni con gli insegnanti.

Peco conclude la sua ricostruzione concludendo che l'eliminazione totale dell'educazione religiosa dai programmi educativi avesse sicuramente la sua giustificazione politica e culturale, ma che il divieto della pratica religiosa poteva essere interpretato solo come una pressione ideologica intesa a creare nella società una mentalità unica, caratteristica di un regime totalitario.

La prima Costituzione della Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia del 1946, tra le altre cose, definiva così la questione della libertà di religione:

Ai cittadini è garantita la libertà di coscienza e la libertà di religione. La chiesa è separata dallo stato. Le comunità religiose i cui insegnamenti non sono contrari alla Costituzione possono condurre liberamente i loro affari religiosi e praticare i loro riti. Le scuole religiose che educano i chierici sono indipendenti, ma sono sotto la supervisione generale dello Stato. L'uso improprio della chiesa e della religione per scopi politici è proibito, così come lo è l'esistenza di organizzazioni politiche basate sulla religione³⁷⁸.

³⁷⁸ Marusic 2011, p. 61, trad. dall'inglese.

Nel 1953, fu approvata una nuova legge sulle questioni relative all'organizzazione e alla vita di chiesa che escludeva completamente l'educazione religiosa dalle scuole e che da allora in poi poteva essere impartita solo in istituzioni religiose. Per frequentare questa tipologia di corsi di religione era necessario il permesso di entrambi i genitori e anche l'accordo del minore. La legge lasciava l'autonomia alle comunità religiose di organizzare le loro scuole religiose, i piani e i programmi educativi e di nominare gli insegnanti, sempre sotto la supervisione statale.

Negli anni successivi non ci furono cambiamenti sostanziali, ma in generale le persone dichiaratamente religiose venivano spesso discriminate o punite dal regime. Durante gli anni Ottanta, poco prima dei conflitti interetnici, l'élite intellettuale della Bosnia ed Erzegovina cercò di creare e definire una nuova coscienza sociale che, come vedremo, fu abilmente incorporata nel quadro nazionalistico e nell'istruzione religiosa.

Durante il periodo delle guerre interetniche degli anni Novanta e quello immediatamente successivo agli accordi di Dayton il processo di nazionalizzazione in Bosnia si fece sempre più intenso. Questo, naturalmente, ebbe delle notevoli conseguenze nel complesso del sistema scolastico, ma soprattutto in materie come la storia, la lingua e la religione, perché ciascun programma educativo aveva l'obiettivo di rafforzare l'identità, la letteratura e la storia nazionali. La guerra fu la causa principale della divisione fondamentale del sistema educativo lungo linee etno-politiche e le religioni tornarono ad avere un peso specifico nello spazio pubblico.

Per comprendere meglio la natura dell'insegnamento religioso in Bosnia ed Erzegovina oggi, è opportuno menzionare la legge del 2004 sulla libertà religiosa e lo status delle organizzazioni religiose³⁷⁹. L'articolo 4.1, afferma:

Quando le chiese e le comunità religiose insegnano religione non devono diffondere odio e pregiudizi contro qualsiasi altra chiesa, comunità religiosa e i suoi membri, o contro i cittadini di nessuna appartenenza religiosa [...].

Tale disposizione deve essere letta in combinato disposto con le leggi quadro del 2003 sull'educazione e l'istruzione prescolare in Bosnia-Erzegovina (FPUE)³⁸⁰ e la legge sull'istruzione elementare e secondaria in Bosnia-Erzegovina (FESSE)³⁸¹, approvate dallo Stato al fine di garantire la conformità le norme minime dei diritti umani, compreso il divieto di discriminazione. Il FPUE non si riferisce espressamente all'istruzione religiosa ma afferma che ogni tipo di insegnamento deve essere condotto senza alcuna discriminazione e che è necessario prendere in seria considerazione i valori universali di una democrazia

³⁷⁹ Official Gazette of BiH, no. 5/04, *Zakono Slobodi Vjere I Pravnom Položaju Crkava I Vjerskih Zajednica U Bosni I Hercegovini*.

³⁸⁰ Official Gazette of BiH no. 88/07.

³⁸¹ Official Gazette of BiH No. 16/03.

costituzionale. Sottolinea, inoltre, l'importanza dei sistemi di valori etnici, storici, culturali e religiosi della tradizione dei popoli che vivono nel Paese. In particolare, le lingue e le culture di tutti i popoli costituenti la Bosnia ed Erzegovina devono essere rispettate in conformità con la Costituzione, la CEDU, la Convenzione quadro per la protezione delle questioni nazionali minoranze e la Convenzione sui diritti del fanciullo. Allo stesso modo, la FESSE afferma l'obbligo di migliorare e proteggere la libertà religiosa, la tolleranza e la cultura del dialogo. Afferma inoltre la possibilità di introdurre lezioni di religione per gli alunni secondo le loro convinzioni o le convinzioni dei genitori.

L'organizzazione scolastica è decentrata e ciascun cantone agisce autonomamente soffrendo di una mancanza di coordinamento. In generale l'offerta di educazione religiosa nelle scuole pubbliche consiste nell'insegnamento della religione maggioritaria del cantone del quale sono responsabili le comunità religiose.

La Repubblica Serba e la Federazione della Bosnia ed Erzegovina abbracciano sistemi politici ed educativi diversi. Nel primo caso l'istruzione è fortemente centralizzata e collegata alla Serbia, nel secondo troviamo dieci cantoni altamente autonomi che hanno tutti un mandato decisionale per quanto riguarda il settore educativo. Nella Repubblica serba l'istruzione religiosa è obbligatoria per tutti gli alunni durante la scuola elementare, mentre nella Federazione della Bosnia ed Erzegovina l'insegnamento religioso è facoltativo-obbligatorio, il che significa che i genitori hanno la possibilità di scegliere o meno questa materia scolastica ma, una volta scelta, la diventa obbligatoria. Nei cinque cantoni a maggioranza bosniaca, le scuole primarie e secondarie offrono, opzionalmente, due ore di istruzione religiosa islamica; nei cantoni a maggioranza croata, gli studenti croati frequentano, anche in questo caso a livello opzionale, un'ora a settimana di Religione cattolica nelle scuole elementari e medie. In alcune scuole cattoliche primarie e secondarie a maggioranza croata, i genitori possono scegliere tra la lezione di Religione cattolica e un corso di etica. Per quanto riguarda il Cantone di Sarajevo, l'educazione religiosa è regolata da tre leggi cantonali: la legge sull'educazione prescolare³⁸², la legge sull'educazione primaria³⁸³ e la legge sull'educazione secondaria³⁸⁴. In tutte e tre le leggi si afferma che le scuole devono garantire le condizioni per gli studenti di frequentare corsi di educazione religiosa o, alternativamente, scegliere di frequentare prendere lezioni di etica.

Approfondiamo ora la sperimentazione statale dell'insegnamento della materia *Religious culture* concepita per insegnare agli studenti le quattro principali religioni maggiormente praticate sul territorio, non da un punto di vista dottrinale, ma attraverso le lenti della storia, della cultura e della società, con l'obiettivo di promuovere la tolleranza e la comprensione interreligiose. Il progetto fu avviato

³⁸² Official Gazette of the Sarajevo Canton nos. 26/08 and 21/09.

³⁸³ Official Gazette of the Sarajevo Canton nos. 10/04, 21/06, 26/08 and 31/11.

³⁸⁴ Official Gazette of the Sarajevo Canton no. 23/10.

nel 2000 dall'OCSE, in collaborazione con il Goethe Institute di Sarajevo, e il curriculum fu completato nel 2003.

Interessante analizzare alcune contrattazioni avvenute tra l'OCSE e il Consiglio Interreligioso di Sarajevo in fase di scrittura del piano di studio. Dalla disamina delle dichiarazioni e dei documenti ufficiali³⁸⁵ emerge il parere condiviso delle comunità religiose tradizionali della Bosnia ed Erzegovina che il diritto alla libertà religiosa nel settore dell'educazione religiosa fosse solo parzialmente garantito. L'articolo 9 della legge sull'istruzione (Education Act) di quegli anni sottolineava che gli studenti che scelgono di avvalersi di questo insegnamento non devono soffrire di alcuna discriminazione ma, non esistendo un'istruzione religiosa uniforme, il Consiglio interreligioso lamentava che questo aspetto non fosse sempre garantito. Era stato infatti spesso discusso, in varie sedi istituzionali (nazionali, europee e internazionali), il fatto che in Bosnia ed Erzegovina ci fosse carenza di personale docente adeguatamente preparato per un progetto di revisione nazionale dell'educazione religiosa³⁸⁶. Nell'ambito della riforma scolastica coordinata e attuata dall'OSCE nel 2000, i membri del Consiglio interreligioso respinsero la proposta iniziale insistendo per il mantenimento, accanto alla nuova disciplina non confessionale, di un'istruzione religiosa vincolata alla confessionalità. Al momento della votazione venne fuori l'unanimità sulla necessità dell'allineamento del sistema educativo religioso a livello nazionale, ma anche sulla condizione del mantenimento dell'educazione religiosa confessionale come parte integrante del diritto alla libertà di religione. L'educazione religiosa confessionale doveva essere introdotta (o re-introdotta), a scelta, in tutte scuole primarie e secondarie del Paese e fu discusso anche sulla obbligatorietà o opzionalità della nuova materia non confessionale denominata "Cultura religiosa", che si basava sulle Scienze religiose. Inoltre, sorsero anche questioni relative ai contenuti educativi della nuova disciplina, le cui proposte presentate alla conferenza spaziavano dalla cooperazione con le principali istituzioni sociali e politiche, le ONG e le comunità religiose nel determinare il curriculum, fino alle modalità di formazione degli insegnanti e della progettazione/redazione dei libri di testo. Per queste ragioni, nel marzo 2002, fu istituito gruppo di lavoro precedentemente menzionato sull'educazione religiosa del Consiglio Interreligioso³⁸⁷.

Il compito più importante che il gruppo doveva affrontare era quello di redigere un programma congiunto per l'educazione religiosa comune e non confessionale nelle scuole statali. Uno dei primi passaggi fu la stesura di un libro di testo comune che potesse essere valido sia per le due confessioni cristiane (cattolica romano e ortodossa) che per l'islam e l'ebraismo. Per questo specifico compito furono

³⁸⁵ *Religious Communities and Democracy at the Beginning of the 21st Century*, Documento conclusivo della Conferenza sull'Istruzione religiosa nel sistema educativo della Bosnia ed Erzegovina, Mostar, 2001, p.2.

³⁸⁶ Perica 2001, pp. 39-66.

³⁸⁷ Kostrešević 2016, pp. 208-209.

coinvolti anche ministri, comunità religiose, insegnanti e altri esperti di questo settore. L'idea alla base di questo processo era che l'insegnamento potesse aiutare a evitare i possibili stereotipi, pregiudizi e iniquità, attraverso una maggiore obiettività sulle religioni, sulle loro pratiche e sulle loro tradizioni, oltre che promuovere negli studenti una maggiore comprensione dell'altro e l'opportunità di scoprire il proprio Paese da diversi punti di vista. Gli obiettivi specifici³⁸⁸ erano: acquisire conoscenza delle religioni in Bosnia ed Erzegovina; comprendere il significato della religione come fattore importante nella formazione e nello sviluppo di culture e civiltà diverse; sviluppare una consapevolezza delle tradizioni, credenze e pratiche religiose della Bosnia ed Erzegovina; promuovere la tolleranza e sviluppare la capacità intellettuale di accettare l'universalità dei valori religiosi; sviluppare la capacità di dialogo e di rispettare le convinzioni altrui.

Come precedentemente accennato, il curriculum venne completato nel 2003, ma la disciplina non è stata e non è insegnata in tutte le scuole della Bosnia ed Erzegovina, visto che ci sono tredici ministeri dell'istruzione nel Paese e che ciascuno ha la propria autonomia decisionale. La materia viene attualmente insegnata in tutti i cantoni a maggioranza bosniaca, mentre è stata solo sperimentata nel 2008 nelle scuole secondarie della Repubblica Serba.

6.2 Le Acli, la Caritas italiana in Bosnia ed Erzegovina e il progetto *Mir Sutra*

Il primo caso studio preso in esame è il progetto italo-bosniaco *Mir Sutra* (Pace domani) promosso dalle ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani) di Venezia e dalla Caritas italiana in Bosnia ed Erzegovina³⁸⁹. Il progetto si inserisce all'interno di una iniziativa denominata *Sarajevo, Europa*, promossa nel 2019 dalle Acli provinciali di Venezia e dall'Istituto Salesiano San Marco, con il patrocinio del Comune di Venezia. Gli obiettivi principali dell'iniziativa erano rinsaldare il legame storico tra Sarajevo e Venezia e promuovere una riflessione sul senso dell'Europa come casa comune partendo dalla realtà di Sarajevo e dai grandi temi come guerra e pace, dialogo interreligioso, nazionalismi e multiculturalismo, che contraddistinguono la storia e il presente della città e che rappresentano una sfida per l'Europa tutta.

La collaborazione tra le ACLI e la Caritas Italiana in Bosnia ed Erzegovina ha portato all'organizzazione di un viaggio d'istruzione di alcuni istituti scolastici italiani alla scoperta di Sarajevo. Da questa esperienza sono nati il Progetto *Mir Sutra*, "Pace Domani", e il libro *Sarajevo, scuola di Pace* della giornalista Francesca Bellemo (2019). Il progetto è stato realizzato in sinergia e collaborazione con la Caritas italiana in Bosnia ed Erzegovina, presente nel Paese dal 1992, con progetti di promozione umana e di sensibilizzazione, oltre ad attività più emergenziali come la distribuzione di aiuti umanitari, l'accoglienza e l'assistenza

³⁸⁸ Marusic 2011, p. 65, trad. mia dall'inglese.

³⁸⁹ Informazioni tratte dal Dossier con dati e testimonianze Caritas n. 5 2015.

a profughi interni e interventi in campo sanitario. Da segnalare il programma di *peace-building* per il supporto delle vittime di violenza, avviato per fornire servizi psico-sociali ad individui e gruppi traumatizzati e per favorire il lavoro di rete tra associazioni di diverse nazionalità e religione.

Dopo le esperienze pilota del progetto *Mir Sutra* vissute dagli studenti dell’Istituto Salesiano San Marco di Mestre e del Liceo Majorana Corner di Mirano nel 2017 e 2018, a partire dall’anno scolastico 2019-2020, le Acli provinciali di Venezia e la Caritas hanno ampliato la proposta a diverse scuole superiori. La convinzione alla base di *Mir Sutra* è che le vicende storiche e la realtà di questa città, e della Bosnia ed Erzegovina in generale, possano rappresentare un ottimo punto di partenza per accompagnare gli studenti a riflettere su numerose tematiche di estrema attualità anche in Italia: guerra e pace, dialogo interreligioso e interetnico, Europa, protagonismo dei giovani.

Le gite ruotano attorno alla visita dei luoghi più significativi della storia, antica e recente, di Sarajevo, nonché all’incontro e allo scambio con giovani sarajevesi e testimoni religiosi.

Il nome “Mir Sutra” richiama l’esperienza di Mir Sada (“Pace ora”), la marcia promossa dai “Beati costruttori di pace” durante gli anni della guerra nell’ex Jugoslavia, che tentò di portare migliaia di pacifisti nella Sarajevo assediata per chiedere la fine dei combattimenti.

Il percorso³⁹⁰ prevede due itinerari: (i) *Il tour della memoria* (che ripercorre la storia del ‘900); (ii) *Il tour della riconciliazione* (che consiste in visite ai luoghi di culto e testimonianze/esperienze di dialogo).

Il *tour della memoria* di Sarajevo, detta “la piccola Gerusalemme d’Europa” o la “piccola Berlino dei Balcani”, comincia dalla Bašćaršija, un intreccio di vicoli che conducono a quello che era il centro ottomano nel 1461. Gli architetti ottomani, in particolare Gazi Husrev-beg (XVI secolo), svilupparono questo nucleo urbano come una vera e propria capitale, con una grande moschea, un acquedotto, un grande mercato coperto. Dalla Bašćaršija si procede verso ovest da via Ferhadija, strada pedonale dello shopping di evidente origine austro-ungarica. In un preciso punto della passeggiata è tracciato al suolo un vero e proprio spartiacque che separa queste due anime del centro cittadino: il “Sarajevo Meeting of Cultures Point”, una linea di demarcazione orizzontale che invita il turista ad considerare come cambia il panorama osservandolo in entrambe le direzioni. Allontanandosi un po’ dal centro si può osservare lo sviluppo della “Nuova Sarajevo”, quella parte della città

³⁹⁰ Il progetto è stato documentato attraverso l’osservazione partecipata del 31 maggio 2022 e il libro/testimonianza di Francesca Bellemo, *Sarajevo. Scuola di Pace*, Acli di Venezia, in collaborazione con Caritas Italiana in Bosnia ed Erzegovina, con il patrocinio di Ambasciata Italiana di Bosnia ed Erzegovina e il Comune di Venezia, 2019. Le varie tappe del percorso Mir Sutra e le altre fasi della ricerca sono state guidate da Daniele Bombardi, Paolo Castelli, Chiara Reverdito e Lorena Trupiano (Caritas italiana in Bosnia ed Erzegovina).

cresciuta durante gli anni della dominazione comunista, in perfetto stile sovietico. Infine, a sud-est una linea retta tracciata sulla cartina che taglia un pezzo di collina e di città, delimita il territorio della Federazione bosniaco-croata con quello della Repubblica Srpska.

La prima tappa della Memoria è sul ponte dove ci fu l'attentato all'arciduca Francesco Ferdinando e testimonia il "casus belli" che scatenò la Prima Guerra Mondiale. Siamo nel 1914 e, dopo secoli di dominazione ottomana, dal 1878 i territori dei Balcani sono sotto il controllo dell'Impero austro-ungarico. Daniele Bombardi e Paolo Castelli, referenti della Caritas che hanno guidato le visite durante l'osservazione, raccontano ai giovani studenti di come gli indipendentisti serbi videro nella visita dell'arciduca in programma il 28 giugno a Sarajevo, un'occasione unica di combattere la dominazione austro-ungarica. Un'insegna all'inizio del ponte descrive l'assassinio dell'arciduca e di sua moglie in maniera stringata, mentre all'angolo dell'edificio espone alcune immagini d'epoca.

La seconda tappa storica ci porta nel 1941, quando la Germania nazista invade la Jugoslavia, spartendosela con l'Italia fascista. La follia del secondo conflitto mondiale travolge così anche i Balcani. Cetnici (movimento politico e militare serbo) e partigiani titini mettono in atto azioni di guerriglia contro i nazisti, pesantemente vendicate da questi ultimi con rappresaglie sui civili. Centinaia di migliaia di serbi di Croazia vengono perseguitati e condotti nei campi di concentramento insieme a ebrei, rom, sinti e comunisti. Inoltre, i cetnici conducono una vera e propria pulizia etnica nei confronti della popolazione musulmana e croata e anche le autorità di occupazione italiana compiono le medesime azioni. Dalle ceneri di questo massacro nasce la Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia, un regime di ispirazione comunista e socialista, guidato fino alla morte (1980) dal Maresciallo Tito. A celebrare la vittoria dei partigiani sui nazifascisti e la liberazione, nel cuore di Sarajevo è stata posta, al termine di via Ferhadija, una fiamma eterna, un fuoco a perenne memoria di quei fatti. Daniele sottolinea, inoltre, una curiosa e terribile coincidenza: il giorno della liberazione di Sarajevo, nel 1945, e quello dell'inizio dell'assedio del 1992, furono entrambi il 6 aprile.

