



UNIVERSAL DESIGN FOR EDUCATION

30 GENNAIO 2026

Multiculturalismo, interculturalismo e
insegnamento della religione: le *faith
schools* nei modelli educativi di
Inghilterra, Galles e Olanda

di Anna Parrilli

Dottoressa di ricerca in Scienze giuridiche europee e internazionali
Università degli Studi di Verona



Multiculturalismo, interculturalismo e insegnamento della religione: le *faith schools* nei modelli educativi di Inghilterra, Galles e Olanda*

di Anna Parrilli

Dottoressa di ricerca in Scienze giuridiche europee e internazionali
Università degli Studi di Verona

Abstract [It]: Il saggio si propone di indagare l'esperienza delle *faith schools*, scuole private confessionali finanziate dallo Stato, in Inghilterra, Galles e Olanda, quale prodotto delle politiche multiculturali, tenendo conto dei rischi di tale approccio educativo, tra cui il pericolo di "ghettizzazione" dei gruppi e di eccessiva enfaticizzazione delle differenze, ma anche dei pregi sotto il profilo della promozione del pluralismo e dell'alfabetizzazione religiosa, in particolare tramite forme di *empowerment* dei gruppi religiosi o filosofici in ambito scolastico, e di cooperazione tra le autorità scolastiche e le comunità di fede e filosofiche presenti sul territorio dello Stato.

Title: Multiculturalism, Interculturalism and Religious Education: Faith Schools in the Educational Models of England, Wales and the Netherlands

Abstract [En]: The essay deals with the experience of faith schools, i.e., State-funded private religious schools, in England, Wales, and the Netherlands. The research considers both the potential risks, such as the threat of social fragmentation and the "ghettoization" of minority groups, and the opportunities associated with *faith schools*, particularly in terms of fostering pluralism and religious literacy. Special attention is given to mechanisms that promote the empowerment of religious and philosophical communities within the educational system, as well as to cooperation between school authorities and these groups.

Parole chiave: Multiculturalismo, interculturalismo, scuole denominazionali, insegnamento della religione, Inghilterra, Galles, Olanda

Keywords: Multiculturalism, Interculturalism, faith schools, religious teachings, England, Wales, the Netherlands

Sommario: 1. Introduzione. 2. Le scuole confessionalmente orientate (*faith schools*) nel sistema scolastico inglese e gallese. 2.1. Il nuovo insegnamento di "Religion, Values and Ethics" (RVE) in Galles. 3. De-pillarizzazione e cooperazione tra Stato e scuole private confessionali in Olanda. 4. Multiculturalismo, interculturalismo e *faith schools*. Alcune riflessioni conclusive.

1. Introduzione

A partire dalla metà del Novecento, l'Europa si è trasformata da continente di emigrazione a continente di immigrazione, intraeuropea e, ancor più, extraeuropea¹. Il pluralismo culturale e religioso, derivato dai

* Articolo sottoposto a referaggio. Il contributo è parte dei risultati del PRIN 2022 *UNiversal design for education: legal perspectives for a new conception of inTErcultural education* (UNITE), finanziato dall'UE – Next generation EU, Missione 4, componente 2, codice progetto 2022JMJWY5, CUP E53D23006740006.

¹ Per approfondimenti sul punto, P. BASSO, F. PEROCCO, *Immigrazione e trasformazione sociale dell'Europa: una svolta epocale e le sue prospettive*, in *Perspectiva. Revista do centro de ciências da educação*, vol. 38, n. 4, 2020, pp. 1 - 24 e bibliografia ivi citata.

flussi migratori, ha reso manifesta la natura culturalmente connotata della sfera pubblica. L'incontro/scontro con "l'altro" ha innescato meccanismi di messa in discussione di concezioni del mondo e dell'agire individuale e sociale percepite, fino a quel momento, come naturali e giuste dai membri delle società europee che, pur distinte tra loro, condividono, per ovvie ragioni storiche, numerosi tratti comuni². Come rilevato in dottrina, il «decentramento cognitivo»³ prodotto dal contatto e confronto tra culture porta, talvolta, a conflitti d'identità e di valore, che, sul piano politico e giuridico, si concretizzano nella crescente domanda di riconoscimento di diritti individuali o collettivi (di specifici gruppi) in ragione di una caratteristica culturale o religiosa, o ancora nella difesa di concezioni religiose o filosofiche come un bene in sé, da conoscere, proteggere e promuovere⁴.

A partire soprattutto dagli anni Novanta, poi, la convivenza delle diverse culture e la gestione della differenza nella società europea riguarda non più soltanto l'"altro" inteso come "straniero" – vale a dire soggetti con retroterra migratori – ma seconde e terze generazioni di individui nati su suolo europeo, cittadini europei o che diventeranno tali, portatori di una propria identità composita che chiede riconoscimento⁵ e che, al contempo, concorre al processo di formazione e ridefinizione dell'identità di ciascun individuo e di quella collettiva⁶.

Su tale sfondo, si inseriscono i dibattiti sull'educazione interculturale e interreligiosa nelle scuole, quale strumento volto a favorire la conoscenza, la comprensione «e [...] l'interazione equa tra culture diverse

² Cfr. J. BUTLER, J. HABERMAS, C. TAYLOR, *Religioni e spazio pubblico. Un dialogo tra J. Butler, J. Habermas, C. Taylor*, Armando, Roma, 2015.

³ Così M. RICCA, *Laicità interculturale. Cos'è?*, in *ScienzePace - Research Papers*, vol. 10, 2012, p. 10. Il concetto di «cognitive dissonance» è stato evocato anche dalla giurisprudenza della Suprema Corte canadese nell'*affaire Chamberlain* proprio in occasione di una controversia sorta in ambito scolastico. Nel caso di specie, la Corte di vertice ha censurato la decisione di un consiglio scolastico locale di vietare l'adozione di libri sull'educazione familiare contenenti riferimenti alle famiglie omogenitoriali, definendo tali testi "controversi" e lesivi del sentimento religioso di parte della popolazione. I giudici, dopo aver sottolineato la natura laica, inclusiva e rispettosa della diversità della scuola pubblica canadese, hanno ritenuto la dissonanza cognitiva prodotta dall'incontro tra visioni diverse del mondo come un conseguenza fisiologica del pluralismo delle società moderne. Tale dissonanza, dice la Corte, costituisce «part of living in a diverse society». Essa non è necessariamente negativa, anzi, se vissuta correttamente sin dall'età scolare «[i]t is also part of growing up». In altre parole, essa contribuisce alla formazione gli alunni, ponendoli – sin dall'ambiente scolastico - dinanzi alle sfide del *vivre ensemble* della società plurale. Cfr. *Chamberlain v. Surrey School District No. 36* [2002] 4 SCR 710.

⁴ Così F. VIOLA, *Conflitti d'identità e conflitti di valore*, in *Ars Interpretandi*, vol. 10, 2005, p. 61.

⁵ Le scienze umane e giuridiche insegnano che c'è un intimo legame tra i concetti di identità e riconoscimento, non foss'altro perché la coscienza del sé si forma necessariamente in relazione con gli altri e con l'identità collettiva che caratterizza una data società. Tale processo è in continuo divenire e condiziona ogni aspetto del vivere individuale e sociale. Non stupisce dunque che le questioni legate all'identità, al suo riconoscimento, alla sua tutela e promozione impegnino quotidianamente i giuristi. Le istanze di riconoscimento e tutela provenienti gruppi religiosi e di credo, in particolare, sollecitano tutti i formanti degli ordinamenti, suscitando profondi interrogativi sulle forme, i modi e i limiti del principio di uguaglianza, e dell'esercizio dei diritti collettivi in capo alle diverse comunità, compatibilmente con la tutela dei diritti individuali all'interno dei gruppi, nonché delle cosiddette *minorities within the minorities*. Per una riflessione interdisciplinare in tema di identità, si veda, G. MATUCCI (a cura di), *Identità. Crisi di un concetto?*, Carocci, Roma, 2025. Sulle "minoranze all'interno delle minoranze", A. EISENBERG, J. SPINNER-HALEV (eds.), *Minorities within Minorities, Equality, Rights and Diversity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

⁶ I. CRESPI, *Cultura/e nella società multiculturale. Riflessioni sociologiche*, EUM, Macerata, 2015.

nonché [a] produrre culture condivise e il rispetto reciproco»⁷. Sotto il profilo scientifico, gli studi sull'approccio interculturale nella scuola hanno coinvolto innanzitutto gli studi pedagogici e di altre scienze sociali – che conoscono un'ormai vastissima produzione scientifica in tema di interculturalità nella scuola⁸. La riflessione giuridica sul tema, invece, è più recente. Nel contesto europeo, gli studi giuridici sono stati sollecitati, in particolare, dai lavori del Consiglio d'Europa, a partire dal *Libro bianco* sul dialogo interculturale del 2008, e da quelli dell'UNESCO⁹. Pur nella varietà delle interpretazioni e delle applicazioni pratiche, l'approccio interculturale e interreligioso all'educazione e alla pedagogia vorrebbe rappresentare un'alternativa al multiculturalismo¹⁰. Quest'ultimo, nel riconoscere l'esistenza di diverse culture, tende a rappresentarle in modo statico, talvolta quasi folkloristico¹¹, enfatizzando le differenze senza promuovere un sentimento di appartenenza comune, in una sorta di “logica di condominio”. Al contrario, l'educazione in ottica interculturale prende le mosse da «una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folclorizzazione»¹².

In tale contesto, muovendo dall'assunto che le credenze religiose e filosofiche, insieme alla cultura (o come parte di essa)¹³, contribuiscono alla definizione dei tratti identitari individuali e collettivi, si inseriscono i dibattiti sull'alfabetizzazione religiosa all'interno di percorsi educativi e scolastici interculturali. A ben vedere, il ruolo della religione nel sistema educativo rappresenta un terreno di discussione che vede contrapporsi da sempre diverse posizioni ideologiche e politiche. Le soluzioni adottate nello spazio europeo seguono l'impostazione politica, filosofica e socioeconomica di ciascuna realtà nazionale, riflettendo l'attitudine degli Stati nei confronti delle confessioni religiose e delle

⁷ Così recita, all'art. 4, comma 9, la Convenzione Unesco sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali del 2005.

⁸ Per una efficace panoramica generale dei lavori prodotti in materia, A. PORTERA, *Educazione e Pedagogia Interculturale*, Il Mulino, Bologna 2022. Si vedano anche A. PORTERA, Z. BAUMAN, *Education and Intercultural Identity*, Routledge, London, 2021; M. GIUSTI, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2017.