Lasciando la Baščaršija e la Fiamma Eterna alle spalle e proseguendo verso ovest il gruppo raggiunge poco dopo uno spiazzo con un centro commerciale, il BB Center, dove sorgeva il palazzo olimpico. Qui ci si ferma per la terza tappa del tour della memoria, che ripercorre l'ultimo decennio prima delle guerre interetniche. Sulla pavimentazione, al centro del piazzale, è inciso il tradizionale simbolo dei Giochi invernali ospitati a Sarajevo nel 1984. Le Olimpiadi invernali del 1984, spiega Paolo, sono universalmente riconosciute come il momento più alto della storia jugoslava, un po' una rinascita per la città e per la Bosnia tutta. Dopo il 1989 tutte le istanze nazionaliste e autonomiste, soffocate per anni sotto l'autoritarismo socialista, si sentirono legittimate ad esprimersi apertamente.

Il 1° marzo 1992 è il secondo giorno del referendum sull'indipendenza del paese dal quale, anche a causa del boicottaggio dei serbi, risulterà una schiacciante maggioranza di voti favorevoli all'autonomia, espressa dai bosniaci di etnia croata e musulmana. Lo stesso giorno un membro delle forze speciali bosniache spara su un corteo nuziale serbo nella Baščaršija, uccidendo il padre dello sposo. Per i serbi,

la guerra iniziò proprio il 1° marzo 1992 a causa di quell'assassinio, al quale essi risposero alzando barricate a Sarajevo e in altre città bosniache. Nella notte tra il 4 e il 5 aprile ci fu un tentativo di occupazione del palazzo presidenziale nel centro di Sarajevo, ma venne sventato da un gruppo di musulmani armati appena di una ventina di fucili. Il giorno seguente, i cittadini di Sarajevo organizzarono una grande manifestazione pacifica di protesta contro la guerra e il nazionalismo. Alcuni cecchini serbi, appostati sul tetto dell'hotel Holiday Inn, aprirono il fuoco, colpendo 16 manifestanti e uccidendo due donne, Suada Dilberovic e Olga Sucic, la prima musulmana e la seconda ortodossa. Vennero colpite sul ponte di Vrbanja, che prenderà in seguito il loro nome. Per musulmani e cattolici bosniaci la guerra inizia qui. Su quel ponte perderanno la vita altre persone, tra cui due fidanzati di due etnie diverse e il pacifista italiano Gabriele Moreno Locatelli, colpito a morte il 3 ottobre del 1993. Oggi è lì posta una targa che recita così: "Una goccia del mio sangue cade e la Bosnia ed Erzegovina non si inaridirà". Il 6 aprile le truppe serbe circondano la città e, poco dopo, nel maggio 1992, iniziò il bombardamento di Sarajevo. Le truppe dell'esercito federale e le armate serbo-bosniache attaccarono i loro stessi concittadini e compatrioti.

Siamo alla quarta tappa di questa storia, quella dedicata alle vittime civili. Al di là della strada rispetto al centro commerciale ed ex palazzo olimpico, c'è un parchetto che risale la collina, con alcune vecchie tombe grigie sparse qua e là sull'erba. È il Veliki Park, una delle più grande area verde della città. L'attenzione degli studenti è catturata dal marciapiede, dove è visibile una enorme chiazza rossa, una cicatrice lasciata sul terreno da una granata, riempita di resina rossa. Sembrano i petali di una rosa, tracce "di sangue" di cui la città è disseminata. Stanno ad indicare il luogo nel quale, durante l'assedio, hanno perso la vita più di tre persone insieme. In tutto "le rose di Sarajevo" sono più di un centinaio, di cui le più simboliche si trovano davanti alla cattedrale cattolica, all'interno del mercato di frutta e verdura e davanti al Parlamento.

La città venne bombardata con il preciso intento di infliggere i danni maggiori alle infrastrutture e agli edifici religiosi o culturali simbolo della convivenza tra popoli:

La vera resistenza di Sarajevo l'hanno fatta i cittadini che a Sarajevo sono semplicemente rimasti. Di fronte alla follia della guerra e alla volontà di colpire a morte una città e la sua popolazione la migliore resistenza è stata quella di voler vivere, di fare di tutto per vivere, insieme, cattolici, ebrei, ortodossi e musulmani³⁹¹.

Sempre al Veliki Park troviamo una fontana con una grande base tonda in ferro sulla quale sono impresse le impronte di tanti piccoli piedi e piccole mani. Al centro una statua in vetro, denominata "To Children of Sarajevo", che sembra rappresentare due figure indefinite dedicata ai quasi mille bambini di Sarajevo che gli adulti non sono riusciti a proteggere. Sulla sinistra una struttura con sette cilindri

³⁹¹ Bellemo 2019, p. 48.

che ruotano al tocco emettendo uno straziante tintinnio che riprende il suono infantile di un campanellino.

A pochi metri di distanza dalla fontana si può osservare un'altra statua raffigurante Ramo Osmanovic che porta le mani alla bocca per amplificare il suo grido. L'uomo, catturato nel 1995 dalle truppe serbe, fu costretto sotto minaccia a chiamare il figlio, Nermin, ingannato dalla falsa promessa che così quest'ultimo avrebbe avuto salva la vita e invece lo vide uccidere davanti i suoi occhi. I corpi di entrambi vennero identificati in una fossa comune a dieci anni di distanza da quello che è stato riconosciuto essere l'ultimo genocidio d'Europa, il massacro di Srebrenica in cui persero la vita più di 8000 bosniacchi musulmani.

L'ultima tappa è la Biblioteca Nazionale, Vijećnica, in bosniaco "sala di lettura municipale", uno splendido edificio che si affaccia sul fiume Milijaka. Eretto nel 1894, rappresenta il più grande edificio del periodo austro-ungarico di tutta Sarajevo, inizialmente utilizzato come municipio e poi, dal 1949, come biblioteca. Nell'agosto del 1992 le granate serbe lo devastarono completamente. I bibliotecari e alcuni cittadini volontari riuscirono a trarre in salvo solo il 10% degli oltre 1,5 milioni di volumi, libri rari e manoscritti che conteneva. L'immagine simbolo della resistenza dell'arte è quella di Vedran Smailovic, violoncellista dell'Opera di Sarajevo che, un giorno del 1992, noncurante dei cecchini, si posizionò per 22 giorni tra le macerie con il suo violoncello indossando un elegante frac per onorare la memoria di 22 civili uccisi mentre facevano la fila per il pane. Dopo un restauro durato vent'anni, con il contributo di numerosi paesi tra cui l'Unione Europea e la Turchia, la Biblioteca Nazionale è dal 2014 uno degli edifici più prestigiosi di Sarajevo, e ospita anche un museo che racconta la storia della città.

Il *tour della riconciliazione* racconta la storia dei popoli e delle religioni che abitano Sarajevo ma anche la storia delle relazioni costruite faticosamente dalle comunità religiose dalla fine dei conflitti interetnici ad oggi. Il giro è generalmente guidato dai membri *Youth for peace* e prevede una serie di testimonianze all'interno di alcuni dei luoghi di culto della città.

Nel cuore dell'antico centro ottomano si trova la moschea di Gaz Husrev-beg (937 del calendario islamico, 1530-31 di quello giuliano), la più grande dei Balcani con il suo minareto alto 45 metri. Ad accompagnare il gruppo ci sono tre giovani sarajevesi appartenenti a Youth for Peace. «È la prima volta che entrate in una moschea?» domanda ai ragazzi il giovane imam Edib Kafadar e quasi la totalità di loro annuisce. Poi prosegue spiegando pazientemente le basi della storia di Gazi Husrev-beg, che oltre a questa moschea ha costruito il primo acquedotto moderno d'Europa proprio a Sarajevo, oltre al mercato coperto e tante altre cose. «Non aveva figli, Gazi Husrev-beg, quindi lasciò tutti i suoi beni ad una fondazione da lui istituita, insieme alla disposizione che la presidenza di questa fondazione fosse affidata ad un suo caro amico, croato, e a tutta la sua discendenza. Come dimostra anche questa storia, a Sarajevo non è mai stato un problema la convivenza con altre religioni. Mia suocera ad esempio è cattolica e io sono un imam. Sono i politici che

hanno strumentalizzato la religione»³⁹².

Uscendo dalla moschea e allontanandosi appena pochi minuti dalla Baščaršija, al di là del fiume Milijaka, si raggiunge la Sinagoga di Ashkenazi, costruita nel 1902, l'unica rimasta oggi attiva a Sarajevo. La presenza degli ebrei ashkenaziti in città risale alla metà del 1500, quando fuggirono dalle persecuzioni spagnole. Sarajevo era il centro ebraico più importante dei Balcani, con più di quindici sinagoghe e circa 14.000 ebrei. Durante la Seconda Guerra Mondiale venne deportato nei campi di concentramento l'85% degli ebrei di Sarajevo. Oggi rimangono appena 700 ebrei e poco più di 1000 in tutta la Bosnia ed Erzegovina.

Tornando verso il centro si incontra la Cattedrale ortodossa della Natività di Gesù, finita di costruire nel 1874 e di recente restaurata. Gli ottomani concessero agli ortodossi di costruire l'edificio, a patto però che il campanile non superasse in altezza il minareto della moschea. La comunità ortodossa di Sarajevo si è molto ridotta rispetto a prima della guerra, da oltre 100 mila è sceso a 10 mila. Molti sono emigrati in altre città a maggioranza serba.

Il gruppo si sposta di appena pochi metri e si ritrova nel piazzale della Cattedrale cattolica del Sacro Cuore, che sorge nel mezzo della Baščaršija. Sul sagrato spicca una statua di Giovanni Paolo II realizzata all'indomani della sua canonizzazione nel 2014. Completata nel 1889 e danneggiata durante l'assedio del 1992, è attualmente la più grande chiesa cattolica della Bosnia ed Erzegovina. La presenza dei cattolici in tutta la Bosnia ed Erzegovina si assesta sul 15%, mentre a Sarajevo raggiunge appena il 2%. Si tratta però di una presenza molto forte e autorevole: a Sarajevo ci sono infatti ben due università cattoliche e diversi istituti cattolici che sono al centro del sistema scolastico bosniaco e frequentati da studenti di varie religioni.

In conclusione, è possibile sottolineare i punti di forza del progetto. La prima parte sulla memoria dà subito conto della realtà del conflitto, delle difficoltà, del senso di "irrisolto" che pervade la città e gli abitanti del posto. Questo aiuta a non avere un'idea utopica della convivenza tra popoli/religioni, ma a percepirne tutta la complessità. La seconda parte sulla riconciliazione esprime, invece, tutto il potenziale del dialogo tra religioni: le comunità religiose possono davvero, se vogliono, essere costruttrici di ponti facendo convergere al centro quanto le accomuna e la bellezza delle differenze, che rendono vive e uniche nel loro genere Sarajevo e la Bosnia ed Erzegovina, al di là delle questioni etniche e le istanze nazionalistiche. Sicuramente ci sono delle criticità: la più evidente è che, per forza di cose, gli utenti a cui è rivolto il progetto sono principalmente cattolici, spesso italiani. "Mir sutra" ha, quindi, poco impatto su chi quella storia e quella memoria l'ha ereditata e quelle differenze, da riconciliare, le vive sulla propria pelle.

³⁹² Bellemo 2019, p. 68.

6.3 Il Centro giovanile Giovanni Paolo II e il progetto “Let’s step forward together”

Di natura più strutturata il percorso “Let’s Step forward Together”, realizzato dal NCM Ivan Pavao II, Centro arcidiocesano per la Pastorale giovanile Giovanni Paolo II, nato nel 2007 (già attivo come “Ufficio dei giovani” dal 2004).

L’obiettivo del Centro Giovanile è quello di offrire nuove opportunità di incontro e di crescita ai giovani, grazie alla partecipazione a progetti e percorsi in cui possono esprimere il proprio talento, rafforzare le loro attuali conoscenze, favorire il loro sviluppo personale e incontrare nuove culture e religioni. NCM si occupa anche di favorire l’inclusione sociale di giovani con minori opportunità e dei bambini senza tutela genitoriale, promuovendo la partecipazione giovanile nel territorio di Sarajevo. I principali programmi svolti dal Centro Giovanile sono di tipo sociale, educativo ed ecologico, portati avanti grazie a un team composto da operatori sociali, psicologi, assistenti sociali e pedagoghi. Il centro conta, inoltre, sul contributo di circa cento volontari, in quanto la promozione del volontariato è uno degli obiettivi centrali promossi da NCM, che sostiene lo sviluppo della solidarietà, la promozione della tolleranza e dell’altruismo, il rispetto del prossimo e di sé stessi. Le attività principali sono: *Formazione dei giovani e inclusione sociale*, attraverso percorsi di cittadinanza attiva rivolti a giovani provenienti da contesti culturali diversi; *Dialogo interreligioso*, in collaborazione con il Centro ortodosso per la gioventù “San Pietro di Sarajevo” del metropolita di Dabar-Bosnia e la Facoltà di scienze islamiche di Sarajevo; *Campi estivi*, organizzati da numerosi campi estivi, a Sarajevo, in altre località della Bosnia-Erzegovina e all'estero; *Campagne*, che riguardano l’azione di sensibilizzazione dei giovani riguardo la promozione di uno stile di vita sano; *Volontariato europeo*, attraverso la partecipazione a programmi come Youth in Action e Erasmus+ e progetti transfrontalieri tra Bosnia-Erzegovina e Montenegro per l’inclusione lavorativa di giovani affetti da disabilità.

Il progetto sul dialogo interreligioso “Let’s Step forward Together”/“Camminiamo insieme”³⁹³ è nato nel 2013, con il sostegno dei leader delle tre comunità religiose della Bosnia ed Erzegovina, attraverso la creazione di un team di circa 20 giovani, in rappresentanza di tre gruppi etnico religiosi di maggioranza in Bosnia ed Erzegovina (bosniacchi-musulmani, croato-cattolici e serbo-ortodossi). Il progetto mira a creare un gruppo di giovani che lavorano insieme per promuovere la coesistenza, la costruzione della pace e il dialogo interreligioso e renderli in grado di agire per la costruzione della pace e della coesistenza in Bosnia ed Erzegovina. Inoltre si vogliono fornire ai giovani di diverse origini etniche l'opportunità di incontrarsi e di conoscere esempi di buone pratiche in materia di tolleranza e convivenza nei paesi della regione. Infine, si mira a rafforzare la rete di genitori ed educatori dei bambini/ragazzi coinvolti nel

³⁹³ Informazioni tratte dal Report interno del progetto *Let’s Step Forward Together*, fornito dalla coordinatrice Marija Puljić, trad. mia dall’inglese.

progetto per garantire un ambiente in cui i giovani possano sperimentare la tolleranza e possano vivere liberamente nelle loro convinzioni e nel rispetto dell'altro.

Per realizzare questi obiettivi, il team multietnico e multireligioso di educatori, guidato da tre donne di diverse etnie/religioni³⁹⁴, realizza numerose attività progettuali: workshop/laboratori per scuole e gruppi giovanili; viaggi di studio interreligiosi; visite ai luoghi di culto e a luoghi emblematici per le comunità religiose; incontri sportivi interreligiosi (Race for peace); conferenze e seminari interreligiosi; azioni di volontariato interreligiose; campo estivo ecumenico per la pace *Friedensgrund* (Ragioni di pace).

Soffermandoci nello specifico sui tre workshop³⁹⁵ proposti alle scuole, questi consistono nello svolgimento di attività basate sul superamento dei pregiudizi e sulla conoscenza dei costumi e delle tradizioni religiose dei popoli in Bosnia ed Erzegovina.

Il workshop *Pregiudizi e stereotipi* è diviso in due attività. Nella prima, denominata *Tu sei tu- Io sono "me"*, i partecipanti devono creare un'intera "storia" basata su una sola foto, per poi quindi confrontarla con quella reale. Lo scopo è quello di mostrare che tutti noi siamo effettivamente portatori di determinati stereotipi o pregiudizi.

Questa è un'opportunità che l'operatore usa nell'introduzione per porre l'accento su pregiudizi e stereotipi positivi o negativi, che di per sé possono esistere, ma che non devono essere motivo di discriminazione.

La seconda attività del workshop, denominata *Odio*, è legata ai discorsi d'odio online e alle misure per contrastarli. L'operatore sottolinea come sia importante rispondere all'incitamento all'odio, ma non usando lo stesso metodo. Ci si può opporre segnalando quel comportamento (sui social ad esempio), diffondendo contenuti contrari all'incitamento all'odio, sostenendo commenti positivi appropriati, chiedendosi "Quando finisce la mia libertà?"

Il secondo workshop è *Conoscere le usanze religiose* è pensato per introdurre gli studenti ai temi del pluralismo religioso e il dialogo interreligioso in Bosnia ed Erzegovina.

L'attività 1 sulle *Usanze cattoliche* ha come scopo quello di introdurre i giovani alle più famose grandi feste del cattolicesimo, ai santi sacramenti e alle attività giovanili nella Chiesa. Si introducono innanzitutto le credenze, i luoghi, le istituzioni poi si approfondiscono i testi sacri e i personaggi chiave. Si legge un passaggio della Bibbia collegato ad alcune tradizioni/feste (come Natale e Pasqua) e in questo modo la si collega alle usanze attuali. Si approfondiscono poi i

³⁹⁴ Le tre coordinatrici nel 2022 erano: Nadezda Mojsilovic (serbo-ortodossa), Marija Puljić (corato-cattolica), Amina Colakovic (bosniacco-musulmana).

³⁹⁵ Informazioni tratte dal curriculum del progetto *Let's Step Forward Together*, fornito dalla coordinatrice Marija Puljić, trad. mia dal bosniaco, croato e serbo (cirillico).

sacramenti per spiegare quali sono i riti di passaggio nella vita di un praticante cattolico. Infine, gli studenti devono rispondere ad alcune domande.

Si passa poi alle *Usanze ortodosse*, partendo dal significato di alcuni simboli religiosi, come l'*Ichthys* (pesce, in greco), il simbolo paleocristiano già usato nella Chiesa dei primi secoli come acronimo per l'espressione "Gesù Cristo, Figlio di Dio, Salvatore", e la croce, con il suo significato e le varie tipologie. Segue un approfondimento sul digiuno come mezzo per il perdono, la purificazione e la salvezza e i periodi principali in cui si osserva: Pasqua o digiuno onorevole (48 giorni); Digiuno natalizio (40 giorni); Digiuno Petrovsky (da 2 a 5 settimane); Digiuno della Signora (14 giorni). Anche in questo caso si approfondiscono le festività del Natale e della Pasqua, evidenziando tratti comuni e differenti con il Cattolicesimo, ma anche su usanze serbe come la *Krsna Slava*, il giorno del santo patrono, festa molto popolare sempre associata al giorno di un particolare santo cristiano, tradizione che si ritiene i serbi abbiano adottato al momento della cristianizzazione, alla fine del IX secolo. Si approfondiscono anche qui i sacramenti (soprattutto battesimo e matrimonio), evidenziando le differenze con altre confessioni cristiane (es. battesimo per immersione, possibilità di celebrare a determinate condizioni un secondo matrimonio in Chiesa ecc.).

Nel caso delle attività sulle *Usanze islamiche* il curriculum specifica che:

In questa sezione, gli educatori proporranno una presentazione concisa e semplice. Un'attenzione particolare dovrebbe essere prestata alla terminologia utilizzata, perché molti partecipanti non hanno familiarità con i termini e i concetti della pratica e dei costumi islamici. Gli argomenti che saranno trattati in questa presentazione sono: Il calendario Hijri e il Capodanno, il Ramadan, il matrimonio e le donne nell'Islam.

A questa parte segue un'attività sulla calligrafia araba, in cui i ragazzi si cimentano nello scrivere i propri nomi. Tutte le fasi prevedono, inoltre, la presenza/testimonianza di persone appartenenti alla fede approfondita.

Il workshop *Ascoltami, ti sto guardando!* Prevede due attività, *Identità, cultura e valori* e *Libertà religiosa*, che hanno i seguenti obiettivi: (i) introdurre i partecipanti alle differenze socio-antropologiche di ogni individuo che partecipa a una comunità; (ii) consentire ai partecipanti di conoscere le differenze individuali e la ricchezza nascosta in tali differenze; (iii) rendere i giovani consapevoli della loro missione di costruire la società.

Nella prima attività, ad esempio, bisogna trovare un valore comune e scriverlo su un pezzo di carta blu, mentre su un pezzo di carta verde bisogna scrivere ciò che più spesso impedisce il compimento di questo valore. Su carta gialla bisogna, invece, scrivere qual è il più grande male che ha colpito il mondo. Si passa poi alla discussione.

Segue un'attività incentrata sulla libertà religiosa, discutendo con i partecipanti della propria percezione di questo diritto attraverso domande mirate e si conclude con la discussione finale su come difendere la libertà religiosa di ciascuno.

Il report *Let's Step Forward Together 2022* offre un resoconto sui numeri dei workshop dell'ultimo triennio, realizzati in modalità blended a causa della pandemia Covid 19. Inoltre, il rapporto specifica che nell'ultimo periodo si è verificata l'impossibilità di condurre seminari in parrocchie o scuole che appartengono all'area della metropoli di Dabro-Bosnia, dovuta alla sospensione della cooperazione tra la Chiesa ortodossa serba e l'arcidiocesi di Vrhbosna nel maggio 2020, probabilmente a causa di una messa svolta in memoria delle vittime di Bleiburg nella cattedrale di Sarajevo.

I laboratori sono stati quindi realizzati solo in collaborazione con parrocchie e scuole cattoliche che lavorano secondo il curriculum croato e congregazioni e scuole che lavorano secondo il piano e il programma bosniaco.

Durante l'anno scolastico 2020/2021 sono stati organizzati 6 workshop online per 35 studenti dei centri scolastici cattolici e 3 workshop online per 25 membri della Rete giovanile della Comunità islamica a Zenica.

Nell'ultimo biennio (2021-2022) sono stati invece realizzati in presenza un totale di 34 workshop destinati a circa 330 studenti. Sono state organizzate delle attività anche nelle parrocchie di Gromiljak and Jelah (2 workshop per 35 persone) e nel centro islamico di Doboј (1 workshop per 13 persone).

Successivi o alternativi a queste attività sono viaggi di studio e le visite alle strutture religiose che includono la conoscenza dei luoghi di culto e degli spazi di preghiera in diverse città della Bosnia ed Erzegovina, come Sarajevo, Domaljevac, East Sarajevo, Travnik, Zenica, Mostar, Blagaj and Stolac. Vengono inoltre organizzati anche dei world café con leader religiosi, che nel 2021 hanno riunito 95 giovani.

Nei locali del centro pastorale vengono organizzate anche formazioni e conferenze per i giovani, durante le quali hanno l'opportunità di discutere sugli stereotipi che incontrano su se stessi e negli altri nella vita di tutti i giorni, sull'importanza del dialogo tra membri di fedi diverse, sulla necessità della loro cooperazione nella creazione di una strategia per il progresso sociale e la costruzione di pace in Bosnia ed Erzegovina. Tra le attività importanti all'interno del progetto ci sono proprio le azioni di volontariato congiunte che mettono al centro l'impegno dei giovani di fedi diverse nel campo del miglioramento della convivenza pacifica, della salvaguardia ambientale e dello sviluppo sostenibile.

Il già menzionato il campo estivo ecumenico giovanile *Friedensgrund* (Ragioni di pace) consiste in nove giorni di convivenza tra giovani cattolici e ortodossi (circa 30 per ogni edizione) che hanno l'opportunità di conoscersi meglio e scoprire le interconnessioni tra loro attraverso un programma spirituale, educativo e di intrattenimento. Durante il campo, i giovani hanno il compito di sviluppare uno spirito di squadra attraverso diversi laboratori, giochi e attività sportive. I partecipanti, divisi in gruppi, presentano differenze e somiglianze nelle tradizioni dei credenti ortodossi e cattolici in Bosnia ed Erzegovina (significato di Natale, Pasqua, patrono della parrocchia, sacramenti ecc.). Inoltre, attraverso il workshop "Viaggiare in tutto il mondo" hanno modo di scoprire e presentare le culture di diversi paesi imparando qualcosa di nuovo sulle culture e le religioni che esistono in altri continenti.

Ciò che emerge dall'approfondimento sulle attività del centro pastorale giovanile è il fatto che, purtroppo, anche a distanza di quasi trent'anni dalla fine della guerra, esistono ancora sentimenti di diffidenza e/o animosità nei confronti di persone di altre fedi e appartenenze etniche. La questione etnica, in particolare, è estremamente delicata: lo si evince anche dal fatto che le varie attività sui pregiudizi e i discorsi d'odio non toccano mai direttamente la questione, ma vi girano intorno, cercando di attivare negli studenti associazioni e riflessioni interiori sul tema specifico, più che esplicitate.

Sull'educazione al pluralismo religioso, invece, a partire da quanto riportato nel curriculum, risulta evidente che: (i) il pubblico di riferimento è soprattutto cattolico/ortodosso e che l'ecumenismo sia una cifra importante di tutto il progetto; (ii) la parte sull'islam viene trattata in maniera differente: ci si aspetta il pregiudizio, la non conoscenza e vi è una parte più "esotica" sulla calligrafia araba, che però sembra rendere "meno bosniaca" e meno familiare la religione stessa; (iii) c'è uno specifico riferimento alle "donne nell'Islam", che manca del tutto nelle altre tradizioni approfondite, denotando quindi un implicito pregiudizio già a partire dalla strutturazione dell'attività; (iv) manca una formazione specifica sul dialogo interreligioso: cos'è, come si fa, chi lo fa, che benefici porta, non solo a livello teologico, ma soprattutto dal punto di vista dell'impatto sulla coesione sociale del Paese.

6.4 La Storia delle religioni nelle Scuole cattoliche interetniche per l'Europa

Il sistema di Scuole interetniche per l'Europa è stato fondato negli anni Novanta dalla comunità cattolica della Bosnia ed Erzegovina, proprio durante le guerre interetniche ed interreligiose, con l'obiettivo di promuovere l'integrazione tramite l'educazione alla convivenza pacifica. Il fondatore, Pero Sudar (vescovo croato cattolico) credeva che l'unica via per la convivenza tra diversi fosse il riconoscimento delle singole identità. Le Scuole interetniche nascono per rendere concreto questo auspicio, a partire da coloro che possono essere la vera forza propulsiva del cambiamento del paese, i giovani:

Sotto il comunismo vivevamo l'annullamento delle identità al fine di affermare l'unità. E abbiamo visto che questo ha portato ad una reazione esattamente opposta, sfociata nella guerra. Noi, nelle scuole cattoliche per l'Europa, riconosciamo le identità diverse e le rispettiamo. Per questo vogliamo che i giovani condividano la stessa classe, che studino insieme, che vivano insieme³⁹⁶.

Come già approfondito nella parte dedicata al sistema scolastico bosniaco, in Bosnia ed Erzegovina, dalla fine degli anni Novanta, vige il modello delle "Due scuole sotto uno stesso tetto", che impone, anche all'interno di uno stesso istituto

³⁹⁶ Bellemo 2019, p. 87.

scolastico, la divisione degli alunni in base all'appartenenza nazionale (e religiosa) per seguire programmi scolastici diversi. Questo significa che i bambini crescono in classi pressoché omogenee e che non condividono nulla con i loro coetanei di diversa appartenenza etnica/religiosa. Questa separazione si estende allo sport, alle attività extrascolastiche e tende a cristallizzare le amicizie, i rapporti, perché ci sono poche occasioni di conoscersi e contaminarsi. Una parte del mondo cattolico ha deciso di contrapporre una sua proposta alternativa a questo sistema: le Scuole interetniche per l'Europa, in cui cattolici, ortodossi e musulmani crescono insieme, seduti allo stesso banco. Sono quattordici gli istituti così concepiti attualmente operativi in sette città della Bosnia ed Erzegovina³⁹⁷ che contano in tutto circa 5.000 alunni e più di cinquecento insegnanti. Sono scuole private, ma gratuite, e riconosciute a pieno titolo dai rispettivi ministeri, che offrono agli alunni e alle loro famiglie la libertà di scegliere se frequentare o meno l'insegnamento confessionale della religione a cui appartengono, cioè cattolica, ortodossa o islamica. Quello che fa la vera differenza è il fatto che tutti, musulmani, cattolici, ortodossi e atei, insieme, devono, obbligatoriamente, frequentare le lezioni di Storia delle religioni:

È questo l'insegnamento più importante, perché è questa l'occasione che offriamo ai nostri ragazzi di conoscersi, di capire le differenze tra le loro identità, non soltanto etniche, ma anche religiose, e quindi di rispettarle, non di temerle. Questo ritengo sia estremamente importante perché solo così la conoscenza e l'educazione possono diventare una vera e unica arma della pace³⁹⁸.

Il preside della sede St. Joseph di Sarajevo, M.S. Mario Ćosić, spiega l'approccio multiculturale e multireligioso del sistema delle Scuole interetniche per l'Europa basato su cultura, religione, nazionalità ed educazione:

L'elemento culturale delle nostre scuole cattoliche nasce dal loro fondarsi sul concetto di "trascendenza", che le rende un luogo culturale aperto alle diverse culture, specialmente all'Islam, che condivide l'esperienza religiosa della trascendenza. [...] L'elemento religioso delle nostre scuole cattoliche si riflette nella possibilità di scegliere liberamente l'istruzione religiosa confessionale (islamica, cattolica, ortodossa) per coloro che si professano religiosi [...] L'elemento nazionale delle nostre scuole cattoliche è una parte importante della conservazione del patrimonio culturale per le generazioni future, in modo che possano comprendere, proteggere e custodire la propria identità e l'identità degli altri in tutta la sua diversità e ricchezza [...] L'elemento educativo delle nostre scuole cattoliche può essere identificato dalla sua dedizione alla crescita intellettuale e allo sviluppo degli

397 Le sedi delle Scuole Cattoliche per l'Europa in Bosnia ed Erzegovina sono: Sarajevo, Zenica, Travnik, Tuzla, Banja Luka, Žepče, Bihać.

398 Bellemo 2019, cit., p. 87.

studenti come parte del processo culturale complessivo di crescita e sviluppo [...]»³⁹⁹

Nelle interviste ai presidi di altre due sedi delle Scuole cattoliche per l'Europa⁴⁰⁰, l'accento è stato posto sulla scelta del nome degli istituti e sulla funzione di educare gli studenti a sviluppare un senso di cittadinanza "europea". Emblematiche, in tal senso, le parole del preside della sede di Tuzla:

Il nome "Scuole per l'Europa" rappresenta la determinazione delle nostre scuole cattoliche a coltivare i valori europei, come il rispetto dei diritti umani e dei diritti dei cittadini, la conservazione di un ambiente sano, il rispetto della diversità culturale e la libertà di parola. Per noi, la parola Europa, in un senso più profondo, significa una comunità in cui la dignità umana, i diritti umani, la libertà e la giustizia sociale sono veri valori. Ci sforziamo di aumentare il senso di cittadinanza europea degli studenti attraverso i nostri curricula. La nostra scuola collabora anche con l'EU Info Center di Sarajevo [...] con l'obiettivo di aumentare la consapevolezza degli studenti sui valori e sui programmi dell'UE, nonché ampliare la loro conoscenza del processo di adesione all'UE della Bosnia ed Erzegovina.

Stringata, ma precisa nel definire le ragioni la scelta della denominazione delle scuole, la risposta del referente della sede di Zenica, secondo cui «la parola "Europa" simboleggia i valori positivi, umanistici e cristiani, e i nostri studenti sviluppano il loro senso per questi valori».

In questa risposta, l'elemento "cristiano" viene inserito in maniera puntuale e non a caso, sebbene, come già detto, gli studenti che frequentano le Scuole per l'Europa non siano tutti cristiani. Sempre dalle interviste, si possono tirare fuori alcune percentuali di appartenenze religiose tra gli iscritti:

Scuola	Appartenenza religiosa degli iscritti
Zenica	60% cattolici 35% musulmani 5% ortodossi
Tuzla	48% cattolici 28% musulmani 4% ortodossi, 20% altre appartenenze non specificate

³⁹⁹ Dall'intervento di M.S. Mario Čosić, Preside della Scuola Cattolica "St. Joseph" di Sarajevo, al Simposio *The Catholic School and the Intercultural and Interreligious Challenges*, Bruxelles, 14–15 Marzo 2019.

⁴⁰⁰ Risposte dei presidi di Tuzla e Zenica fornite da Msgr. Sladan Cosic, vicario generale della Diocesi di Sarajevo e membro del board delle Scuole Cattoliche per l'Europa (KSC).

Il preside della sede di Tuzla ha sottolineato, inoltre, l'importanza di seguire l'insegnamento confessionale della fede di appartenenza, senza dimenticare la crucialità di quest'ultimo nel promuovere l'apertura e il dialogo:

L'insegnamento confessionale è il diritto dei genitori di crescere i propri figli in conformità con i loro valori e credenze religiose. Si tratta di uno dei diritti umani fondamentali, come dichiarato anche in molti documenti dell'Unione Europea. L'insegnamento confessionale aiuta a trovare le risposte ad alcune domande universali che tutti ci poniamo: Chi sono? Qual è lo scopo di ogni cosa in questo mondo? Come posso essere felice? Le scuole cattoliche per l'Europa offrono l'insegnamento confessionale per tutte e tre le religioni maggioritarie nel nostro Paese, perché viviamo in una società multietnica e i nostri studenti appartengono a diversi gruppi etnici [...] Caratteristiche comuni di tutti e tre i programmi di insegnamento confessionale sono quelle di sviluppare l'apertura, l'accettazione e la tolleranza verso la diversità religiosa e culturale, nonché sviluppare il dialogo con altre religioni e credenze.

Per quanto concerne l'insegnamento della Storia delle religioni, questa è materia obbligatoria per tutti gli studenti dalla settima classe delle elementari fino alla terza delle scuole superiori, indipendentemente dal fatto che questi frequentino o meno le lezioni di insegnamento confessionale. Gli argomenti principali della materia sono: lo sviluppo della religione, ebraismo, cristianesimo, islam, le religioni orientali, i nuovi movimenti religiosi, il dialogo interreligioso. Inoltre, i presidi di entrambe le sedi intervistate raccontano che, nell'ambito di questa disciplina sono organizzate visite a differenti luoghi di culto: chiese cattoliche, chiese, ortodosse e moschee. La sede di Tuzla celebra, inoltre, le più importanti festività religiose come il Natale, la Pasqua e l'Eid in occasione del Ramadan e collabora spesso con la Behram-beg Madrasa (scuola e moschea).

Per comprendere meglio la natura della Storia delle religioni insegnata presso le Scuole Cattoliche per l'Europa si è proceduto all'analisi del curriculum della materia e, a tal fine, è stato intervistato il docente titolare dell'insegnamento presso la sede di Sarajevo, Ivan Peric⁴⁰¹. Innanzitutto è stata approfondita la tipologia di preparazione del docente che sembra essere la formazione più diffusa nel campo delle Scienze religiose in Bosnia ed Erzegovina:

Dopo la laurea in Teologia e Filosofia presso la Facoltà di Teologia Cattolica di Sarajevo, ho partecipato a diversi aggiornamenti nel campo della Storia delle Religioni promossi dal Ministero dell'Educazione, della Scienza e della Gioventù del Cantone di Sarajevo, dalla Facoltà di Teologia Cattolica di Sarajevo, dalla Facoltà di Studi Islamici di Sarajevo, dalla Teologia Francescana di Sarajevo e dal Consiglio Interreligioso della Bosnia ed Erzegovina.

⁴⁰¹ Intervista del 21 giugno 2022 tramite la Prof.ssa di Psicologia presso lo stesso istituto, Marina Pregernik.

Nonostante la sua formazione teologica, il docente non ha mai insegnato Religione cattolica ed esprime il suo parere sui programmi degli insegnamenti confessionali e sulla differenza tra questi ultimi e la Storia delle religioni:

I programmi degli insegnamenti confessionali cattolici, ortodossi e islamici in Bosnia ed Erzegovina hanno un numero minimo di lezioni dedicate alle altre religioni. Penso che la ragione risieda nella divisione strutturale e sostanziale della società bosniaca in una matrice etnica e religiosa. Ad esempio, la differenza fondamentale tra l'insegnamento della Religione cattolica e la Storia delle religioni è l'essenza stessa delle due materie. La prima si pone come obiettivo principale di trasmettere agli studenti i fondamenti della fede della Chiesa cattolica. La storia delle religioni, d'altra parte, studia i fondamenti dei sistemi religiosi nel corso della storia attraverso la metodologia della storia come scienza. La storia delle religioni non richiede agli studenti di essere credenti, ma certamente approfondisce l'importanza di chi lo è attraverso i principi di umanità, tolleranza, dialogo e conoscenza delle diverse religioni. Certo, va sottolineato che i due insegnamenti non devono essere considerati contrapposti, anzi possono essere visti come complementari.

Anche nella sede di Sarajevo la Storia delle religioni viene insegnata a partire dalla settima classe (11-12 anni), nella scuola superiore a indirizzo infermieristico (15-16 anni) e nel Ginnasio (16-17 anni). In tutti i gradi è prevista una lezione a settimana, per un totale di 35 lezioni all'anno. Peric stima inoltre la composizione etnico-religiosa di chi segue le lezioni:

In media, gli studenti che frequentano le lezioni di Storia delle religioni sono etnicamente così composti: circa il 40% croato-cattolici, il 40% dei bosniacomusulmani, il 5% sono serbi-ortodossi e il restante 15% circa degli studenti appartiene ad altri gruppi etnico-religiosi, come ebrei e protestanti o sono atei, agnostici, ecc.

Di seguito, gli argomenti specifici trattati dall'insegnamento della Storia delle religioni nell'arco dell'anno scolastico, in ordine cronologico;

1. Introduction to curriculum
2. Religion? Faith? Teism? Atheism? Agnosticism? Deism? Etc.
3. Sacred objects, religious myths and symbols
4. Prehistoric religions
5. African animistic religions
6. Religions of the ancient Mesopotamia
7. Religions of the ancient Middle East
8. Old Slavic mythological beliefs
9. Religions of the ancient Egypt, Greece and Roman Empire
10. Hinduism
11. Buddhism

12. Relations between Hinduism and Buddhism
13. Confucianism, Taoism and Shintoism
14. Origin and development of Judaism
15. Beliefs and holy/religious texts/books of Judaism
16. Jesus Christ – introduction to Christianity (Jewish messianism)
17. Holy Bible
18. Catholicity
19. Orthodoxy
20. Protestantism and Anglicanism
21. Islam – introduction
22. Muhammad's life
23. Koran/Quran
24. Sharia law
25. Introduction to new religious movements /sects /cults
26. Jehovah's Witnesses
27. New Age and Hare Krishna
28. Spiritualism and Satanism
29. Cults by choice (e.g. Peoples Temple, Black Rose, Heaven's Gate etc.)
30. Visits to the religious sites of the city of Sarajevo
31. Students projects (Religious sites of the Bosnia and Herzegovina)
32. Ecumenism and Project Weltethos
33. Interreligious dialogue
34. Interreligious Council of Bosnia and Herzegovina
35. Systematization of materials

Dai contenuti dei vari moduli emerge che gli studenti studiano le caratteristiche fondamentali delle religioni preistoriche, le credenze mitologiche slave antiche, le religioni dell'antica Mesopotamia, Egitto, Grecia e Roma. Vi è inoltre uno studio dell'Induismo, del Buddhismo, dell'Ebraismo, del Cristianesimo nella sua pluralità, dell'Islam e di alcuni nuovi movimenti religiosi. Inoltre, vista la natura religiosa plurale della Bosnia ed Erzegovina, sono previsti gli approfondimenti sui concetti di ecumenismo e dialogo interreligioso sia a livello locale che internazionale, in maniera più specifica rispetto ad altri programmi di Storia delle religioni. Le motivazioni della parte dedicata al dialogo sono esplicitate da Peric:

A mio parere, questo programma può sensibilizzare gli studenti a promuovere e a vivere un dialogo sincero con l'altro. Il contatto costruttivo con coloro che sono "diversi da noi" richiede di avere competenze interculturali e interreligiose come abilità di vita in questo mondo sempre più interconnesso. Credo che, vista la situazione specifica della Bosnia ed Erzegovina, sarebbe opportuno aumentare le ore, le lezioni, i progetti dedicati all'educazione alla tolleranza, alla convivenza e alla solidarietà. Dovremmo ricordare agli studenti che le tradizioni di convivenza interreligiosa di lungo corso hanno influenzato la cultura e lo stile di vita dei cittadini in Bosnia ed Erzegovina. Musulmani, cattolici, cristiani ortodossi, ebrei e altri hanno vissuto qui, spesso mescolati nelle stesse città e negli stessi villaggi, per molti secoli.