⁹ Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale – Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo, 2008, disponibile sul sito del [Consiglio d'Europa](https://www.consilium.europa.eu/it/press/communications/press-releases/?id=1111). Per un approfondimento, nella dottrina più recente, D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli, 2024, p. 257 e ss.

¹⁰ Sul multiculturalismo, in una accezione umanista, *ex multis*, G. PASQUALOTTO, *Nota introduttiva. Cultura, multiculturalismo, intercultura*, in G. PASQUALOTTO (a cura di), *Per una filosofia interculturale*, Mimesis, Milano/Udine, 2008, pp. 1-2. Per una accezione giuridica, E. Ceccherini, *Multiculturalismo (dir. comp.)*, in A. ANGELETTI, R. BIFULCO, A. CELOTTO, M. OLIVETTI, E. PALICI DI SUNI, *Digesto delle Discipline pubblicistiche*, UTET, Milano, 2008.

¹¹ Sul punto, tra molti, C. JOPPKE, *War of words: interculturalism v. multiculturalism*, in *Comparative Migration Studies*, 2018, vol. 6, n. 11. Si veda altresì, M. RICCA, *Oltre Babele - Codici per una democrazia interculturale*, Bari 2008, 10 ss.

¹² A. PORTERA, *Educazione e Pedagogia Interculturale*, cit., p. 119.

¹³ Sui concetti di religione e cultura, le difficoltà definitorie e il rapporto con le norme giuridiche, cfr. C. PICIOCCHI, *Religione e cultura*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (a cura di), *Interculturalismo*, cit., pp. 594-581 e la ricca bibliografia ivi contenuta.

convinzioni filosofiche¹⁴. Quest'ultima determina la presenza o meno dell'istruzione religiosa nelle scuole pubbliche, le modalità di insegnamento, i contenuti degli insegnamenti, la previsione del diritto di esonero dalla frequenza delle "classi di religione" e le modalità di esercizio di tale diritto, la formazione e il reclutamento degli insegnanti, la presenza di simboli religiosi nelle scuole pubbliche e la partecipazione a manifestazioni collettive di culto. L'attitudine dello Stato avverso le religioni influisce altresì sullo spazio concesso all'iniziativa privata nel settore scolastico, sulle forme e sui limiti della libertà di insegnamento e del pluralismo educativo. Non da ultimo, la presenza della religione nella dimensione scolastica interseca questioni strutturali dell'ordinamento quali la laicità dello Stato, il principio di separazione tra Stato e religioni e, infine, il principio di neutralità statale nei confronti delle diverse dimensioni del credere.

All'interno di questa cornice, il presente contributo si propone d'indagare l'esperienza delle *faith schools*, scuole private confessionali che beneficiano del finanziamento pubblico, nell'ambito dell'approccio multiculturale all'istruzione scolastica in Inghilterra e Galles, e del sistema di pillarizzazione (*verzquiling*) olandese¹⁵, quale prodotto delle politiche multiculturali, tenendo conto dei rischi di tale impostazione – dal pericolo di "ghettizzazione" dei gruppi¹⁶ alla presunta incapacità di creare integrazione sociale¹⁷ – e, al contempo, dei pregi sotto il profilo della promozione del pluralismo scolastico e della libertà di insegnamento, in particolare attraverso forme di *empowerment* dei diversi gruppi religiosi e di credo in ambito scolastico.

2. Le scuole confessionalmente orientate (*faith schools*) nel sistema scolastico inglese e gallese

A differenza del modello continentale francese, che si caratterizza per l'estromissione dell'istruzione religiosa dalla scuola pubblica e la limitazione dell'iniziativa privata¹⁸, il sistema scolastico inglese si è

¹⁴ Per approfondimenti sul tema, tra gli altri, C. RUSSO (ed.), *Law, Education and the place of religion in public schools. International perspectives*, Routledge, Abingdon-Oxon, 2022; R. BENIGNI, *Educazione e modernità. Linee evolutive e prospettive di riforma*, Giappichelli, Torino, 2017; M. HUNTER-HENIN (eds.), *Law, Religious Freedom and Education in Europe*, Ashgate, London-New York, 2011.

¹⁵ Sul sistema olandese di separazione istituzionalizzata dei gruppi, F. PALERMO, J. WOELK, *Diritto costituzionale comparato dei gruppi e delle minoranze*, Wolters Kluwer, Milano, p. 66.

¹⁶ Cfr. D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA, *cit.*, p. 269.

¹⁷ Sul punto, E. BARBERIS, *Educazione interculturale in Italia. Rischi e sfide*, in *Autonomie locali e servizi sociali*, vol. 32, n. 3, 2011, p. 477.

¹⁸ Sul sistema educativo francese e sul ruolo degli insegnamenti religiosi nelle scuole pubbliche e private, si vedano, tra gli altri, R. BENIGNI, *Educazione religiosa e modernità, cit., passim*; B. CHÉLINI-PONT, *The French Model: Tensions Between Laic and Religious Allegiances in French State and Catholic Schools*, in M. HUNTER-HENIN (eds.), *Law, Religious Freedom and Education in Europe, cit.*, pp. 153-169; J. MORANGE, *L'enseignement religieux dans les établissements scolaire publics en France*, in M. LOPEZ *et. al.*, *Religious education in Public schools: Study of Comparative law*, Springer, The Netherlands, 2005, pp. 197-212.

sempre distinto per la decentralizzazione, per un separatismo non ostile alla religione e per un sistema misto che affianca all'offerta formativa pubblica quella privata, perlopiù confessionalmente orientata¹⁹.

Come in altri Paesi europei, anche in territorio anglosassone, le Chiese avevano assolto, ancor prima dello Stato, alla funzione educativa. In un primo momento, l'impegno formativo delle Chiese si concretizzò nella fondazione di *endowed schools* (scuole con fondi propri), ossia istituti finanziati dalla carità privata e solitamente collegati ai monasteri, cui subentrò poi la Chiesa anglicana che assunse, sin dalla sua fondazione, il monopolio di fatto dell'offerta scolastica²⁰. Ciò fino all'emanazione dell'*Elementary Education Act (The Forster Act)* (1870), voluto da Gladstone, che segnò la nascita dell'istruzione pubblica britannica. La riforma Gladstone istituì i primi distretti scolastici e gli *school boards*, cui era demandato il compito di istituire scuole pubbliche, a integrazione dell'offerta formativa privata, e di controllare gli istituti privati presenti in ciascun distretto, compresi quelli confessionali²¹. Inoltre, in virtù della sez. 14.2 dell'*Education Act* gli insegnamenti nella scuola pubblica vennero laicizzati, conservando solo la pratica della lettura non commentata della Bibbia²².

Con il tempo, l'intervento dello Stato in ambito scolastico, con funzioni di indirizzo, controllo e allocazione delle risorse, si fece sempre più pervasivo, senza che ciò ostacolasse il pluralismo educativo britannico. Le scuole confessionali continuarono, infatti, a integrare l'offerta formativa anglosassone, con la Chiesa anglicana che, pur non avendo più il monopolio dell'istruzione scolastica, continuava a gestire la maggior parte degli istituti esistenti. Tuttavia, l'accesso al finanziamento pubblico comportò per gli istituti privati alcuni obblighi, tra cui quello di riconoscere il diritto degli studenti all'esonero dai corsi di religione e agli insegnanti all'insegnamento della stessa²³. Inoltre, vennero istituite le *Local Education Authorities* (LEA), che sostituirono gli *school boards* nella gestione e nel controllo delle scuole e nella definizione dei programmi di studio²⁴. La riforma Gladstone, infine, prevede la definizione di un *core curriculum*, volto a garantire il raggiungimento di obiettivi minimi comuni a livello nazionale, pur mantenendo ampia libertà d'insegnamento. Da questo momento in poi, le scuole private denominazionali

¹⁹ D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (a cura di.), *cit.*, p. 269.

²⁰ Per un primo esame della storia dell'educazione in Inghilterra, cfr. J.LAWSON, H. SILVER, *A Social History of Education in England*, Routledge, New York, 2013.

²¹ W.H.G. ARMYTAGE, *The 1870 Education Act*, in *British Journal of Educational Studies*, vol. 18, 1970, pp. 121 – 133.

²² In dottrina, si fa notare come tale scelta sia stata attuata in accordo con le Chiese, le quali temevano una istruzione religiosa controllata dallo Stato. Il compromesso tra autorità secolari ed ecclesiastiche porterà ben presto alla nascita di insegnamenti religiosi concordati con i diversi culti. R. BENIGNI, *Educazione religiosa e modernità*, *cit.*, p. 114.

²³ *Ibidem*, p. 111.

²⁴ *Education Act*, 1902 (*Balfour Act*). In forza di questa riforma, inoltre, la competenza dei Distretti scolastici passò alle Contee, favorendo la decentralizzazione dell'offerta formativa anglosassone. In dottrina, cfr. T. BURGESS, *A guide to the English Schools*, Penguin Books, Harmondsworth, 1973, p. 19 e ss.

(*schools with a religious character*) che aspirano ad accedere ai fondi pubblici vedono di fatto attenuarsi il proprio carattere confessionale.

Sulla base dell'*Education Act* del 1944, le scuole private (anche denominazionali) si distinguono in *voluntary aided schools*, ammesse al finanziamento pubblico per il 50% del proprio fabbisogno, e *voluntary controlled schools*, finanziate interamente dallo Stato. Il grado di indipendenza di cui godono tali istituti è direttamente proporzionale al finanziamento accordato dallo Stato. Le *voluntary aided schools*, sono dotate di maggiore autonomia organizzativa, e libertà di scelta in termini di contenuti e metodi didattici. Esse attivano normalmente un corso denominazionale, fatta salva la possibilità per gli studenti di chiedere l'esonero dalla frequenza e, su richiesta dei genitori, di fornire un'istruzione religiosa che segua il *syllabus* concordato a livello locale. Inoltre, l'intero personale docente può essere scelto dal Consiglio di amministrazione coerentemente con la natura confessionale dell'istituto, in deroga al divieto di discriminazione per ragioni religiose o di credo disposto dall'*Equality Act (Schedule 11)* del 2010²⁵.

Per quanto concerne le *voluntary controlled schools*, invece, esse sono poste completamente sotto il controllo delle LEA. Ciò comporta una tendenziale deconfessionalizzazione degli insegnamenti e il controllo sul contenuto dell'istruzione religiosa da parte delle autorità locali, pur nell'ambito del principio di cooperazione tra le autorità scolastiche e i rappresentanti dei gruppi religiosi e filosofici che concorrono alla definizione dei curricula a livello locale²⁶. Nel rispetto della libertà religiosa e della scelta educativa dei genitori che optano per l'istituto confessionale, su richiesta di questi ultimi, possono essere attivati corsi denominazionali coerenti con l'orientamento della scuola²⁷.