Nonostante questo, gli studenti non conoscono le somiglianze e le differenze tra ebraismo, cristianesimo e islam; per questo motivo sono le religioni a cui si interessano maggiormente e sono molto attenti a comprendere la necessità del dialogo interreligioso nell'area balcanica.

Interessanti sono le esperienze interreligiose specificamente inserite nel programma di Storia delle religioni. Tutti gli studenti che frequentano le lezioni sono accompagnati dai docenti a visitare i luoghi di culto cattolici, ortodossi, ebraici e islamici della città di Sarajevo. Inoltre, gli studenti del Ginnasio e della Scuola Superiore di Medicina intraprendono, ogni anno, scolastico un viaggio interreligioso attraverso la Bosnia ed Erzegovina, dove visitano chiese, moschee, monasteri, sinagoghe e altri luoghi sacri ma soprattutto conoscono la anche la vita quotidiana di chi queste religioni le vive.

Come spesso capita in questo tipo di istituti, il docente di Storia delle religioni è titolare anche dell'insegnamento di Etica, in cui si affrontano tematiche come la libertà e la responsabilità, l'identità di genere, i conflitti nelle relazioni, l'amicizia, l'amore, la violenza e il pacifismo, l'odio online, i temi di bioetica, la discriminazione, la tolleranza, i diritti umani, l'ecologia.

Naturalmente, su questi argomenti si soffermano anche gli insegnamenti confessionali la Storia delle religioni: insomma, tre discipline, una obbligatoria e due alternative tra loro, che, in maniera diversa, trattano tematiche comuni e si intersecano continuamente. Le appartenenze diverse, le sensibilità degli studenti e dei genitori, la necessità di un punto di vista "morale", oltre che storico, fanno sì che, almeno in Bosnia ed Erzegovina, tutte e tre le possibilità siano ritenute necessarie.

6.5 Il Master in "Interreligious Studies and Peacebuilding"

Un ulteriore esempio di formazione al pluralismo rivolto ai giovani adulti è il master in "Interreligious Studies and Peacebuilding" promosso congiuntamente da alcuni degli attori religiosi in Bosnia ed Erzegovina. L'elemento innovativo è insisto già dai soggetti proponenti: l'iniziativa è infatti proposta dalla Facoltà di Scienze islamiche di Sarajevo (FIN), dalla Facoltà Teologica Cattolica (KBF) (entrambe inserite all'interno dell'Università pubblica di Sarajevo) e dalla Facoltà Teologica Ortodossa di St. Basil of a Foča Ostrog (PBF) (Università di Sarajevo Est, nella Repubblica Serba). La mission è esplicitata dal Rettore del master:

La ragione principale dell'offerta di questo master è la volontà congiunta delle comunità religiose di dare un contributo al processo di costruzione della pace in Bosnia ed Erzegovina. L'obiettivo principale è quello di educare le nuove generazioni, che saranno i principali promotori della pace e i nuovi leader in B&H, promuovendo la pace basata su valori religiosi e umani. È la prima volta in 25 anni (dopo la guerra degli anni '90) che le comunità religiose (le loro facoltà teologiche)

mostrano che è possibile lavorare insieme per un futuro migliore⁴⁰².

Il master non è rivolto solo agli studenti di teologia, ma anche a quelli provenienti dalle Scienze sociali e umane e a chiunque lavori nel settore del peacebuilding e del dialogo interreligioso. Gli insegnanti provengono dalle tre facoltà teologiche, da altre facoltà specializzate nel processo di costruzione della pace e da università di altri Paesi. Di seguito, il piano di studi⁴⁰³:

Module 1: Interreligious module

I. a) Catholic theology

1. Bible on peace and war
2. Violence and forgiveness through the prism of ethic approach
3. Normative views and social science of the Church
4. History of Catholic Church in Bosnia and Herzegovina

I. b) Islamic theology

1. Peacebuilding in sources of Islam
2. Principles of Muslim faith - akaid (dogmatic)
3. Islamic ethics – peace as interpretation of wellbeing
4. Social ethics in Islam – a man in a society

I. c) Orthodox theology

1. The issue of war and peace in orthodox biblical exegesis
2. Patristic theories on war and peace
3. Orthodoxy and others – differences and ways to overcome differences
4. History of relations between Orthodox Church and the state in B&H

Module 2: Peacebuilding

1. Introduction to peacebuilding
2. Peacebuilding skills
3. Religion in postmodern era

Module 3: Advanced perspectives

1. Foundations of peacebuilding
2. Peacebuilding in post-conflict societies
3. Key societal and political topics of 21st century

⁴⁰² Intervista del 28 maggio 2022 a Darko Tomasevic, Rettore del Master in *Interreligious Studies and peacebuilding*.

⁴⁰³ Documento interno di presentazione del master in *Interreligious Studies and peacebuilding*, fornito dal Rettore Darko Tomasevic.

Module 4: Applicative module

1. Caritas in life of a Bosnian man
2. Practical theology: Examples, cultural organizations, religious schools etc.
3. Ecumenism and interreligious dialogue – catholic perspective
4. Historical development of Riysat and org. structure of Islamic Community
5. Rituals in Islam
6. Social and humanitarian activities of Islamic community
7. Orthodox liturgy
8. Social teaching of Orthodox Church
9. Axiological topics and interreligious dialogue

Al termine del master gli studenti dovrebbero avere acquisito le seguenti competenze: (i) Conoscenza e comprensione dei testi fondamentali cristiani (cattolici e ortodossi) e islamici e la loro applicazione nel quadro interreligioso e nella cooperazione tra comunità; (ii) Capacità di dialogo e mediazione nei conflitti individuali e di gruppo; (iii) Capacità di mettere in relazione le conoscenze acquisite in vari campi correlati al fine di risolvere con successo problemi complessi; (iv) Capacità di usare la religione come ispirazione per ridurre l'intensità del conflitto.

Per chi non potesse seguire la formazione di un anno e per gli studenti stranieri è prevista anche l'omonima Summer school, il cui programma di studi prevede nella prima settimana:

1. Holy Scriptures: Christian and Islamic perspective on peace: a) Bible on peace and war; b) Peacebuilding in Islamic texts; c) The issue of war and peace in orthodox biblical exegesis; d) Round table and discussion.

2. Forgiveness and reconciliation; a) Violence and forgiveness through the prism of an ethical approach–3h; b) Forgiveness and reconciliation in Islam: c) Forgiveness and reconciliation in orthodox theology; d) Round table and discussion.

3. Contemporary issues: a) Religion in the postmodern era. Case study Bosnia and Herzegovina; b) Key societal and political topics of 21st century; d) Round table and discussion.

La seconda settimana sono previste visite a siti storici che commemorano le sofferenze dei membri di ciascuna delle componenti comunità etniche del Paese e a città particolarmente significative come Srebrenica, Banja Luka e Mostar.

Sia nel master che nella Summer school le esperienze pratiche assumono una grande importanza, sia dal punto di vista storico che religioso, come nel caso le visite alle città rappresentative delle tre comunità religiose (Srebrenica per i musulmani, Banja Luka per gli ortodossi e Mostar per i cattolici).

Di seguito alcuni passaggi tratti dall'intervista ad Ammar Bašić⁴⁰⁴ della Comunità islamica della Bosnia ed Erzegovina sulle potenzialità del master, sui contenuti studiati nella facoltà di Scienze islamiche e in generale sul ruolo dell'islam nell'educazione al dialogo:

Il dialogo interreligioso è uno strumento di costruzione della pace in Bosnia-Erzegovina, perché se le comunità religiose iniziano davvero a lottare per i valori dell'umanità e per il Paese in cui vivono, tutte le nostre differenze e diversità potrebbero diventare la nostra fortuna [...] La comunità islamica ha un ruolo cruciale in questo percorso, perché lavora con tutte le generazioni, dall'infanzia attraverso il sistema chiamato “mekteb”, alle scuole primarie e superiori pubbliche, ha proprie scuole superiori chiamate “medresa”, e tre facoltà teologiche. Tutto questo costituisce la base per una narrazione che vada verso l'apertura e il dialogo tra persone di fedi differenti, affinché la comunità sia consapevole della natura della società bosniaca e della sua diversità [...] Il master in Interreligious studies and peacebuilding è parte di questo processo perché approfondisce i temi dell'ebraismo, del cristianesimo e altre religioni e discipline che aiutano gli studenti ad avere una mentalità aperta per essere sfidati in positivo dalle differenze nella società.

La comunità islamica bosniaca ci tiene molto a sottolineare la sua presenza in Europa da sei secoli e il fatto che sia possibile “istituzionalizzare” l'islam. Queste peculiarità sono sintetizzate nell'intervista a Ahmed Tabakovic⁴⁰⁵, imam principale della Comunità dei Bosniaci in Italia:

Da quasi sei secoli viviamo l'Islam nel contesto europeo con una comunità organizzata secondo il modello europeo dal 1882 [...] La caratteristica fondamentale che contraddistingue i musulmani bosniaci e la nostra comunità in generale è il suo vissuto secolare nello spazio multiculturale e multireligioso europeo. Il vero e sincero dialogo interreligioso della Bosnia-Erzegovina è vissuto a più livelli: dal vivere in quartieri comuni agli incontri con la gente comune, al dialogo istituzionalizzato con le comunità religiose e le chiese che operano in Bosnia ed Erzegovina.

Per concludere la disamina dei casi studio bosniaci, sono doverose alcune considerazioni finali sul potenziale di educazione al pluralismo e al dialogo dei casi studio approfonditi.

Il progetto “Mir Sutra”, più rivolto ai visitatori che ai cittadini bosniaci, è un'ottima occasione per ripercorrere la storia dei popoli che abitano il Paese e anche il potenziale del dialogo interreligioso nel processo di riconciliazione. Si

⁴⁰⁴ Intervista svolta il 31 maggio 2022 presso la sede della Comunità Islamica della Bosnia ed Erzegovina a Sarajevo.

⁴⁰⁵ Intervista svolta il 27 maggio 2022 presso il Dipartimento Saras, Sapienza Università di Roma.

tratta di una lezione sull'Europa, sulle lacune strutturali che non consentono quella "unità nella diversità" che era alla base della sua fondazione, ma resta qualcosa di elitario di cui pochi usufruiscono.

I workshop e gli incontri interreligiosi proposti dal progetto *Let's Step Forward Together* si indirizzano invece a un pubblico locale e quindi possono funzionare come elemento di superamento del conflitto e post-conflitto, ma forse dovrebbero porre l'accento sulla produzione di risultati tangibili e concentrarsi su attività ben definite che consentono di raggiungere questi risultati, altrimenti rischiano di rimanere un seme che non sempre avrà le condizioni ideali per germogliare.

Il programma di Storia delle religioni proposto dalle Scuole Cattoliche per l'Europa sembra ben strutturato: presenta dal punto di vista storico le religioni nell'ordine in cui sono in molti manuali universitari, anche se certamente in maniera meno approfondita; contiene argomenti come l'ecumenismo e il dialogo interreligioso, cruciali per la situazione peculiare bosniaca e per il mondo tutto; ingloba esperienze formative concrete come le visite ai luoghi di culto, i viaggi interreligiosi e l'ascolto di testimonianze dirette che rendono vive le religioni, più vicine, meno astratte. Peccato che anche questo non sia rivolto a tutti gli studenti della Bosnia ed Erzegovina per via del sistema delle "scuole separate" e che, come si evince dai dati (parziali) raccolti, ne usufruiscono soprattutto i cattolici e in parte i musulmani di alcuni cantoni, e raggiunga poco i serbo-ortodossi, inseriti perlopiù in un sistema scolastico completamente diverso. Senz'altro la denominazione di "Scuole Cattoliche" non offre nell'immediato una garanzia di "imparzialità", sebbene i programmi riflettano certamente un buon livello di educazione al pluralismo. Anche in questo caso, il sistema statale, proprio per la sua natura frammentata e instabile, non riesce dunque a fare tesoro di queste buone pratiche proposte dagli attori religiosi, magari elaborando un'offerta formativa rivolta a tutti.

Il master e la Summer school sull'educazione al dialogo interreligioso e alla pace sono delle proposte davvero interessanti e innovative se pensiamo che le tre comunità promotrici si sono fatte la guerra fino a pochi anni fa: è di per sé già un dialogo interreligioso vincente che dà l'esempio di come si possa, nel rispetto delle peculiarità di ciascuno, fare della diversità il punto di forza di un Paese e di un popolo. Certamente, anche in questo caso, non si arriva facilmente alla base della società e non si impatta su un numero alto di persone, ma l'effetto prodotto resta confinato soprattutto in ambito accademico e intellettuale.

In questo particolare contesto, però, gli attori religiosi, separatamente o congiuntamente, fanno la differenza, anche se con iniziative rivolte a un pubblico di nicchia. Il loro ruolo nel proporre progetti di dialogo e conoscenza delle religioni rivolti ai giovani è cruciale: sono gli unici a farlo, seppure con tutte le difficoltà e i limiti del caso.

Conclusioni

Dai principi alle pratiche o dalla prassi alle politiche?

Per tirare le somme di questo lungo percorso di ricerca è doveroso, innanzitutto, tornare alle domande iniziali. L'educazione al pluralismo e il dialogo interreligioso possono costituire strumenti di formazione del cittadino europeo? Come si pongono gli attori religiosi in questo processo? Come hanno interagito e interagiscono le istituzioni scolastiche, europee e nazionali con questi temi e con le comunità religiose? Sono i principi a promuovere le pratiche di educazione al dialogo o, al contrario, è dalle azioni concrete che si generano le politiche?

Partendo dagli approfondimenti sui concetti chiave della ricerca è stato tracciato il terreno comune di incontro tra istituzioni (sovranazionali, nazionali e locali), comunità religiose, il mondo della Scuola e della Formazione degli adulti: il campo dell'educazione alla cittadinanza a cui sono chiamati tutti gli attori sociali coinvolti.

Abbiamo visto come nella storia umana la determinazione di una società "plurale" non è mai semplice: essa non si basa su concezioni innate, ma avviene attraverso differenti modalità di inclusione ed esclusione dell'altro. La pluralità religiosa e la scelta di una risposta politica basata sul pluralismo o, al contrario, sull'esclusivismo, per essere comprese a pieno, vanno riportate continuamente alla loro storia e al loro contesto di riferimento. Lo comprendiamo facilmente richiamando quanto è emerso dalla ricostruzione del pensiero di alcuni dei filosofi e teologi del dialogo interreligioso del Novecento. Le persecuzioni, l'esilio, le guerre che hanno attraversato hanno spinto alcuni di loro a provare a individuare dei punti fermi che potessero aiutare le generazioni future a a gettare le basi per prevenire i conflitti.

Dall'analisi del pensiero di Buber, Lévinas, Küng, Panikkar e Talbi emergono,

infatti, alcuni elementi comuni necessari alla costruzione del dialogo:

- *Identità*. Per fare il dialogo non bisogna rinunciare a se stessi, bisogna, invece, essere accettati e accettare l'altro così come è, consapevoli della irrinunciabilità delle peculiarità di ciascuno. I compromessi sono necessari al dialogo nella misura in cui non vengono fatti unilateralmente e non hanno l'obiettivo di convincere, convertire, trasformare l'altro.
- *Etica*. Bisogna comprendere le ragioni profonde della necessità del dialogo tra religioni: un'umanità che deve vivere insieme, in pace, senza autodistruggersi, senza ripiegarsi su se stessa. Per questo è importante individuare dei punti di convergenza condivisi dalle diverse culture, religioni, filosofie e raggiungere, dunque, quel comune ethos, quei valori etici globali a cui si riferiva Küng. Questo richiede uno sforzo costante da parte delle donne e degli uomini di ogni visione del mondo, quotidianamente, sul piano pratico, come accade nel lavoro congiunto per lo sviluppo sostenibile e per la durevolezza del pianeta.
- *Libertà religiosa*, pre-condizione imprescindibile senza la quale non si può neppure iniziare a parlare di pluralismo religioso o di dialogo interreligioso, intesa, dal punto di vista filosofico, come «la facoltà spettante all'individuo di credere quello che più gli piace, o di non credere, se più gli piace, a nulla»⁴⁰⁶. Questo implica, naturalmente, la necessità di mantenere questa pre-condizione dal punto di vista giuridico-politico. L'argomento è complesso e apre una finestra sull'ampio dibattito in merito alla difficoltà di entrare in dialogo con chi, nei più disparati luoghi del mondo, non garantisce questo diritto. La questione è ben lontana dall'essere risolta, ma evidenzia una delle contraddizioni che vivono quotidianamente le persone che operano, a vari livelli, nella mediazione interculturale e interreligiosa.

Tutto questo ha avuto, nella storia, e ha, oggi, molto a che fare con il concetto di cittadinanza. Abbiamo visto come la cittadinanza degli antichi fosse intesa come l'agire politico finalizzato al raggiungimento della felicità collettiva e come, a fasi alterne, questo diritto sia stato ristretto o allargato, fino a raggiungere la condizione in cui l'elemento di comunanza tra le persone era divenuto l'appartenenza alla medesima natura umana. E se è senz'altro vero che, nel tempo, la costruzione dell'identità europea si è realizzata *per differenza* dalle altre civiltà – e che la sua frammentazione è dovuta al suo principio intrinseco della diversità nell'unità, «auto-compiendosi nello svolgersi dialettico delle forze storiche»⁴⁰⁷ – è vero anche che sono proprio queste differenze e questa eterogeneità a costituirne, oggi, la sua forza e la sua ricchezza culturale. La coppia concettuale *cittadinanza e identità* – messa in crisi dai processi di soggettivazione postcoloniali e dai fenomeni di

⁴⁰⁶ Ruffini 1992, p. 7.

⁴⁰⁷ Corigliano 2016, p. 104.

ibridazione culturale e religiosa a cui abbiamo assistito negli ultimi decenni – ha evidenziato l’inadeguatezza del tradizionale concetto di cittadinanza occidentale legato a quelli di nazione e titolarità dei diritti, perché si infrange di fronte all’esistenza di popolazioni che «abitano il campo delle politiche», mentre «i cittadini abitano la teoria»⁴⁰⁸.

A proposito di politiche, le istituzioni sovranazionali, composte da anime che hanno una storia di interazione di popoli e religioni molto variegata, hanno provato a dare delle indicazioni che dovrebbero guidare gli Stati membri nelle loro strategie di educazione al pluralismo e al dialogo. Possiamo sintetizzarle in quattro elementi fondamentali:

1. *Diversità e pluralismo culturale*. La diversità culturale è necessaria per il genere umano, è un fattore di sviluppo e costituisce il patrimonio comune dell’umanità. Il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale.
2. *Dialogo interculturale e interreligioso*, considerati strumenti di prevenzione dei conflitti, di mediazione e di riconciliazione, ad ogni livello, in tutti i contesti e attraverso ogni componente.
3. *Inclusione*. Deve essere assicurata l’attiva partecipazione della società civile in tale dialogo (in egual misura uomini, donne, minoranze religiose ed etniche).
4. *Dignità*. Come recita il sottotitolo del *Libro bianco sul dialogo interculturale*, è necessario “Vivere insieme in pari dignità”; il dialogo tra culture e religioni favorisce l’uguaglianza ed è volto a rafforzare la cooperazione e la partecipazione dei cittadini.