Tra gli istituti che non beneficiano dei finanziamenti statali, meritano una breve menzione le *Academies*. Spesso costituiti sotto forma di *multi-trust* su base confessionale, tali istituti sono prevalentemente di orientamento cristiano, anglicano e islamico. Le *Academies* non sono obbligate a seguire il curriculum nazionale e, tuttavia, vengono sottoposte regolarmente al controllo dell'*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted)²⁸. Ad esse, lo Stato accorda la libertà di scegliere i propri criteri di ammissione e la tipologia di *religious education* offerta, in conformità all'accordo stipulato tra l'istituto e la segreteria di Stato.

²⁵ L. VICKERS, *Religious Discrimination and Schools: the Employment of Teachers and the Public Sector Duty*, in AA.VV., *Law, Religious Freedom*, a cura di M. Hunter-Henin, Ashgate, Aldershot, 2012, p. 87 e ss.

²⁶ N. HARRIS, J.C. OLIVA, *Adapting to Religious diversity. Legal Protection of Religious Preference in State-Funded Schools in England*, in C. RUSSO (ed.), *International Perspective on Education, Religion and Law*, Routledge, Abingdon, 2014, pp. 135-136; R. BENIGNI, *Educazione religiosa e modernità*, cit., p. 114.

²⁷ *Ibidem*, p. 221.

²⁸ K. TOPIDI, *Faith Education in Britain. A normatively pluralist scenario in the making*, in T.H. MALLOY, L. SALAT (eds.), *Non territorial autonomy and decentralization, Ethno-Cultural Diversity Governance*, Routledge, Abingdon, 2021, p. 223.

In tema di definizione dei contenuti dell'insegnamento religioso nelle *voluntary controlled faith schools*, come si è detto, la competenza spetta agli organismi consultivi locali denominati LEA. Non di rado anche le *voluntary aided schools* decidono di adottare il programma d'insegnamento concordato a livello locale.

Pare opportuno, a questo punto della trattazione, soffermarsi sulle LEA. Tali organi meritano infatti un approfondimento, in quanto centri della realizzazione della sussidiarietà verticale e orizzontale nel sistema educativo britannico e dell'attuazione dell'approccio multiculturale all'istruzione scolastica²⁹. Attraverso le LEA, lo Stato devolve numerose competenze nell'esercizio delle funzioni relative all'istruzione e all'educazione. La decentralizzazione favorisce l'autonomia degli enti territoriali in materia scolastica e la cooperazione tra questi ultimi e le autorità religiose locali per ciò che concerne l'istruzione religiosa. All'interno delle LEA, come già ricordato, vengono redatti i sillabi che le scuole sono chiamate ad adottare, in collaborazione con le rappresentanze dei docenti e con le organizzazioni religiose maggiormente rappresentative a livello locale³⁰. Inoltre, come stabilito dalla più recente giurisprudenza, possono candidarsi a sedere nelle LEA anche rappresentanti di correnti di pensiero non religiose (ad esempio, umanisti e razionalisti)³¹. La sede di concertazione dei sillabi all'interno di ciascuna LEA è lo *Standing Advisory Council Religious Education* (SACRE), un organo consultivo composto da rappresentanti delle denominazioni cristiane e di altre confessioni in proporzione alla loro presenza sul territorio (Gruppo A)³²; da membri della *Established Church of England*, che conserva la propria posizione di privilegio (Gruppo B); da rappresentanti del corpo docente e di altre associazioni che, nell'opinione di ciascuna LEA, sono chiamate a partecipare alla composizione dei sillabi in quanto rappresentative della realtà locale (Gruppo C); infine, da rappresentanti dell'autorità politica territoriale (Gruppo D)³³. Il già citato *Education Reform Act* del 1988, insieme agli *Education Acts* del 1996 e del 1998, disciplina l'insegnamento

²⁹ D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, cit., 2024, p. 274.

³⁰ D. MCXLEAN, *Religion in Public Education – UK*, in AA.V.V., *Religious Education at Schools in Europe*, Vienna University Press, Vienna, 2024, p. 503 e ss.; R. BENIGNI, *Educazione religiosa e modernità*, cit., 2017, p. 112.

³¹ *Bowen, R. (On the Application Of) v. Kent County Council Englands and Wales High Court (Administrative Court), May 26, 2023*. Nel caso di specie, il ricorrente, Stephen Bowen, aveva chiesto di essere nominato membro del SACRE del *Kent County Council* (KCC). La nomina era stata rifiutata poiché, nell'opinione del Consiglio locale, in quanto umanista, il signor Bowen non rappresentava «*a religion or a denomination of a religion*» ai sensi dell'art. 390(4)(a) dell'*Education Act* del 1996. Il signor Bowen impugnò la decisione dinanzi al giudice, ritenendola contraria all'art.14 (divieto di discriminazione) della Convenzione europea dei diritti dell'uomo (CEDU). Il ricorrente sostenne altresì che, ai sensi dell'art. 3 dello *Human Rights Act* del 1998 (HRA 1998), l'art. 390(4)(a) della novellata Legge sull'educazione del 1996 doveva essere letto in conformità con il dettato convenzionale. I giudici inglesi accertarono infine la natura discriminatoria della decisione del KCC, ritenendola infondata e irragionevole. Il KCC, nelle parole della Corte, «*failed to interpret the provision in compliance with the Human Rights Act 1998 [...] humanism is self-evidently a belief system ... and would be encompassed within any Convention-compliant interpretation of section 390(4)(a) of the Education Act 1996*».

³² La partecipazione all'interno del SACRE delle confessioni non cristiane maggiormente rappresentative a livello locale, introdotta dall'*Education Reform Act* del 1988, costituisce un deciso passo in avanti verso il pluralismo del sistema scolastico britannico che, prima che intervenisse tale previsione legislativa, contemplava come interlocutori delle LEA solo la Chiesa Anglicana di Stato e altre poche Chiese cristiane. Cfr. R. BENIGNI, *Educazione religiosa e modernità*, cit., p. 220.

³³ Department of Education, *Guidance for local authorities about membership of Standing Advisory Councils for Religious Education (SACREs)*, 2023; consultabile sul sito del [Department of Education](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/114142/20230323_SACREs_Guidance.pdf).

della religione. Quest'ultimo è tendenzialmente non denominazionale, multiconfessionale e rientra nel curriculum di base, ma non in quello nazionale³⁴.

Il sistema decentrato e la cooperazione con le diverse fedi religiose attive a livello locale nei SACRE assicurano il rispetto della neutralità dello Stato e dell'equidistanza strutturale rispetto alle diverse fedi. A definire i contenuti specifici dell'educazione religiosa e il profilo didattico formativo, infatti, non sono lo Stato né una singola confessione, ma i rappresentanti delle comunità religiose sul territorio e gli operatori scolastici che siedono nel SACRE. In tal modo, «lo Stato non emette neppure indirettamente dei giudizi di valore sull'una o l'altra religione, né esprime un'opzione etico-morale di favore o sfavore per l'uno o l'altro culto»³⁵. Al contempo, viene garantito il pluralismo educativo attraverso il rispetto del diritto delle famiglie di scegliere un'opzione educativa conforme alle proprie convinzioni religiose o ideologiche. Viene infine riconosciuto il diritto degli studenti all'esonero dai corsi di religione.

La maggior parte delle scuole private denominazionali in Inghilterra e Galles segue il *syllabus* predisposto dai SACRE, attivando un corso denominazionale, sul modello di *teaching of religion*, tendenzialmente multiconfessionale. Il carattere *multifaith* dell'insegnamento della religione si è rafforzato nel tempo per mezzo delle disposizioni contenute negli *Education Acts* del 1988 e del 1996. La *religious education* è divenuta *religious instruction* e si è ridotto significativamente il peso accordato alla religione cristiana (che pure resta prevalente) nei programmi d'insegnamento, che prevedono esplicitamente che gli alunni debbano ricevere un'introduzione alle diverse fedi religiose presenti sul territorio³⁶. Lo *School Standards and Framework Act* del 1998 ha stabilito anche l'assoluto divieto di indottrinamento e catechesi. Tuttavia, dal rispetto di tale disposizione sono parzialmente esentate le scuole religiose dove la previsione di un corso denominazionale e le modalità di svolgimento dipendono, come si è detto, dal tipo di scuola (*aided o voluntary*).

Per quanto concerne le politiche di ammissione degli studenti, le *faith schools* possono dare priorità nell'ammissione di alunni appartenenti alla fede religiosa che caratterizza la scuola, qualora le richieste di iscrizione eccedano il numero di posti disponibili, in deroga al principio di non discriminazione³⁷. Tali criteri, tuttavia, suscitano numerosi interrogativi sul margine di discrezionalità lasciato alle autorità religiose locali (il parroco, l'imam, il rabbino, ecc.) nel determinare, ad esempio, il grado di coinvolgimento degli alunni e dei genitori nelle attività religiose della comunità locale o l'adesione genuina ai precetti

³⁴ UK Parliament, *Religious education in modern Britain*, Research Briefing, 31 October 2022, consultabile sul sito dello [UK Parliament](#).

³⁵ R. BENIGNI, *Educazione religiosa*, cit., p. 222.

³⁶ Sezione 8.3 dell'*Education Act*, 1988.

³⁷ Department for Education, *Schools Admissions Code*, December 2021, p. 37. Ai sensi dello *Schools Admission Code* del 2012, i criteri di ammissione su base confessionale applicati dalla scuola devono essere «*reasonable, clear, objective, procedurally fair*» e facilmente comprensibili dai genitori (§ 1.37). Il documento ufficiale è consultabile sul sito del [Department of Education](#).

religiosi. Una simile valutazione solleva, tra le altre, la questione della sovrapposizione tra il principio di uguaglianza e di non discriminazione e la libertà di religione poiché, ad esempio, la famiglia degli alunni potrebbe essere spinta a partecipare alle funzioni religiose al solo scopo di ottenere una dichiarazione da parte dell'autorità religiosa locale a sostegno dell'ammissione alla *faith school*³⁸. Nel caso specifico della religione ebraica, la determinazione dell'appartenenza degli aspiranti alunni delle *faith schools* alla comunità di fede ha creato diversi problemi, data la sovrapposizione tra fattore religioso ed etnico e le politiche delle diverse scuole nei confronti delle conversioni all'ebraismo non ortodosso, che non sempre vengono accettate³⁹.