L’approfondimento sui documenti prodotti dagli attori religiosi ha messo a fuoco le preoccupazioni e gli ambiti di azione in comune con le istituzioni europee: diritti umani, cittadinanza democratica, sviluppo sostenibile, educazione alla pace, al dialogo e alla solidarietà. Inoltre, è evidente la relazione tra gli obiettivi delle istituzioni europee in materia di formazione al pluralismo e quelli delle istituzioni cattoliche che propongono progetti di educazione al dialogo, come quello di sapersi interrogare sulla propria identità umana, religiosa e spirituale in relazione agli altri e al mondo e quello di sapersi confrontare con la dimensione della multiculturalità, anche in chiave religiosa. Certamente, la nuova connotazione della Chiesa Cattolica e dell’I.R.C “aperta al plurale” è positiva, ma non basta; essa, infatti, non può rispondere a quel principio di neutralità richiesto, ad esempio, dalle linee guida di Toledo, perché la conoscenza dell’altro avviene sempre “rispetto a me”, ovvero a un’identità cattolica ben chiara e radicata, a partire dalla denominazione dell’insegnamento.

Dalle dichiarazioni prodotte nel mondo islamico, come quelle nate in seno al Congresso dei Leader delle Religioni Mondiali e Tradizionali in Kazakistan, si

⁴⁰⁸ Chattarjee 2006, p. 50.

evincesse che il dialogo interreligioso venga considerato uno dei mezzi chiave per lo sviluppo sociale e la promozione del benessere di tutti i popoli, perché favorisce la comprensione reciproca e l'armonia tra le diverse culture e religioni ed è potenzialmente in grado di favorire l'eliminazione dei conflitti che da queste derivano. Inoltre, è cruciale il passaggio in cui si afferma che dialogo interreligioso «può servire da esempio per altri tipi di dialogo, specialmente quelli sociali e politici»⁴⁰⁹. Questo ci riporta all'importanza delle sinergie, delle collaborazioni e delle occasioni di formazione reciproche tra Stato e confessioni religiose, come ampiamente analizzato nella prima parte del quarto capitolo dedicato all'Italia.

Inoltre, si può senz'altro rilevare come alcuni elementi della letteratura prodotta dalle realtà islamiche si ricolleghino sia alle indicazioni europee che ai contenuti di alcune tra le più recenti dichiarazioni della Chiesa cattolica prese in esame. Punti di contatto particolarmente rilevanti sono: il richiamo a una cittadinanza inclusiva delle differenze religiose ed etniche; l'importanza di superare le teorie per mettere in atto delle buone prassi di dialogo che possano impattare concretamente sulla società; il richiamo al contributo positivo dei musulmani della storia delle civiltà e l'invito a dargli nuova linfa vitale anche per contrastare l'islamofobia; il richiamo al ruolo della scuola nell'educazione al dialogo e nel prevenire pensieri radicali e atteggiamenti discriminatori.

Stante questo quadro di riferimento, si può certamente affermare che le comunità religiose siano, dunque, parte integrante della società civile e che queste possano avere un ruolo attivo nella coesione sociale, nella prevenzione dei conflitti e nel *peacebuilding*. Come illustrato nel secondo e terzo capitolo, le autorità nazionali/sovrannazionali negli ultimi decenni si sono rese conto di questo potenziale e chiamano spesso in causa gli attori religiosi quando si tratta di elaborare delle strategie politiche su temi comuni e, viceversa, spesso sono le leadership religiose a promuovere momenti di conoscenza delle diverse fedi e occasioni di collaborazione interreligiosa.

I Paesi di cui sono state analizzate le pratiche hanno ovviamente una storia e una evoluzione socio-politica differente che rendono complessa la comparazione. Infatti, la scelta dei casi studio ha seguito una doppia logica: progetti tra loro molto simili o tra loro molto diversi, in relazione ai profili religiosi, agli obiettivi dei diversi enti promotori, ai contenuti specifici delle proposte, alle differenti conformazioni del pluralismo religioso e organizzazione politica delle autonomie regionali, al ruolo della diversità religiosa nella Scuola pubblica e privata.

Mentre in Italia e in Spagna, nell'ultimo trentennio, si è discusso, in tempi e modi diversi, di riforme scolastiche, di competenze interculturali e di come insegnare i contenuti religiosi nelle scuole, in Bosnia ed Erzegovina c'era prima l'ateismo sovietico, poi si combatteva una guerra interetnica e interreligiosa, si separavano i popoli e, infine, si cercava faticosamente di ricostruire la pace. Diverso è, inoltre, il peso specifico delle varie comunità religiose dei tre Paesi: la

⁴⁰⁹ Dichiarazione del II Congresso dei Leader delle Religioni Mondiali e Tradizionali in Kazakistan 2006.

Chiesa Cattolica è maggioritaria in Italia e Spagna (sebbene, come abbiamo visto, quest'ultima consenta altri insegnamenti confessionali), l'islam e le chiese ortodosse sono le componenti più significative della Bosnia ed Erzegovina. In Italia e Spagna la presenza dei musulmani oggi è legata soprattutto alle grandi migrazioni degli ultimi decenni, mentre le radici arabo-islamiche siciliane e andaluse faticano ad essere riconosciute e valorizzate. Invece in Bosnia ed Erzegovina l'islam è una presenza che risale al XV secolo ed è un islam slavo, di radice ottomana, maggioritario, istituzionale, secolarizzato.

I vari progetti ci hanno dimostrato, inoltre, come, dal punto di vista religioso, monopoli e concorrenze spesso siano ribaltati. In Europa occidentale le comunità ebraiche, islamiche e le altre minoritarie – come nel caso delle iniziative di UGEI, UCOII, la Scuola fiorentina per il dialogo interreligioso in Italia e FUNCI in Spagna – provano a elaborare – chi in maniera più *insider* attraverso la testimonianza dei propri principi teologici/regole/pratiche, chi attraverso un taglio maggiormente storico – proposte di educazione al dialogo alternative, o comunque affiancate, all'offerta cattolica. In Bosnia ed Erzegovina, a causa delle ragioni storiche ampiamente approfondite, la grande diversificazione territoriale corrisponde a una netta separazione tra etnie e religioni nel settore pubblico e la Chiesa Cattolica, sebbene sia in minoranza (o forse proprio in virtù di questo), è quella che propone maggiormente un'educazione interreligiosa e plurale.

I casi studio analizzati ci dimostrano però, nelle loro differenze, alcuni elementi di promozione e valorizzazione della cittadinanza comuni a tutti gli attori coinvolti e che è possibile raggruppare in tre assi portanti:

1. *Il rapporto Storia/Memoria e Cittadinanza.* L'importanza di conoscere la storia, la cultura e la lingua dei rom sottolineata da Consiglio d'Europa, compresa la storia del genocidio dei rom nell'Olocausto, si concretizza nei progetti "Memoria a più voci" e "Storie nella storia". Le iniziative rientrano proprio in quelle strategie, programmi o piani d'azione volti a migliorare la situazione e l'integrazione dei rom a livello internazionale, nazionale o locale. Fondamentale sottolineare come, in questo caso, la lotta all'antiziganismo sia promossa da altre realtà di minoranza: l'Unione dei Giovani Ebrei d'Italia e l'Unione Buddista Italiana. Proprio questo chiedevano i principi sopra menzionati, ovvero che le misure di integrazione dei rom comprendessero e fossero portate avanti anche dalla popolazione non rom, che ha un ruolo cruciale in questo processo. Il progetto spagnolo "La Islamoteca" ha un legame preciso e diretto con i principi europei: come già evidenziato, è stato l'ente promotore (FUNCI) a proporre al Consiglio d'Europa la Raccomandazione sul *Contributo della civiltà islamica alla civiltà europea*. L'iniziativa, dunque, è direttamente connessa a quei principi: favorisce la conoscenza della storia islamica spagnola attraverso un quiz sul contributo di Al Andalus allo sviluppo culturale, artistico e sociale del Paese. Il progetto italo-bosniaco *Mir Sutra* ripercorre la storia dei popoli e delle comunità religiose che abitano il Paese e richiama quel potenziale di riconciliazione espresso

dalle raccomandazioni sull'insegnamento della storia in Europa, che ricordano come questa materia abbia un ruolo politico nel formare una cittadinanza attiva, critica e responsabile. Lo studio della storia, il rapporto di quest'ultima con la Memoria e l'educazione alla cittadinanza inclusiva e consapevole possono infatti contribuire a riequilibrare le asimmetrie, attraverso la valorizzazione delle reciproche influenze positive delle diverse culture/religioni e del loro contributo allo sviluppo storico e culturale del continente europeo.

2. *Il rapporto Territorio/Spazi di incontro e Cittadinanza.* I progetti promossi dalle realtà cattoliche in tutti e tre i Paesi, attraverso le testimonianze e le visite ai luoghi di culto, rispondono, forse inconsapevolmente, a due importanti principi europei. Innanzitutto, alla necessità di valorizzazione del territorio attraverso il concetto di *glocalità*: studiare il locale per comprendere il globale e viceversa. Le iniziative sembrano riconducibili, inoltre, alle indicazioni sull'educazione interculturale in merito all'importante collegamento della Scuola con le risorse locali⁴¹⁰. Le tre attività di dialogo interreligioso proposte dalle realtà cattoliche in Italia, Spagna e Bosnia ed Erzegovina hanno inoltre il pregio di creare spazi di cittadinanza che altrimenti non esisterebbero: sono occasioni di incontro e confronto sia con i compagni di altre fedi (che non trovano posto nel curriculum scolastico ordinario di nessuno dei tre Paesi) che con oggetti/persone che raccontano la pluralità religiosa. I progetti fiorentini di formazione degli imam, degli insegnanti e dei dipendenti pubblici, co-promossi da istituzioni laiche, ebraiche, cattoliche e islamiche, sono molto "locali". Sono, infatti, la prossimità, la conoscenza del territorio e delle comunità che lo abitano e lo vivificano i fattori che stimolano la curiosità e l'interesse di tutti i cittadini, qualunque sia il loro ruolo nella società.

3. *Il rapporto Sostenibilità/Cittadinanza.* Tra i pannelli degli spazi interreligiosi spagnoli troviamo l'attenzione agli elementi naturali e all'armonia con essi: questo rispecchia la sensibilità delle istituzioni sovranazionali sul tema⁴¹¹, oltre a rimandare agli ultimi documenti sulla sostenibilità della Chiesa Cattolica⁴¹². Inoltre, sia FUNCI, richiamandosi ai principi islamici⁴¹³, sia le Acli, la Caritas che il Centro Pastorale Giovanni Paolo II in Bosnia ed Erzegovina, tra le loro attività

⁴¹⁰ Circolare ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola, sezione Risorse del territorio.

⁴¹¹ Agenda Onu 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, 2015.

⁴¹² Lettera enciclica *Laudato si'* del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune, 2015; Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune, Abu Dhabi, 4 febbraio 2019.

⁴¹³ Islamic Declaration on Climate Change, 2015.

promuovono iniziative congiunte tra volontari di diverse fedi orientate allo sviluppo sostenibile. Questo è un argomento su cui, abbiamo visto, c'è una grande sinergia di intenti tra istituzioni sovranazionali, attori religiosi, comuni cittadini e, soprattutto, è un tema molto sentito dai giovani di tutto il mondo.

Dunque, a volte sono le pratiche a influenzare i principi, dal basso, come abbiamo visto nel caso del manuale prodotto dalle città di Novellara e Reggio Emilia, realizzato a partire dalle esperienze pratiche cittadine e divenuto un vademecum del Consiglio d'Europa per gli enti locali, o nel caso delle comunità rom che, negli anni, sono riuscite con i loro progetti a trasformare il linguaggio delle istituzioni europee (dalla parola "zingari" alle parole Rom e Sinti). O ancora, l'influenza delle azioni sulle politiche è evidente nel processo che ha portato il Consiglio d'Europa a produrre la raccomandazione sul contributo della civiltà islamica sopracitata, sollecitato dalle iniziative contro l'islamofobia di FUNCI. Altre volte, invece, al contrario, sono le comunità religiose, per finanziare le loro attività, a scrivere progetti che rientrano nel quadro dei fondi europei per l'integrazione o sono supportati da istituzioni locali perché rientrano nelle politiche di inclusione cittadine.

Ad oggi, non è possibile monitorare l'impatto che queste virtuose buone pratiche nate dall'incontro e dalla sinergia tra i diversi attori istituzionali, religiosi, culturali e del Terzo settore hanno sulla società: i numeri non sono altissimi e le iniziative sono ancora troppo recenti. Possiamo però certamente affermare che sia un risultato degno di nota il fatto che questi progetti vengano realizzati su iniziativa degli attori religiosi in contesti tra loro così diversi e che, attraverso i loro contenuti, vengano diffusi i principi di pluralismo e di inclusione promossi, nei diversi ambiti o in maniera congiunta, dalle istituzioni sovranazionali e religiose.

Quel che è certo è che, riprendendo il punto di vista di Kepel (1991), nel periodo post-secolare che stiamo vivendo la religione non è affatto relegata fuori dallo spazio pubblico. Essa può essere innegabilmente fattore di conflitto ma, al contrario, può anche essere parte in causa nel processo di integrazione e fattore chiave della coesione sociale di un Paese. Infatti, non si può ignorare che spesso, soprattutto in condizioni di disagio e vuoti istituzionali, le comunità cerchino nelle religioni una risposta al desiderio di restare collegate con il passato, ma anche di proiettarsi nel futuro: integrandosi ma non perdendosi, imparando a confrontarsi con una società in parte secolarizzata, ma continuando a trovare un rifugio spirituale nella loro piccola realtà di fede⁴¹⁴. Riconosciuta questa realtà, però, la storia dei processi migratori insegna anche che le comunità religiose possono svolgere funzioni sociali molto diverse e talvolta di esito opposto. In qualche caso, infatti, gli attori religiosi possono costituire un muro che rallenta il percorso di integrazione: comunità chiuse, autocentranti, che alimentano un'identità statica, sempre uguale a se stessa, estranea se non antagonista alla società circostante. Ma,

⁴¹⁴ Ambrosini 2019.

nella misura in cui riescono ad aprirsi all'esterno e a stabilire relazioni positive con le realtà istituzionali nazionali, le comunità religiose possono anche essere un potente vettore di percorsi di inclusione sociale⁴¹⁵. Infatti, il concetto di cittadinanza si trova coinvolto anche in queste dinamiche di trasformazione e modelli comportamentali dettati dal criterio di *utilità*⁴¹⁶, per la funzione regolativa che producono in quella determinata comunità.

Le società europee– con le loro istituzioni spesso diffidenti, lente e ostiche nel riconoscere pienamente le comunità religiose e il loro importante potenziale in ambito sociale–sono poste di fronte alla necessità di scegliere come misurarsi con queste realtà: se per sottrazione, relegandole ai margini e attivando o mantenendo semplicemente un meccanismo securitario di controllo, o per addizione, riconoscendone il valore e il ruolo cruciale che possono avere nei processi di pace positiva.

La proposta

È evidente che il rapporto tra la Scuola e le diverse identità/appartenenze faccia incontrare sul campo questioni come la laicità e il ruolo delle religioni nella sfera pubblica, dal momento che le varie fedi religiose rappresentano un fattore che può incidere significativamente nella vita individuale e collettiva⁴¹⁷. È allora cruciale l'equilibrio delle relazioni tra le istituzioni scolastiche e le diverse comunità su base territoriale, perché esse sono portatrici di cultura e sono attivamente coinvolte nei processi di inclusione sociale. Se la religione è, in relazione al suo rapporto con la società, «come una sorta di collante sociale, cioè come sistema di pratiche che crea comunità e promuove la solidarietà di gruppo»⁴¹⁸, allora essa deve essere oggetto di studio «perché in rapporto ad essa individui, gruppi, associazioni, partiti e governi danno un senso al mondo, alla sofferenza, alla nascita, alla morte, alla guerra, all'amore».

Forse allora, non è la religione a potere o dovere educare, ma la conoscenza della storia delle varie tradizioni religiose può contribuire alla formazione di cittadini critici e capaci di agire in un mondo sempre più complesso e interconnesso.

La Scuola è, infatti, l'agenzia educativa che forma i cittadini e i decisori politici di domani ed è importante anche il ruolo che potrebbe rivestire l'insegnamento delle religioni nell'educazione al pluralismo. Dalla disamina dei vari modelli applicati in Europa negli ultimi decenni emerge un dato incontrovertibile: ogni tipo di insegnamento religioso mono-confessionale finisce per apparire insufficiente ad affrontare l'interpretazione di un fenomeno geopolitico di dimensioni mondiali.

⁴¹⁵ Naso 2012.

⁴¹⁶ Corigliano 2016, p. 80.

⁴¹⁷ Cuciniello 2017.

⁴¹⁸ Scolari 2018, p. 127.

Neppure una “moltiplicazione del singolare”, come nel caso dei diversi insegnamenti confessionali attivati in Spagna e Bosnia ed Erzegovina, è sufficiente: insegnare, separatamente, “più religioni” tende a creare compartimenti stagni, non produce un approfondimento adeguato e critico sul pluralismo religioso, non crea una conoscenza condivisa dal gruppo classe e non prende in considerazione visioni non fideistiche della vita.

La proposta formativa che potrebbe funzionare meglio nell’educare alla cittadinanza plurale è un insegnamento simile a quello di Storia delle religioni proposto nelle scuole cattoliche interetniche di Sarajevo, che unisce alla conoscenza storico-scientifica delle varie religioni anche incontri di dialogo interreligioso e di conoscenza del territorio sul campo. Il punto di forza di questa proposta è proprio nella sua natura: offre un indispensabile impianto teorico, ma si apre alle esperienze dirette, così che gli studenti possano confrontare i contenuti dei principi con la quotidianità delle pratiche. Come è emerso dalle differenti posizioni analizzate nello stato dell’arte sull’insegnamento delle/sulle religioni a scuola in Italia, l’attivazione di una disciplina di tipo storico-religioso che mantenga un dialogo aperto e regolare con le comunità che abitano il territorio – esattamente come il Consiglio d’Europa chiede di fare agli Stati membri – consentirebbe forse di superare, in parte, le storiche contrapposizioni tra una certa laicità “negativa”, in cui le comunità religiose non trovano alcun posto, e le posizioni del tutto fideistiche che, nel loro raccontarsi, non contemplan affatto le verità storiche. Una disciplina simile sarebbe anche lo spazio giusto per rivalutare la conoscenza del fatto religioso quale componente irrinunciabile di un’istruzione critica, democratica e correttamente laica.

Sul rapporto tra laicità e confessionalità, è significativa una citazione di Raffaele Pettazzoni che, già negli anni Sessanta, invitava i soggetti coinvolti nel dibattito a non confondere la coscienza laica con un disinteresse verso la religione. La laicità non significa fuggire dalla religione, ma accostarsi ad essa «per intenderla, per capirla [...] parlarne in termini di pensiero, di cultura, di storia, questo è discorso degno di uomini liberi»⁴¹⁹.

Dall’analisi della letteratura prodotta dalle istituzioni, sovranazionali e locali, delle dichiarazioni degli attori religiosi, dei casi studio, dei laboratori e delle esperienze pratiche, è ora possibile provare a tracciare un modello di educazione dei giovani cittadini al dialogo e alla cittadinanza plurale. La proposta formativa potrebbe essere strutturata in tre tappe.

- 1) *Introduzione teorica*, da un punto di vista civico-politico, delle seguenti tematiche: a. *competenze di cittadinanza*, da acquisire e sviluppare attraverso la conoscenza dei principi europei e locali; b. *la storia delle religioni* e del *pluralismo etnico-religioso* del territorio, da modulare in base ai contesti nazionali.

⁴¹⁹ Pettazzoni 1957.