Diverso è anche il margine di discrezionalità delle varie tipologie di *faith schools* nel tener conto dell'appartenenza religiosa degli insegnanti e dello staff. In linea generale, in accordo con quanto previsto dallo *School Standards and Framework Act* del 1998 e dall'*Equality Act* del 2010, le *Academies* (o altre tipologie di *free schools*) e le *voluntary aided schools* godono di un ampio margine di discrezionalità in materia di assunzione del personale docente sulla base dell'appartenenza religiosa o la cessazione del rapporto di lavoro a seguito di condotte incompatibili con i valori dell'istituto⁴⁰.

In Inghilterra, tutte le scuole, anche non confessionali, devono per legge prevedere un momento quotidiano di preghiera collettiva «*wholly or mainly of a broadly Christian character reflecting the broader traditions of Christian belief without being distinctive of any particular Christian denomination*» (sez. 7, *Education Reform Act*, 1988)⁴¹. Gli studenti possono essere esentati dalle pratiche di culto su richiesta dei genitori (o degli stessi alunni che hanno superato l'età della scuola dell'obbligo), così come gli insegnanti (sez. 25(4) *Education Act*, 1944)⁴². Nelle *faith schools*, il momento di preghiera si svolge secondo i riti della confessione d'appartenenza dell'istituto, ma nulla vieta, sotto il profilo del diritto inglese, di organizzare momenti di preghiera con caratteristiche *multifaith*⁴³.

Ad oggi, la maggior parte delle *faith schools* in Inghilterra e Galles è appannaggio delle Chiese cristiane e, tuttavia, il numero di scuole islamiche, ebraiche, avventiste, sikh e induiste è in aumento. Ciò sembra accrescere la natura multiculturale dell'offerta formativa scolastica, tanto nelle scuole primarie quanto in

³⁸ K. TOPIDI, *Faith Education in Britain*, cit., p. 227.

³⁹ *R(e) v. Governing Body of JFS* [2009] UKSC 15.

⁴⁰ Department for Education, *Staffing and employment advice for schools*, October 2021, 27, consultabile sul sito del [Department of Education](#).

⁴¹ N. HARRIS, *Education, Law and Diversity*, Hart publishing, Oxford, 2007, pp. 441-446.

⁴² R. SANDBERG, *Law and Religion*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, p. 150.

⁴³ E, tuttavia, difficilmente viene scelta tale opzione poiché la partecipazione o l'esposizione a riti di altre religioni può essere problematico dal punto di vista della dottrina delle religioni che caratterizzano la scuola. Cfr. D. MC. GOLDRICK, *Accommodating Muslims in Europe: From Adopting Sharia law to Religiously based opt-outs to Generally Applicable laws*, in *Human Rights Law Review*, vol. 9, n. 4, 2009, pp. 603-645.

quelle secondarie⁴⁴. Al contempo, la marcata decentralizzazione e l'autonomia scolastica, che hanno sempre caratterizzato il modello educativo anglosassone, si stanno progressivamente riducendo a favore dell'attività di controllo e di indirizzo del governo centrale, che interessa soprattutto le scuole beneficiarie del finanziamento pubblico, anche quelle confessionali, con la finalità di promuovere la “*community cohesion*”⁴⁵.

2.1. Il nuovo insegnamento di “*Religion, Values and Ethics*” (RVE) in Galles

Sino al 2006, le stesse norme disciplinavano l'istruzione religiosa in Inghilterra e Galles con differenze minime che riguardavano, in particolare, la composizione dei SACRE. Questi ultimi, infatti, non prevedevano - e tutt'oggi non prevedono - un posto riservato ai rappresentanti della Chiesa anglicana, poiché la Chiesa del Galles si è separata dalla Chiesa d'Inghilterra nel 1920, senza perdere i propri legami costituzionali con lo Stato del Galles⁴⁶.

Per quanto riguarda l'istruzione religiosa nelle scuole, già nel 2019, il governo gallese aveva pubblicato un *White Paper* dal titolo *Our National Mission: A Transformational Curriculum: Proposals for a new legislative framework* contenente una proposta di legge per la ridefinizione dei curricula e, in particolare, delle *Six Areas of Learning and Experiences* (AoLEs): la lingua gallese, la lingua inglese, l'educazione sessuale e affettiva e, appunto, l'istruzione religiosa. Quest'ultima era inclusa nelle *Humanities AoLE* insieme a storia, geografia, studi sociali ed economia. L'istruzione religiosa, nelle intenzioni del governo, «*reflects*