- 2) *Spazio all'auto-rappresentazione* delle comunità e/o delle singole persone attraverso: a. l'ascolto/la visione delle espressioni/*produzioni culturali e artistiche* (film, libri, fumetti, opere ecc.) inerenti agli aspetti identitari etnici e spirituali-religiosi, con ampio spazio alla letteratura/arte delle seconde generazioni; b. *testimonianze dirette* di chi vive la propria fede nella vita quotidiana.

- 3) *Esperienze sul territorio*, visite alle associazioni culturali e religiose, ai luoghi di culto, alle realtà locali/di quartiere connesse alla presenza degli attori religiosi, per osservare come questi mettono radici, lasciano tracce, abitano e trasformano le città, si relazionano con altre comunità, con le istituzioni politiche, con lo spazio circostante.

Per conoscere e valorizzare le diversità religiose si rende, infatti, necessaria un'integrazione di discipline, metodologie ed esperienze, che consentano di sviluppare, attraverso una doppia prospettiva, "da fuori e da dentro", sia il pensiero critico, essenziale per organizzare, verificare e valutare correttamente le molteplici informazioni che riceviamo, che un atteggiamento inclusivo e rispettoso di ciò che l'altro considera "sacro", conoscendolo dal punto di vista di come egli stesso lo presenta e lo vive.

Considerazioni finali

Lo studio accademico sulle religioni, dal punto di vista laico non confessionale, e quello sul dialogo interreligioso, dal punto di vista prevalentemente fideistico, possono dunque essere, singolarmente o congiuntamente, strumenti di educazione alla cittadinanza.

Resta, però, ancora un nodo cruciale che questa ricerca non è riuscita a sciogliere, ovvero se il concetto "plurale" di cittadinanza europea, con tutte le sue contraddizioni, può prefigurarsi come elemento minimo di quel diritto cosmopolitico kantiano di non considerare lo straniero come nemico. Senza dubbio, le pratiche analizzate sembrano rifarsi, in qualche modo, al modello di "cittadinanza attiva" proposto dalle istituzioni europee, ma è anche vero che gli stessi attori religiosi hanno come principi di riferimento anche le loro teologie e meccanismi di solidarietà. Inoltre, non dobbiamo dimenticare l'attivismo civico e politico del mondo dell'associazionismo laico che, negli ultimi decenni, ha fatto emergere l'esistenza di grosse fette di popolazione che si mobilitano collettivamente e ha prodotto quella *società politica* citata da Chatterjee⁴²⁰, rappresentata ancora oggi da quel movimento che procede "dal basso" e che sostanzia la democrazia.

La cittadinanza europea, però, non può supplire alla mancanza dei diritti di

⁴²⁰ Chatterjee 2006.

cittadinanza a livello nazionale, di cui soffrono, ad esempio, molte seconde generazioni in Italia. Non si può parlare di democrazia e coesione sociale se chi nasce e cresce in Italia da genitori immigrati non può votare i decisori politici del proprio futuro, non può gareggiare come cittadino in competizioni internazionali ed è costretto a trascorrere gli anni della sua giovinezza in fila in Questura per rinnovare il permesso di soggiorno, con un perenne sentimento di frustrazione di chi si sente straniero nel proprio Paese⁴²¹. Di fronte alla complessità dello scenario del nostro tempo, i sistemi di inclusione dei diritti civili e politici si rivelano essenziali per la costruzione di società coese e più giuste. Purtroppo, sull'accesso alla cittadinanza si polarizzano diverse visioni del mondo e si decidono le sorti di individui e collettività, che si scontrano su una questione di fondo: che cosa vuol dire essere cittadini? L'avversione all'estensione della cittadinanza può rivelarsi molto pericolosa per una democrazia costituzionale, che dovrebbe poter contare su:

[...] cittadini liberi e responsabili, coscienti dei propri diritti e ligi ai propri doveri, consapevoli, anzi orgogliosi, di essere vincolati gli uni agli altri da un patto tra uguali che crea un vincolo di coesione sociale nell'adesione a un sistema di principi fondamentali⁴²².

Un nuovo cittadino, infatti, crea e struttura il proprio senso di identità a seconda della dimensione sociale in cui vive: se questo ambiente non lo riconosce, e lo tiene ai margini della società, difficilmente potrà sviluppare un senso di cittadinanza, intesa non solo come un contenitore di diritti e doveri, ma come la capacità di contribuire allo sviluppo e alla coesione di un territorio.

Il mondo della Scuola resta il primo ed essenziale luogo di apprendimento del nuovo modello culturale, fondamentale nella fase di prima socializzazione e unico spazio di (quasi, ad eccezione dell'insegnamento religioso) effettiva uguaglianza sul piano dei diritti. Va da sé che se gli studenti, tutti, a prescindere dalle origini dei propri genitori, imparano a riconoscere la diversità culturale e religiosa come elementi costitutivi della società in cui vivono, allora si potrà dire che sarà stato assolto il compito di formare alla cittadinanza in maniera inclusiva. Le comunità di fede – che nella storia sono state a volte relegate fuori dallo spazio pubblico, a volte persecutrici e altre perseguitate – possono impattare positivamente sui processi di conoscenza e di rispetto dell'altro. Infatti, proprio attraverso l'esperienza della “cittadinanza religiosa”, citata da Marco Ventura – e in linea con i principi promossi dalle istituzioni sovranazionali – possono promuovere, rafforzare, consolidare quei legami comunitari tra persone che non si conoscono, solo in virtù della loro comune appartenenza umana.

In questo quadro di riferimento, il dialogo interreligioso si può rivelare come un potente strumento di educazione alla cittadinanza che consente, a credenti e non

⁴²¹ Cfr. Tintori 2018, pp. 113-130; Fraioli 2024.

⁴²² Garrone, Valenzi 2023.

credenti, di ampliare le proprie conoscenze sulle religioni e le proprie competenze di relazione.

L'associazionismo “religioso” – che lavora spesso nel Terzo Settore a contatto con persone di diverse provenienze, culture e fedi – può aiutare chi ne fa parte, o beneficia dei suoi servizi, a finalizzare i principi del dialogo interreligioso al miglioramento delle capacità di rispettare la diversità di credenze, con l’obiettivo di identificare la condivisione dell’esperienza religiosa dell’altro nell’esercizio di una cittadinanza critica e partecipativa.

In questo senso, come Paolo Naso ha affermato più volte, il dialogo interreligioso è un dispositivo non solo teologico, ma fortemente civico⁴²³: rientra nella strategia politica del *bridging*, ovvero creare ponti, aperture e non “lacci” di chiusura e autoreferenzialità (*bonding*). Per questa ragione è importante che, oltre a un processo di vertice che arriva alla base, si favoriscano pratiche dal basso. Promuovere questo processo è un impegno delle comunità di fede, ma anche delle istituzioni sovranazionali e delle amministrazioni locali. Creare spazi di dialogo strutturati e permanenti che ne favoriscano la dimensione civica, ovvero l’apporto degli attori religiosi a progetti sociali, educativi e culturali volti al bene comune non è solo auspicabile, ma quanto mai necessario.

Come accade in una delle pratiche spagnole analizzate e ipotizzando di essere coinvolti in un gioco di ruolo, dovremmo ricordarci che giochiamo tutti – credenti e non credenti, attori sociali accademici, politici o religiosi – allo stesso “tavolo della cittadinanza”, in cui le tradizioni religiose devono conoscere e rispettare i codici laici, e le istituzioni pubbliche fare lo stesso con quelli religiosi, altrimenti è difficile, se non impossibile, giocare insieme, rispettando le regole. Questo voleva essere il significato dell’immagine che compare nella copertina di questo volume, egregiamente restituito dalla tavola disegnata da Takoua Ben Mohamed.

Nel momento in cui mi appresto a scrivere le parole conclusive di questo lavoro di ricerca dedicata al ruolo degli attori religiosi nella costruzione di una cittadinanza plurale e dialogica, mi accorgo che oggi è l’11 settembre. Si tratta di una data simbolo, comparsa molte volte tra le righe di questa pubblicazione. La troviamo nel paragrafo sulla descrizione del ruolo delle religioni nella costruzione del nemico, perché ci riporta agli eventi del 2001, in cui sembrava essere alle porte lo scontro di civiltà paventato da Huntington. L’11 settembre compare, però, anche nella parte dedicata alla storia del dialogo interreligioso, perché è proprio in quella data del 1893 che, a Chicago, nacque il Parlamento delle religioni mondiali, uno dei primi tentativi di creare un dialogo globale delle fedi. Due momenti politici diversi che, in modo opposto, hanno impattato sulla percezione del ruolo delle religioni nella società e che ci ricordano, nel tempo difficile che stiamo vivendo, che è perlopiù l’uomo, con il suo libero arbitrio, a scegliere quale uso fare del messaggio religioso e, soprattutto, a decidere quale corso dare alla storia.

⁴²³ Ambrosini, Molli, Naso 2022, pp. 349-350.

Bibliografia

- Alberigo, Giuseppe. 2005. *Breve storia del Concilio Vaticano II*. Bologna: Il Mulino.
- Alberts, Wanda. 2007. *Integrative Religious Education in Europe. A study of Religious Approach*. Berlino: Walter De Gruyter.
- Alicino, Francesco. 2016. "Religions and Ethno-Religious Differences in Bosnia and Herzegovina. From Laboratories of Hate to Peaceful Reconciliation". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, n. 37.
- Alicino, Francesco. 2017. *Cittadinanza e religione nel Mediterraneo. Stato e confessioni nell'età dei diritti e delle diversità*. Napoli: Editoriale scientifica.
- Ambrosini, Maurizio. 2019. "La religione degli immigrati, fattore di coesione". *Aggiornamenti sociali*, 4 marzo.
- Ambrosini, Maurizio, Samuele, e Paolo Naso. 2022. *Quando gli immigrati vogliono pregare. Comunità, pluralismo, welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Amérigo, Ferdinando. 2021. "Diálogo interreligioso y gobernanza ciudadana". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, n. 22/2021.
- Angelucci, Antonio. 2017. "Libertà religiosa e cittadinanza integrativa. Alcune note sul 'vivere assieme' in una società plurale". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, n. 39. <https://doi.org/10.13130/1971-8543/9289>.
- Audigier, François. 2000. *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Balibar, Etienne. 2012. *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Banik, Sajib Kumar. 2022. "The Development of Hindu Nationalism (Hindutava) in India in the Twentieth Century: A Historical Perspective". *Philosophy and Progress*, n. 69: 211–41.
- Bazzicalupo, Laura. 2013. *Politica. Rappresentazioni e tecniche di governo*. Roma: Carocci.
- Bellemo, Francesca. 2019. *Sarajevo. Scuola di Pace*. Venezia: Grafica Veneta.

and World Politics”. *Sociology of Religion*, volume 62.

Bernardo, Angela, e Alessandro Saggiaro. 2015. *I Principi Di Toledo e Le Religioni A Scuola*. Roma: Aracne editrice.

Bobbio, Norberto. 1990. *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.

Bobrowicz, Ryszard. 2018. “Multi-Faith Spaces Uncover Secular Premises Behind the Multi-Faith Paradigm”. *Religions*. Copenhagen: University of Copenhagen.

Boddy Janice, e Michael Lambek. 2013. *Cohabiting an Interreligious Milieu: Reflections on Religious Diversity. A Companion to the Anthropology of Religion*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Bodin, Jean. 1964. *I sei libri dello Stato* (1576), Libro I, cap. VI, vol. I, trad it. M. Isnardi Parente (ed.). Torino: Utet, Torino.

Bolberitz, Pál. 2014. *Secularisation and secularism*. *Korunk*, 25:58-62

Bonacina, Giovanni, e Livio Sichirolo. 2008. *Hegel, Lezioni sulla filosofia della storia*. Roma: Laterza.

Bongiovanni, Ambrogio. 2008. *Il dialogo interreligioso - Orientamenti per la formazione*. Bologna: Emi.

Brajovic, Zoran. 2006. “The potential of interreligious dialogue”. In: *Peacebuilding and Civil Society in Bosnia Herzegovina. Ten Years after Dayton*, a cura di Martina Fisher. Münster: Lit-Verlag, 185-214.

Bravi, Luca. 2019. *Rieducare i rom e sinti tra passato e presente. Il genocidio e l'etnocidio culturale*. *Palaver* 8 n.s. (2019), p. 75. Università del Salento.

Buber, Martin. 2013. *Sul dialogo. Parole che attraversano*. Cinisello Balsamo: Edizioni S. Paolo.

Buber, Martin. 1923. *Io e Tu. Il principio dialogico e altri saggi.*: Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo, 3: 72.

Burchardt, Marian, Becci, Irene e Maria Chiara Giorda. 2017. “Religious super-diversity and spatial strategies in two European cities”. *Current Sociology*, Vol. 65(1) 73–91.

Byrnes, Timothy A. 2003. "Transnational Catholicism in Postcommunist Europe". *Journal of Church and State*.

Capelli, Fausto. 2005. “Confessioni religiose e integrazione europea tra pluralismo e multiculturalismo”. *Diritto comunitario e degli scambi internazionali*, fasc. 1.

Capretti, Francesco. 2010. *La chiesa italiana e gli ebrei, La ricezione di nostra Aetate dal Vaticano II a oggi*. Bologna: Emi.

Caruso Fulvia, e Vinicio Ongini. 2017. *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*. Todì: Tau editrice.

Casanova, José. 2000. *Oltre la secolarizzazione*, Bologna: Il Mulino.

Castaldi, Antonella. 2016. “La scelta interculturale della scuola italiana”. *Rivista on line Educare.it*, Vol. 16, n. 3.

Celada Ballanti, Roberto. 2020. *Filosofia del dialogo interreligioso*. Brescia: Morcelliana.

Cerutti, Furio. 1996. *Identità e politica*. Bari: Laterza.

Chiodi, Luisa, e Andrea Rossini. 2011. “La guerra ai civili nella guerra di

Bosnia-Erzegovina. *DEP-Deportate, esuli, profughe*, Rivista di studi sulla memoria femminile, n.15.

Chattarjee, Partha. 2006. *Oltre la cittadinanza. La politica dei governati*. Milano: Booklet Milano.

Chabod, Federico. 1995. *Storia dell'idea d'Europa*. Roma: Laterza.

Cimbalo, Giovanni. 2009. "Problemi e modelli di libertà religiosa individuale e collettiva nell'Est Europa: contributo a un nuovo diritto ecclesiastico per l'Unione europea". In: *Scritti in onore di Giovanni Barberini*, a cura di Anna Talamanca e Marco Ventura. Torino: Giappichelli.

Colaiani, Nicola. 2011. "Religioni e ateismi: una complexio oppositorum alla base del neo-separatismo europeo". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*: 3.

Corigliano, Filippo. 2016. *La cultura della cittadinanza. Itinerario europeo e contesto globale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.

Cortesi Alessandro, Tarquini Aldo. 2006. *Sfide del Dialogo in Europa oggi*. Firenze: Nerbini.

Cox, Harvey. 1965. *La città secolare*. Firenze: Vallecchi.

Crenshaw, Kimberly. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *The University of Chicago Legal Forum*, vol. 140, pp. 139-167.

Crifò, Giuliano. 2000. *Civis. La cittadinanza tra Antico e moderno*. Roma-Bari: Laterza.

Cuciniello, Antonio. 2017. "Scuola e Islam: l'Islam a scuola". *Osservatorio sociale. Democrazia e Sicurezza*, anno VII, n. 2.

Damiano, Elio, e Ruggero Morandi. 2000. "L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica in prospettiva europea". Atti del convegno *Cultura, Religione, Scuola*. Roma: Franco Angeli editore.

Delors, Jacques. 1996. *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando editore.

Díez De Velasco, Francisco. 2016. "La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada". *Historia y Memoria de la Educación*, Sociedad Española de Historia de la Educación, 4.

Durisotto, David. 2016. "Unione europea, chiese e organizzazioni filosofiche non confessionali (art. 17 TFUE)". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, n. 23.

Durkheim, Émile. 2005. *Le forme elementari della vita religiosa*, Roma: Meltemi.

Dussel, Enrique. 1992. *Storia della Chiesa in America Latina (1492-1992)*. Brescia: Queriniana.

Ernesti, Jörg. 2010. *Breve storia dell'ecumenismo. Dal cristianesimo diviso alle Chiese in dialogo*. Milano: Edb.

Failla, Mariannina. 2021. "Dio modello o oggetto di secolarizzazione? Un excursus da Spinoza a Kant". *Ethics & Politics*: XXIII, 1.

Fabretti, Valeria, Giorda, Maria Chiara, e Mar Griera. 2019. "Local governance of religious diversity in Southern Europe. The role of interreligious actors". In *The Interfaith Movement. Mobilising Religious Diversity in the 21st Century*. London:

Routledge.

Ferrari, Alessandro. 2015. “Il diritto di libertà religiosa nello spazio mediterraneo: primi appunti per una storia comune”. *Anuario de derecho eclesiástico del estado*, vol. XXXI.

Ferrari, Silvio, e Sabrina Pastorelli. 2012. *Religion in Public Spaces. A European perspective*, Ashgate, Farnham, 2012.

Fischer Martina. 2006. *Peacebuilding and Civil Society in Bosnia Herzegovina. Ten Years after Dayton*, Münster, Lit-Verlag.

Foucault, Michel. *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France (1977-1978)*, traduzione italiana di Paolo Napoli. Feltrinelli, Milano 2007.

Fox, Jonathan. 2002. *Ethnoreligious Conflict in the Late Twentieth Century. A General Theory*. Lanham (MD): Lexington Books.

Fraioli, Bernadette. 2024. “Il futuro tra sogni e diritti”. In *Report Festeggio Due volte. Le coppie e le famiglie miste in Italia tra legami, discriminazioni, risorse*. Roma: Aifcom e Centro Studi Confronti.

Gargiulo, Pietro. 2012. *Le forme della cittadinanza. Tra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale*. Roma: Ediesse.

Garrone, Daniele., e Ilaria Valenzi. 2023. *Diritti, inclusione, integrazione*. Roma: Claudiana.

Garzón, Israel. 2006. “La educación religiosa desde el punto de vista de las comunidades judías”. *Bordón*, 58 (4-5).

Genre, Ermanno, e Flavio Pajer. 2005. *L'Unione europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*. Torino: Claudiana.

Giorda, Maria Chiara., e Alessandro Saggioro. 2011. *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, Bologna; EMI.

Garaventa, Roberto, e Stefania Achella. 2003. *Hegel. Lezioni di filosofia della religione*, vol. 2. Napoli: Guida.

Habermas, Jürgen. 2003. “Intolerance and Discrimination”. *International Journal of Constitutional Law*, p. 6.

Habermas, Jürgen. 2007. “La voce pubblica della religione”. *Reset*, n. 104:6.

Habermas, Jürgen. 2022. *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*. Milano: Feltrinelli.

Hernández, Encarna. 2018. *Gobernanza participativa local. Construyendo un nuevo marco de relación con la ciudadanía*, a cura di Federación Española de Municipios y Provincias-Red de Entidades Locales por la Transparencia y la Participación Ciudadana. Madrid: Novagob. lab., p. 18.

Hervieu-Léger, Danièle. 1996. *Religione e memoria*. Bologna: Il Mulino.

Hobbes, Thomas. 2011. *Leviatano*, traduzione italiana di Gianni Micheli. Bologna: Rizzoli.

Huntington, Samuel. 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. London: Touchstone Books.

Kepel, Gilles. 1991. *La Revanche de Dieu: Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde*. Paris: Editions Seuil.

Kant, Immanuel. 2012. *Per la pace perpetua*. 2012., traduzione italiana di

Roberto Bordiga. Milano: Feltrinelli.

Kavadias, Dimiokritos, Siongers, Jessy, Degraaf, Sebastian, e Lauwers Sophie. *Belgian site of Citizenship "One-day Parliament"*, Council of Europe, Strasbourg 1999.

Keast, John. 2007. *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Strasbourg: Council of Europe.

Kostresevic, Milan. 2016. "Interreligious Dialogue in Bosnia-Herzegovina. Studies". *Studies in Interreligious Dialogue*, n.2.

Küng, Hans. 1991. *Progetto per un'etica mondiale*. Milano: Rizzoli.

Küng, Hans. 1987. *Teologia in cammino*. Milano: Mondadori.

Küng, Hans. 2003. *Ricerca delle tracce. Le religioni universali in cammino*. Brescia: Queriniana.

Lastrucci, Emilio. 2012. *Formare il cittadino europeo*. Roma: Anicia.

Leccardi, Carmen, Feixa, Carles, Kovacheva, Siyka, Reiter, Herwig, e Tatiana Sekulić. 2012. *1989. Young people and social change after the fall of the Berlin Wall*. Bruxelles: Council of Europe Publishing.

Lévinas, Emmanuel. 2008. *Tra noi. Saggi sul pensare l'altro*. Milano: Jaca Book.

Licastro, Angelo. 2014. *Unione europea e «status» delle confessioni religiose*. Giuffrè: Milano.

Locke, John. 1997. *Trattato sul governo*, traduzione italiana di Lia Formigari. Roma: Editori riuniti.

Macale, Carlo. 2020. *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso. Le sfide del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia editore.

Marusic, Lara. 2011. *Religious Education in Bosnia and Herzegovina*. Università di Oslo.

Marzano, Marco, e Nadia Urbinati. 2013. *Missione impossibile. La riconquista cattolica della sfera pubblica*. Bologna: Il Mulino

Marzocchi, Ottavio. 2022. "La protezione dei valori dell'articolo 2 del TUE nell'Unione europea". Parlamento europeo.

Mazzola, Roberto. 2014. "Confessioni, organizzazioni filosofiche e associazioni religiose nell'Unione europea tra speranze disilluse e problemi emergenti". *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, n. 3

Mccrea, Ronan. 2010. *Religion and the Public Order of the European Union*. Oxford: Oxford University Press.

Mccrea, Ronan. 2012. *Religious contributions to law- and policy-making in a secular political order. The approach of European institutions*. London: Routledge.

Melloni, Xavier. 2001. *El diàleg interreligiós com a experiència espiritual*. *Ars Brevis: anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, n. 7.

Melloni, Xavier. 2003. *L'U en la multiplicitat. Aproximació a la diversitat i unitat de les religions*. Barcellona: Editorial Mediterrànea.

Mezzadra, Sandro, e Brett Neilson. 2014. *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Bologna: Il Mulino.

Mills, Charles Wright. 1959. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.

Moro, Renato. 2002. *La chiesa e lo sterminio degli ebrei*. Bologna: Il Mulino.

Morozzo della Rocca, Paolo. 2018. "Il perimetro della cittadinanza tra eccessi dello ius sanguinis e sottovalutazione dello ius culturae". *Storia e Politica*. Annali della Fondazione Ugo La Malfa - XXXIII.

Naso, Paolo, 2015. *L'incognita post-secolare. Pluralismo religioso, fondamentalismi, laicità*. Napoli: Guida Editori.

Naso, Paolo. 2019. *Le religioni sono vie di pace. Falso!*. Roma-Bari: Laterza.

Norenzayan, Ara. 2014. *Grandi Dei. Come la religione ha trasformato la nostra vita di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Norris, Pippa, e Ronald Inglehart. 2004. *Sacred and Secular, Religion and Politics Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pace, Enzo. 2011. "La nuova geografia socio-religiosa in Europa: linee di ricerca e problemi di metodo". *Quaderni di sociologia – Le scienze sociali e l'Europa*, n.55.

Pacillo, Vincenzo. 2010. "Laicità europea. Tra migrazioni e identità". *Dialoghi*, 10 (2010) 2.

Pajer, Flavio. 2002. "Scuola e istruzione religiosa. Nuova Cittadinanza europea". *Il Regno – Attualità*, n. 22.

Pajer, Flavio. 2006. "L'insegnamento delle religioni in Europa. Laboratorio di dialogo?". In: *Sfide del Dialogo in Europa oggi*, a cura di Alessandro Cortesi e Aldo Tarquini. Firenze: Nerbini.

Pajer, Flavio. 2007. "Religion a scuola. Insegnamento confessionale e aconfessionale nei sistemi scolastici dell'Ue". *Rivista dell'istruzione*, n. 6.

Pajer, Flavio. 2009. "La scuola e le fedi, Pluralismo religioso in una società in trasformazione". *Educazione interculturale*, vol 7, n.2.

Pajer, Flavio. 2010. "Scuola pubblica, diversità religiosa, cittadinanza democratica: un paradigma europeo". *Religioni e società, rivista di scienze sociali della religione*, n. 68.

Pajer, Flavio. 2011. "Il magistero etico dell'unione europea nella sfera pubblica delle politiche educative". In: *Etica pubblica e religioni*, a cura di Simona Scotti e Margarita Zárata Vidal. Firenze: Mauro Pagliai Editore.

Pajer, Flavio. 2012. "L'istruzione religiosa nei sistemi educativi europei. Un ruolo politico e conoscitivo in forte evoluzione". *Rivista di Storia del Cristianesimo*, 1.

Pajer, Flavio. 2014. "Scuola e università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica". In: Alberto Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*.

Pajer, Flavio. 2019. *Scuola e religione in Italia. Quarant'anni di ricerche e dibattiti*. Roma: Aracne editrice.

Panikkar, Raimon. 1998. *Il dialogo intrareligioso*. Assisi: Cittadella, Assisi.

Panikkar, Raimon. 2006. "La teologia occidentale e l'arcobaleno delle culture". *Cosmopolis*. Università degli Studi di Perugia.

Panikkar, Raimon. 2013. *Culture e religioni in dialogo. Vol. 6/2: Dialogo*

interculturale e interreligioso. Milano: Jaca Book.

Pasieka, Agnieszka. 2011. "Religious pluralism and lived religion: an anthropological perspective". *Pluralism and religious diversity, social cohesion and integration in Europe. Insights from European research*. Commissione Europea.

Pavlovic, Vera. 2008. *Drzavni organi za obrazovanje, nauku, kulturu i sport na nivou Bosne i Hercegovine s kracim osvrtom na razvoj skolstva*. Sarajevo: DESPOT, Sarajevo.

Peco, Asim. 2008. *Iskustva Bosne i Hercegovine u 20. stoljecu: Obrazovanje i nacionalna emancipacija*. Mostar: Univerzitet Dzemal Bijedic.

Perica, Vjekoslav. 2001. "Interfaith Dialogue versus Recent Hatred. Serbian Orthodoxy and Croatian Catholicism from the Second Vatican Council to Yugoslav War 1965–1992". *Religion, State & Society: The Keston Journal*, n.29.

Perico, Federico. 2015. "L'attività del Bureau of European Policy Advisers nel dialogo con le comunità religiose e le organizzazioni non confessionali (2004-2014)". *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*.

Petito, Fabio, Berry, Steve, e Maria Mancinelli. 2013. *Global Institutions of Religion. Ancient Movers, Modern Shakers*. London-New York: Routledge.

Petrucciano, Stefano. 2014. *Democrazia*. Torino: Einaudi.

Pettazzoni, Raffaele. 1957. *La Chiesa e la vita religiosa in Italia in Stato e Chiesa*. Laterza: Bari, Laterza.

Rendtorff, Jacob Dahl, e Peter Kemp. 2019. "Four Ethical Principles in European Bioethics and Biolaw: Autonomy, Dignity, Integrity and Vulnerability". In: *Biolaw and Policy in the Twenty-First Century*, a cura di di Erick Valdés e Juan Lecaros. International Library of Ethics, Law, and the New Medicine, vol 78. Springer.

Rizzin, Eva. 2020. *Attraversare Auschwitz. Storie di rom e sinti: identità, memorie, antiziganism*. Bologna: Gangemi Editore.

Ruffini, Francesco. 1992. *La libertà religiosa: storia dell'idea*. Torino: Feltrinelli.

Russo, Carmelo, e Alessandro Saggioro 2018. *Roma città plurale*. Roma: Bulzoni Editore.

Saggioro, Alessandro. 2017. "Esperienze di educazione interreligiosa a scuola". *Il silenzio del sacro. La dimensione religiosa dei rapporti interculturali*. Roma: Fondazione Intercultura.

Saggioro, Alessandro. 2019. "Educazione e religione". In: *Manuale di Scienze della religione*, a cura di Giovanna Filoramo, Maria Chiara Giorda e Natale Spineto. Brescia: Morcelliana

Saggioro, Alessandro. 2020. *Definire il pluralismo religioso*. Brescia: Morcelliana.

Said, Edward. 2001. *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, traduzione italiana di Stefano Galli. Milano: Feltrinelli.

Salvarani, Brunetto. 2015. *De judaeis, - Piccola teologia cristiana di Israele*. San Pietro in Cariano: Gabrielli editori.

Salvarani, Brunetto. 2003. *Vocabolario minimo del dialogo interreligioso. Per*

un'educazione all'incontro tra fedi, Bologna: EDB.

Santoro, Roberta. 2008. *Appartenenza confessionale e diritti di cittadinanza nell'Unione Europea*. Bari: Cacucci Editore.

Scolari, Baldassarre, 2018. "Se la religione può educare". In: *Se può educare. Incontri in mediateca*. CPT-Locarno 2016-2017. Lugano: Cascio Editore.

Schmitt, Carl. 2011. *Terra e mare. Una riflessione sulla storia del mondo*. Milano: Adelphi.

Talbi, Mohamed. 1999. *Le vie del dialogo nell'Islam*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

Taylor, Charles. 2009. *L'età secolare*, Milano: Feltrinelli,

Tintori, Guido. 2012. "Ius Soli, Ius Sanguinis. Babele Europa, ogni Stato una legge". *RESET*, 129.

Tizzano, Antonio. 2014. *Trattati dell'Unione Europea*. Milano: Giuffré.

Toaff, Elio. 2007. *Perfidi Giudei, Fratelli Maggiori*. Bologna: Il Mulino.

Todorov, Tzvetan. 2014. *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*. Torino: Einaudi.

Torradeñot, Francesc. 2012. *Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España*. Centro UnescoCat, Observatorio del Pluralismo Religioso en España.

Trombetta, Luca. 2004. *Il bricolage religioso. Sincretismo e nuova religiosità*. Bari: Dedalo.

Ventura, Marco. "L'articolo 17 TFUE come fondamento del diritto e della politica ecclesiastica dell'Unione Europea". 2014. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, Fascicolo 2. Bologna: Il Mulino.

Ventura, Marco. 2021. *Nelle mani di Dio. La super-religione che verrà*. Bologna: Il Mulino.

Vertovec, Steven. 2023. *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Londra e New York: Routledge.

Weber, Max. 2000. *Sociologia della religione*. Roma: Edizione Comunità.

Fonti di archivio

Documenti delle istituzioni sovranazionali

Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, Convention against Discrimination in Education, Paris, 14 December 1960; Sentenza *Handyside c. Regno Unito*, 7 dicembre 1976, Serie A, n. 24, § 49; *European declaration on cultural objectives*, 4° Conferenza dei Ministri europei degli Affari (Berlino, 1984); Recommendation 1032 (1986), *Creation of a Euro-Arab University*; Risoluzione 885 (1987) sul *Contributo ebraico alla cultura europea*; Recommendation 1086 (1988) *Situation of the Church and freedom of religion in Eastern Europe*; *Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*, UNESCO, *Debates of the European Parliament*, No 3-383/151, 22/11/1989; *Official Journal of The European Communities*, 27/12/1989; Raccomandazione 1111 (1989) sulla *Dimensione europea dell'educazione*; Recommendation 1093 (1989); *Resolution On school provision for gypsy and traveller children*, 22 maggio 1989; Dichiarazione *Società multiculturale ed identità culturale europea* (1990); Raccomandazione 1162 (1991) sul *Contributo della civiltà islamica alla cultura europea*; Raccomandazione 1202 (1992) sulla *Tolleranza religiosa in una società democratica*; *Trattato di Maastricht*; Recommendation 1222 (1993) *Fight against racism, xenophobia and intolerance*; Recommendation 1202 (1993) *Religion tolerance in a democratic society*; Recommendation 1206 (1993) *Integration of migrants and community relations*; Dichiarazione UNESCO sul *Ruolo della religione per la promozione di una cultura di pace* (1994); Risoluzione *Risposta dei sistemi educativi al problema del razzismo* (1995); Raccomandazione 1283 (1996) su *La storia e l'apprendimento della storia in Europa*; Recommendation 1291 (1996) *Yiddish culture* Relazione su *Islam e la giornata europea di Averroè* (1998); Recommendation 1396 (1999) *Religion and democracy*; Recommendation (1556) 2000 *Religion and change in Eastern and Central Europe*; *Declaration on*

cultural diversity, Consiglio d'Europa, 7 December 2000; Recommendation 5 *On combating intolerance and discrimination against muslims*, ECRI, 2000; Recommendation 4 (2000) on the *Education of Roma/Gypsy children in Europe*; *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, 2001; *La Governance Europea-un Libro Bianco*, COM(2001) 428, Commissione Europea; Raccomandazione 15 (2001) sugli *Obiettivi dell'insegnamento della storia nel XXI secolo*; Raccomandazione 1556 (2002) sulla *Religione e i cambiamenti in Europa centrale e orientale*; *Dialogue interculturel*, 20 et 21 mars 2002, Commissione Europea (ed.), Lussemburgo 2002; Recommendation Rec (2002) 12 on *Education for democratic citizenship* (2002); *Dichiarazione sul dialogo interreligioso e sulla coesione sociale* (2003); *Declaration on intercultural dialogue and conflict prevention*, European Ministers of Cultural Affairs Opatija (Croatia), 22 October 2003; *Conclusioni della Presidenza del 12 e 13 dicembre 2003*, Sezione Libertà, sicurezza e giustizia, voce *Dialogo interreligioso*, CdE, 2003; *Dichiarazione sull'educazione interculturale nel nuovo contesto europeo* (2003); *Il dialogo tra i popoli e le culture nello Spazio euromediterraneo*, Bruxelles, 2003; Conferenza sul tema "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy", 21st session Athens, Greece, 10-12 November 2003; *The role of women and men in intercultural and interreligious dialogue for the prevention of conflict, for peace building and for democratization*, CdE, 2003; *Dialogue des peuples et des cultures: les acteurs du dialogue*, 24 et 25 mai 2004, Commissione europea; Raccomandazione 170 sul *Dialogo interculturale e interreligioso: iniziative e responsabilità delle autorità locali* (2005); Raccomandazione 1720 (2005) su *Educazione e religione*; *Convenzione sulla protezione e sulla promozione della diversità delle espressioni culturali*, UNESCO, 2005; Recommendation 170 (2005)¹ on *Intercultural and interfaith dialogue: initiatives and responsibilities of local authorities*; *On the fight against antisemitism*, ECRI, 24 giugno 2005; Proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo del dialogo interculturale (2008) presentata dalla Commissione il 5 ottobre 2005; *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, Quaderni di Eurydice n. 24, 2005; *Decisione n. 13/06 sulla lotta all'intolleranza, la non discriminazione e la promozione del rispetto e della comprensione reciproci*, par. 5, 14° Consiglio dei Ministri OSCE, Bruxelles, 4-5 dicembre 2006; *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries*, Cordis-EU research results, European Commission (2006-2009); *Decisione n. 13/06 sulla Lotta all'intolleranza, la non discriminazione e la promozione del rispetto e della comprensione reciproci*, Consiglio dei Ministri OSCE, Bruxelles, 4-5 dicembre 2006; *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali* 2007; *Alliance of Civilizations, Report of the High-level Group*, 13 novembre 2006; *Intercultural Dialogue and Citizenship. Translating Values into Actions. A Common Project for the Europeans and their Partners*, Commissione Europea, 2006; *Decisione n. 1983/2006/ce del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo del dialogo interculturale* (2008); *On the education of Roma and Travellers in Europe, Education of Roma children in Europe, Texts and activities*

of the Council of Europe concerning education, 2006; *Atti della Conferenza su La promozione del dialogo interculturale e il Libro Bianco del Consiglio d'Europa* (2007); *Diversità religiosa e educazione interculturale: un manuale per le scuole* (2007); *Trattato di Lisbona*, 2007; *Sentenza Folgerø e altri c. Norvegia, N. 15472/02, Corte EDU (Grande Camera)*, 2007; *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo 2008; *Raccomandazione (2008) 12 sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale*, Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 2008; *Recommendation 245 (2008) Intercultural and inter-religious dialogue: an opportunity for local democracy; Global Education Guidelines, Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, 2008; *Conclusioni del Consiglio sulle competenze interculturali*, 22 maggio 2008; *Recommendation 245 (2008)1 Intercultural and interreligious dialogue: an opportunity for local democracy; Recommendation CM/Rec(2008)12 Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* (2009); *Resolution adopted by the UN General Assembly A.65/5, World Interfaith Harmony Week*, 23 november 2010; *Recommendation 1927 (2010) Islam, Islamism and Islamophobia in Europe; The Strasbourg Declaration on Roma*, 2010; *Recommendation 1962 (2011) The religious dimension of intercultural dialogue; Recommendation 6 (2011) on Intercultural dialogue and the image of the other in history teaching; Pluralism and religious diversity, social cohesion and integration in Europe. Insights from European research*, 2011; *Declaration on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe, 2012; Pluralism and Social Cohesion: Responding to the Challenges of the 21st Century in Europe*, 2013; *Resolution 1927 (2013) Ending discrimination against Roma children*, 2013; *Resolution 375 (2014) Promoting diversity through intercultural education and communication strategies; Resolution 2076 (2015) Freedom of religion and living together in a democratic society*, 2015; *Recommendation 2080 (2015) Freedom of religion and living together in a democratic society*, 2015; *Agenda Onu 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015; *Paris Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, 2015; *Intercultural cities Governance and policies for diverse communities and Intercultural cities: The art of mixing*, Council of Europe, 2016; *Resolution 2153 (2017) Promoting the inclusion of Roma and Travellers*, 2017; *Plan of action for religious leaders and actors to prevent incitement to violence that could lead to atrocity crimes*, United nation Office on Genocide Prevention and The Responsibility to Protect, 2017; *Raccomandazione (2018/C 195/01) sulla Promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, 2018; *Interreligious engagement strategies. A policy tool to advance freedom of religion or belief*, FORB & Foreign Policy Initiative, University of Sussex, 2018; *European Parliament and the path to German reunification*, European Parliament, 2019; *Abu Dhabi Guidelines on Teaching Interfaith Tolerance*, 2019; *Recommendation 2 (2020) On the inclusion of the history of Roma and/or Travellers in school curricula and teaching materials*, 2020.

Documenti degli attori religiosi

Colloqui del Padre Giovanni XXIII, Città del Vaticano, 16 aprile 1959; *Discorsi, Messaggi, Decreto sull'ecumenismo - Unitatis redintegratio*, 21 novembre 1964; *Costituzione dogmatica sulla Chiesa Lumen Gentium*, 21 novembre 1964; *Dichiarazione sulle relazioni della chiesa con le religioni non cristiane Nostra Aetate*, 1965; *Dichiarazione sulla Libertà Religiosa - Dignitatis Humanae*, 1965; *Discorso ai rappresentanti dell'Islam* di papa Paolo VI, Pellegrinaggio in Uganda, Kampala 1° agosto 1969; *Discorso del santo padre Paolo VI*, Cerimonia di congedo del Pellegrinaggio in Asia orientale, Oceania e Australia, Giakarta, Indonesia, Venerdì, 4 dicembre 1970; *Orientamenti e suggerimenti per l'applicazione della Dichiarazione Nostra Aetate*, Commissione per i rapporti religiosi con l'ebraismo istituita presso il Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani, 1975; *Relations with the Jews*, Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso, 1975; *L'Atteggiamento della Chiesa Cattolica di fronte ai seguaci di altre religioni, riflessioni e orientamenti di Dialogo e Missione*, Segretariato per i non cristiani, 1984; *Sussidi per una corretta presentazione degli ebrei ed ebraismo nella predicazione e nella catechesi della Chiesa cattolica*, 1985, Commissione per i rapporti religiosi con l'ebraismo istituita presso il Pontificio Consiglio per la Promozione dell'Unità dei Cristiani; *Incontro di Giovanni Paolo II con i giovani musulmani a Casablanca, Marocco* - Lunedì, 19 agosto 1985; *Discorso Noi e l'Islam* che l'Arcivescovo di Milano Carlo Maria Martini in S. Ambrogio (1990); *Dialogo e annuncio. Il quadro per sviluppare le relazioni tra i cristiani e i membri delle altre tradizioni religiose*, Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso, 1991; *La nostra missione e il dialogo interreligioso*, 34^a Congregazione Generale della Compagnia di Gesù, 1996; *Carta Ecumenica*, 22 aprile 2001, Nuova editrice Berti, Piacenza 2002; *Lettera del Santo Padre Giovanni Paolo II ai capi di stato e di governo e decalogo di assisi per la pace*, 24 gennaio 2002; *Dichiarazione finale dell'incontro interreligioso in Kazakistan*, 2003; *The Amman Message*, 2004; *Open letter to pope Benedict XVI*, 2006; *Dialogue of Cultures and Inter-Faith Cooperation*, International Conference, *Volga Forum Declaration*, 2006; *Dichiarazione finale dell'incontro interreligioso in Kazakistan*, 2006; *San Marino Declaration Final Declaration of the European Conference, The religious dimension of intercultural dialogue*, San Marino, 23 and 24 April 2007; *A common word between me and you*, 2007; *Berlin Declaration on interreligious dialogue*, 2008; *Dichiarazione finale del Primo Forum Cattolico-Musulmano*, 2008; *Carta di Milano* 2013; *Dichiarazione finale del Terzo Forum Cattolico Musulmano*, 2014; *Fez Declaration*, 2015; *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*, 2015; *Lambeth Declaration on Climate Change 2015*; *Islamic Declaration on Climate Change*, 2015; *Buddhist Declaration on Climate Change to World Leaders*, 2015; *Hindu statement on climate change*, 2015; *Marrakesh Declaration*, 2016; *Discorso del santo padre ai partecipanti alla conferenza internazionale per la pace*, Al-Azhar Conference Centre, Il Cairo, Venerdì, 28 aprile 2017; *Carta interreligiosa dei Valori e delle Azioni*, Bologna,

2017; *L'Educazione alla pace in un mondo multireligioso. Una prospettiva cristiana*, Pubblicazione congiunta del Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso e del Consiglio Ecumenico delle Chiese, PCID/WCC Publications, Roma, 21 maggio 2019; *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, Abu Dhabi, 4 febbraio 2019; *The Makkah Charter/Il documento della Mecca*, 2019; Discorso di Papa Francesco *Incontro con il popolo marocchino, le autorità, con la società civile e con il corpo diplomatici* 2019; Enciclica *Fratelli tutti*, 2020; Esortazione apostolica *Querida Amazonia*, 2 febbraio 2020; *Serving a Wounded World in Interreligious Solidarity: A Christian Call to Reflection and Action During COVID-19 and Beyond*, 20 agosto 2020.

Documenti delle istituzioni governative italiane

Circolare ministeriale del 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*; Circolare ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*; *Intesa tra Ministero dell'Istruzione e Conferenza Episcopale Italiana circa gli Obiettivi specifici di apprendimento dell'IRC*, 23 ottobre 2003; *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Miur, 2006; *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2007; *Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione*, 2010; *Nuove indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo*, Miur, 2012; *Vademecum Religioni, dialogo, integrazione*, Ministero dell'Interno, dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione - direzione centrale degli Affari dei Culti, 2013; *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014; *Piano Nazionale d'Integrazione dei titolari di protezione internazionale* del Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione (Ministero dell'Interno) 2014-2020; *Rapporto Vietato l'ingresso! Passato e presente dell'esclusione sociale. Dialogo tra comunità ebraica e comunità rom a Roma*, Associazione 21 Luglio, gennaio 2015; *Intesa Miur – Biblia Educazione interculturale e dialogo interreligioso*, 2017; *Patto nazionale per l'islam italiano*, 2017; *Valorizzare le comunità religiose come attori chiave della coesione sociale. Handbook per Enti Locali*, a cura dello Staff del Centro Interculturale Mondinsieme e di Fouzia Tnatni, Comune di Reggio Emilia, Comune di Novellara, Consiglio d'Europa, 2021.

Documenti delle istituzioni governative spagnole:

Secundaria. Sociedad, Cultura y Religión, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995; Decreto Reale 2438/1994, del 16 dicembre 1995 (BOE 26/1/1995; Decreto Reale 830/2003 del 27 giugno 2002 (BOE 2/07/2003), pp. 24565-24566;

Decreto Reale 115/2004 del 23 gennaio (BOE 7/02/2004); Decreto Reale 1631/2006 del 29 dicembre 2006 (BOE 5/1/2007); *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Jefatura del Estado BOE núm. 295, de 10/12/2013 Referencia: BOE-A-2013-12886; *Manual para la gestión municipal de la diversidad religiosa, Guías para la gestión pública de la diversidad religiosa*, Observatorio del pluralismo religioso en España, Madrid 2011; Currículo de la enseñanza de Religión Islámica de la Educación Primaria, Resolución de 11 de diciembre del 2014 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Boletín Oficial de Estado (BOE), n. 299; *Primer e Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria: Historia de las religiones* BOE núm. 299, 11/12/2014; *Strategia per l'educazione allo sviluppo 2015-2019*, FUNCI, 2015; Currículo de la enseñanza de Religión Islámica de la Educación Infantil, Resolución de 14 de marzo de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; Boletín Oficial de Estado (BOE), 18 marzo 2016, n. 67; Currículo de la enseñanza de Religión Islámica de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; Resolución de 14 de marzo de 2016 de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; Boletín Oficial de Estado (BOE), 18 marzo 2016, n. 67; *Manifiesto contro l'islamofobia*, FUNCI, 2016; *Carta para la Gestión Municipal de la Diversidad Religiosa*, Fundación Pluralismo y Convivencia e la Federación Española de Municipios y Provincias, 2021; *Pedagogia de la convivència en societats amb diversitat cultural i religiosa. El projecte Espai interreligiós de la Fundació MIgra Studium*, Editorial Claret, Barcelona, 2021.

Documenti delle istituzioni e governative bosniache:

Official Gazette of BiH no. 88/07 e 16/03; Official Gazette of the Sarajevo Canton nos. 10/04, 21/06, 26/08, 23/10, 31/11; Official Gazette of BiH, no. 5/04; Official Gazette of the Sarajevo Canton nos. 26/08 and 21/09; Official Gazette of the Sarajevo Canton no. 23/10; *Religious Communities and Democracy at the Beginning of the 21st Century*, Documento conclusivo della Conferenza sull'Istruzione religiosa nel sistema educativo della Bosnia ed Erzegovina, Mostar, 2001; *Acta Apostolicae Sedis. Commentarium Officiale*, 3 Novembris 2007; *Report on International Religious Freedom - Bosnia and Herzegovina*, United States, Department Bureau of State, Bureau of Democracy, Human Rights and Labor, 2008 n. 11.

Ringraziamenti

Alle persone incontrate durante mio percorso accademico

Grazie al Prof. Alessandro Saggio, la cui fiducia e stima sono state il motore per trasformare ogni mia idea in un progetto da realizzare. Grazie al Prof. Paolo Naso per la cura della revisione di questa pubblicazione. Per i consigli sulla stesura del progetto dottorale, grazie a Walter Montanari, ai Proff. Marianna Ferrara e Mara Matta. Per le revisioni e le indicazioni preziose, grazie ai Proff. Maria Chiara Giorda, Andrea Rota, Alberta Giorgi. Grazie a Roberto Celada Ballanti ed Elisabetta Colagrossi per il supporto costante.

Grazie a Takoua Ben Mohamed per la realizzazione della copertina e per avere messo la sua arte a servizio dei contenuti di questa ricerca.

Per l'amicizia e le esperienze condivise in questi anni, dentro e fuori l'Università, grazie a: Randa, Alessio, Agnese, Gianmarco, Giacomo, Fernanda, Arturo, Elena, Sara, Simone, Ludovica, Valeria, Chiara, Alessandra, Silvia. Grazie a Elisa e Maria, per avermi accolto e supportato, e a tutto il personale amministrativo del Dipartimento SARAS.

Per lo studio di caso sull'Italia, grazie: al Centro Astalli per il progetto *Incontri*, senza il quale non sarei quella che sono; a Gennaro Spinelli, Simone Santoro, Santino Spinelli, Luca Bravi, Stefano Pasta, per il percorso *Memoria a più voci*; a Eva Rizzi, Gilberto Scali per il progetto *Storie nella Storia*; a Izzedin Elzir e alla Scuola Fiorentina per il Dialogo Interculturale e Interreligioso; a Maurizio Sangalli, Safaa, Osama, Monica e Nicoletta per il *Corso Religioni e Cittadinanza* dell'Istituto Sangalli; a Riccardo Rodano e Rajis per il progetto *Religioni in Dialogo* di Catania; ai Proff. Cristiana Cianitto, Alessandro Ferrari, Antonio Angelucci per i materiali forniti sul progetto INTEGRA.

Per lo studio sulla Spagna, le interviste e i materiali forniti, grazie a: Amparo Navarro, Macarena Ubeda, Alicia Guidonet Reina degli spazi interreligiosi di Valencia, Barcellona e Madrid; ad Alfonso Casani, Aurora Ferrini Pernas e Tristan per il progetto *La Islamoteca* di FUNC1.

Per lo studio sulla Bosnia ed Erzegovina, grazie a: Valentina Pompei, Margherita Gino e Nermin Fazlagić per i preziosi contatti e materiali; a Daniele Bombardi, Paolo Castelli, Lorena Trupiano, Chiara Reverdito della Caritas italiana per l'accompagnamento sul campo. Per le interviste grazie a: Maria Pulic (Centro Pastorale Giovanni Paolo II), Ahmed Tabakovic (CIBI-Comunità Islamica dei Bosniaci in Italia), Ammar Bašić (Comunità Islamica della Bosnia ed Erzegovina) Sladan Cosic, Ivan Perić, Marina Pregernik (Scuole Cattoliche per l'Europa), Darko Tomasevic (Master in Interreligious Dialogue and Peacebuilding).

Alle comunità religiose incontrate in questi anni di studio, ricerca e iniziative sul campo, grazie: mi avete insegnato a cercare nel mondo, e in ogni "altrove", qualcosa di più grande.

Alle persone della mia vita

Grazie a mio marito, Omid, con il quale ogni giorno pratico il dialogo più importante della mia vita e senza il cui sostegno incondizionato, morale e materiale, non sarebbe stato possibile realizzare questo lavoro. Grazie ai miei figli, Ismaele e Laila, che hanno vissuto, nel mio grembo prima e tra le mie braccia poi, ogni istante di questo percorso. Questo lavoro è dedicato a voi, a come immagino il vostro futuro e la vostra libertà.

Grazie a mia madre, Mariella, la mia roccia. Senza di te non ce l'avrei fatta. Sei stata, sei e sarai il pilastro della mia vita.

Grazie a mio padre, Vincenzo, l'inizio di ogni cosa. L'amore per le religioni viene dalla tua infinita voglia di scoprire.

Grazie a mio fratello, Samuele. Sei il mio migliore amico e fonte di supporto costante.

Grazie a Isabela, per il tratto di strada percorso insieme e per l'amore che ci hai regalato.

Alla mia famiglia, tutta. Nessuno è perfetto, ma ci vogliamo bene. A nonna Maria che, se fosse stata ancora tra noi, avrebbe preparato la torta per festeggiare.

A Marta, Carmelo, Francesco, Jennifer, Tatiana, Matteo, Paul, Margherita, Mauro, Francesca N., Zeinab, Ihab, Chiara P., Letizia, Roberta, Fabrizio e agli amici, tutti: grazie. Siete i fratelli e le sorelle che mi sono scelta.

A Valentina, Mariana, Alessandra. Grazie per essere state ed essere ancora parte della mia vita. Ricordatemi ogni giorno, dal cielo, il valore di ogni singolo giorno: vivrò a pieno ogni istante, anche per voi.

A Franco: lo so, quella scia nel tramonto del cielo di Roccardarce eri tu.

Indice dei nomi

- Achella, S. 24
Alberigo G. 50
Alberts W. 74
Alicino F. 183
Ambrosini M. 313
Ambrosini M. 318
Amérigo F. 155
Angelucci A. 13,
Aristotele 64
Audigier F. 77
- Balberitz P. 25
Balibar E. 70
Banik M. 36
Barzanò G. 215
Bazzicalupo L. 69
Becci I. 40
Bellemo F. 289, 291, 296, 297
Berger P. 26
Bernardo A. 129
Bobrowicz R. 266
Bodin J. 66
Bonacina C. 24
Bongiovanni A. 43, 44
Brajovic Z. 164, 277
Bravi L. 238, 240
Burchardt 40
Byrnes T.A. 11, 12
- Capretti F. 168
Caruso F. 218
Casanova J. 24, 26
Castaldi A. 206
Celada Ballanti R. 41, 42
Chabod F. 11, 12
Chattarjee P. 309, 316
Ciattini 35
Cicerone 65
Cimbalo G. 14
Colaiani N. 14
Corigliano F. 64, 65, 68, 57, 59, 67, 78, 314
Costa G. 172
Cox H.G. 26
Crenshaw K. 115
Crifò G. 65
Crompton A. 266
Cuciniello A. 314
- D'Andrea D. 68
De Tocquenville A. 68
Delors J. 15,
Díez De Velasco F. 244
Durkheim E. 24
Dussel 35
- Ernesti, J. 50

- Fabbretti V. 140
 Fabretti V. 40
 Failla M. 24
 Ferrari A. 15
 Ferrari S. 13,
 Fischer M. 277
 Foucault M. 67
 Fraioli B. 135
- G. Kepel 313
 Garaventa, R. 24
 Gargiulo P. 69
 Garrone D. 317
 Garzón Israel J. 245
 Giorda M.C. 40, 140, 211, 212
 Giovagnoli A. 35
 Griera M. 140
- Habermas J. 26, 63
 Hernández E. 155, 156
 Hobbes T. 24
 Hobbes T. 67
 Huntington S. 12
- Inglehart R. 25
- Kant I. 68
 Keast J. 131
 Kemp P. 115
 Kepel G. 26
 Khoury T. 56, 178
 Kostrešević M. 165, 285
 Küng H. 48
- Lastrucci E. 76
 Lévinas E. 44
 Licastro A. 61
- Macale C. 231, 232
 Martini C.M. 54
 Marusic L. 280, 281, 282, 286
 Marzano M. 28
 Massimeo F. 214
 Mazzocchi O. 83
 Mazzola R. 62
 Mccrea R. 63
 Melloni X. 257, 258
 Mezzadra S. 70
 Mills C.W. 26
- Molli S.D. 318
 Moro R. 49
- Naso P. 25, 26, 27, 28, 34, 37, 314, 318
 Neilson B. 70
 Norenzayan A. 184
 Norris P. 25
 Ongini V. 218
- Pace E. 12,
 Pacillo V. 214
 Pajer F. 14, 17, 73, 213
 Panikkar R. 45, 46, 47
 Pasięka A. 32
 Pavlovic V. 280
 Peco A. 281
 Perica V. 285
 Petrucciano S. 64
 Pettazzoni R. 315
 Portoghese A. 214
 Prudhomme S. 35
 Pulcini E. 68
- Rendtorff, J.D. 115
 Rizzin E. 239
 Ruffini F. 308
 Russo C. 40, 225
- Saggiaro A. 29, 30, 129, 210, 211, 212, 216
 Said E. 69
 Salvarani B. 42, 167, 231
 Santambrogio A. 24
 Santoro R. 13,
 Schmit H. 66
 Scolari B. 314
 Selvaggi P. 190
 Sichirollo L. 24
 Sorge B. 11, 12
 Spengler O. 12
 Spinelli S. 238
- Talbi M. 46
 Tamburrino F. 225
 Taylor C. 27
 Tintori G. 282
 Tizzano A. 81
 Toaff E. 53, 168
 Todorov 35
 Torradeflot F. 152, 156

Urbinati N. 28
Valenti S. 87
Valenzi I. 317
Ventura M. 38. 61, 166, 183

Vereni P. 40
Vertovec S. 40
Viano C.A. 26
Weber M. 26

PREMIO ISTITUTO SANGALLI PER LA STORIA RELIGIOSA

TITOLI PUBBLICATI

ANNO 2015

Di Marco A., *Lourdes: storie di miracoli. Genesi e sviluppo di una devozione planetaria*
Marconcini S., *Per amor del cielo. Farsi cristiani a Firenze tra Seicento e Settecento*

ANNO 2016

Pomara Severino B., *Rifugiati. I moriscos e l'Italia*
Pozzi V., *Kant e l'ortodossia russa. Accademie ecclesiastiche e filosofia in Russia tra XVIII e XIX secolo*

ANNO 2017

Campigli F., *Un cammino a ostacoli. Neocatecumenali e Chiesa di Roma*
Manzi S., *Le lingue della Chiesa. Latino e volgare nella normativa ecclesiastica in Italia tra Cinque e Seicento*

ANNO 2018

Cruz C.H., *A escola do diabo. Indígenas e capuchinhos italianos nos sertões da América (1680-1761)*
Papasidero M., *Translatio sanctitatis. I furti di reliquie nell'Italia medievale*

ANNO 2019

De Santis J., *Tra altari e barricate. La vita religiosa a Roma durante la Repubblica romana del 1849*
Vidori G., *The Path of Pleasantness. Ippolito II d'Este Between Ferrara, France and Rome*

ANNO 2020

Sénié J., *Entre l'Aigle, les Lys et la tiare. Les relations des cardinaux d'Este avec le royaume de France (1530-1590)*
Martins H., *Os Judeus Portugueses de Hamburgo. A História de uma Comunidade Mercantil no Século XVII*

ANNO 2021

Carletti E., *"Per lo buono istato de la città". I Servi di s. Maria nella società dell'Italia centro-settentrionale tra XIII e XIV secolo*
Ghedini G., *Da «selvaggi» a «moretti». Schiavitù, riscatti e missioni tra Africa ed Europa (1824-1896)*

ANNO 2022

Arlati F., *«A maggior gloria di Dio». Le gesuitesse in Italia tra Cinque e Seicento*
Pizzi P., *Le chemin d'Abel. Coran et non-violence chez le penseur syrien Ġawdat Sa'īd (1931-2022)*

ANNO 2023

Fraioli B., *Religioni, dialogo e cittadinanza in Europa. Storia, principi, dichiarazioni e pratiche (1989-2022)*
Matucci P., *Riforma e profezia. Letture di Girolamo Savonarola nell'Ottocento italiano*

Gli attori religiosi, nel corso della storia, hanno attraversato momenti di presenza e assenza nello spazio pubblico, assumendo ruoli di persecutori e perseguitati. Oggi rivestono una funzione cruciale nella promozione del dialogo tra fedi diverse e nello sviluppo delle competenze interreligiose necessarie per vivere in una società plurale. Questa ricerca ricostruisce le tappe storiche del dialogo interreligioso ed esamina le linee guida europee che favoriscono l'integrazione delle diversità religiose nei percorsi di formazione alla cittadinanza. Inoltre, il volume analizza le dichiarazioni della Chiesa Cattolica e delle istituzioni islamiche sul dialogo interreligioso, nonché le pratiche di formazione alla pluralità promosse dagli attori religiosi in Italia, Spagna e Bosnia ed Erzegovina.

BERNADETTE FRAIOLI è dottoressa di ricerca in Storia dell'Europa presso Sapienza Università di Roma. Ha condotto ricerche, seminari di approfondimento e progetti di educazione alla cittadinanza sul dialogo interreligioso e sul pluralismo per contrastare antisemitismo, antiziganismo e islamofobia.