⁴⁴ Secondo i dati riportati dalla *House of Commons Library*, al gennaio 2023, in Inghilterra, il numero delle *faith schools* si attestava intorno a 8806 istituti (circa il 34% di tutte le *state-funded mainstream school*). La maggior parte delle scuole religiose appartengono alla Chiesa d'Inghilterra. Esse coprono principalmente l'offerta formativa primaria (circa 6177, il 26% delle *primary schools* finanziate dallo Stato). I restanti istituti sono per lo più cattolici (circa il 9%), mentre gli istituti di altre denominazioni sono appena l'1% di tutte le *mainstream state-funded schools*. Tuttavia, come accennato sopra, il numero degli istituti di denominazioni religiose diverse dal Cristianesimo è in crescita. Tra il 2007 e il 2017, il numero di *faith schools* ebraiche è cresciuto di 12 unità, quello delle scuole musulmane di 24 unità, così come le scuole sikh e hindu, che contano rispettivamente 10 e 7 istituti in più. In generale, per tutte le confessioni religiose, la maggior parte delle *faith schools* copre l'offerta formativa primaria; mentre le scuole secondarie confessionalmente orientate sono di meno (circa 629, il 18% delle *secondary schools* finanziate dallo Stato). Per un approfondimento, si rinvia al report redatto da R. LONG, N. ROBERTS, A. MAISURIA, *Faith Schools: FAQs*, 29 May 2024, consultabile sul sito della [House of Commons Library](#). Per ciò che concerne il Galles, a conoscenza di chi scrive, non vi sono statistiche ufficiali sul numero di *faith schools*. Dati parziali possono essere ricavati dalla lettura dei censimenti promossi dalle organizzazioni di alcune confessioni religiose. Secondo quanto riportato dal *Catholic Education Service* (CES) in un documento aggiornato al 2024, le scuole cattoliche gallesi sono 81 (il 5% di tutte le *national maintained schools*). Il report è disponibile sul sito del [Catholic Education Service of England and Wales](#). Per ciò che concerne le scuole a orientamento islamico, due *independent primary and secondary schools* sono presenti a Cardiff: l'istituto denominato [ILM Schools](#) (originariamente Cardiff Muslim Primary school), aperto a alunni e alunne, e la scuola femminile, primaria e secondaria, [Ummul Mumineen Academy \(UMA\)](#). A differenza degli istituti cristiani, le due scuole islamiche non beneficiano di finanziamenti statali.

⁴⁵ L'obbligo della scuola di promuovere la coesione sociale è stabilito anche dalla sez. 25.5.b dell'*Education Act* 2002, così come emendato nel 2007.

⁴⁶ Cfr. *Welsh Church Act 1914*. Per approfondimenti, N. DOE. (ed.), *A New History of the Church in Wales: Governance and Ministry, Theology and Society* Cambridge University Press, Cambridge, 2020; ID., *The Law of the Church in Wales*, University of Wales Press, Wales, 2002.

[the] historical and contemporary relationship in Wales to philosophy and religious views, including non-religious beliefs». (§ 3.66).

Nel 2006, il Senedd (l'Assemblea nazionale del Galles), avendo acquisito il potere di legiferare in via primaria sulle materie già devolute dal *Government of Wales Act* del 1998, decise di intervenire in modo incisivo sul sistema educativo nazionale e, in particolare, sull'insegnamento della religione. Tra le riforme più rilevanti vi è quella operata dal *Curriculum and Assessment (Wales) Act* del 2021, che istituisce una materia obbligatoria denominata “*Religion, values and ethics*” (RVE).

In continuità con quanto previsto dalle precedenti disposizioni legislative in materia, il nuovo insegnamento di RVE pone l'accento sul cristianesimo quale tradizione religiosa prevalente in Galles e, tuttavia, si introducono nel programma anche altre religioni e credi non religiosi, scegliendo, tra quelli individuati dalla giurisprudenza della Corte europea dei diritti umani con riguardo all'art. 9 CEDU (libertà di pensiero, di coscienza e di religione) e all'art. 2 del Protocollo addizionale n. 1 alla Convenzione,⁴⁷ i più rappresentativi della realtà sociale gallese contemporanea.

A seguito della riforma in parola, l'obbligo di erogare un corso in materia religiosa in tutte le scuole finanziate dallo Stato di cui alla sez. 69 dell'*Education Act* (1996) non si applica più allo Stato del Galles, poiché tale corso è stato sostituito dalla materia denominata RVE, da erogarsi durante l'orario scolastico. Viene anche gradualmente eliminato, a partire da settembre 2023, il diritto di *opt-out* dall'insegnamento di RVE (sez. 7(1)). Restano invece pienamente in vigore le disposizioni sulla preghiera collettiva e il relativo diritto di richiedere la dispensa dai riti collettivi.

Anche le *faith schools* finanziate dallo Stato sono tenute a istituire un insegnamento di RVE che segue i programmi concordati a livello locale⁴⁸. Tuttavia, i genitori, o chi ne fa le veci, possono chiedere che il contenuto dell'insegnamento venga integrato in modo da conciliarsi con il carattere confessionale della scuola. Resta ferma la possibilità per le *voluntary aided schools* denominazionali di impartire anche corsi di religione a carattere confessionale, a meno che i genitori non facciano richiesta di un insegnamento conforme ai sillabi negoziati a livello locale e “rivisti” per accordarsi meglio con il carattere confessionale dell'istituto⁴⁹.

⁴⁷ Si vedano *Welsh Government. 2021a. “Curriculum and Assessment (Wales) Act 2021; Welsh Government. 2021b, May 21. “Curriculum for Wales Religion, Values and Ethics (RVE) Guidance. Number: WG42686.”* e le linee guida redatte dal governo gallese in [Welsh Government n.d.-b. “Religion, Values and Ethics Guidance” \(web only\)](#).

⁴⁸ Cfr. J. ANDREWS, G. EVANS-JONES, R. HEALAND-SLOAN, L. HUSKINSON, *Report on the teaching provision of Religion, Values and Ethics in Schools in Wales (April 2024)*, Prifysgol Bangor University – Canolfan Genedlaethol Addysg Grefyddol Cymru/National Centre of Religious Education for Wales, May 2024. Il Report è consultabile sul sito della [Prifysgol Bangor University](#).

⁴⁹ Non manca in dottrina chi ravvisa un certo grado di ambiguità in tali disposizioni. Tra questi, R. SANDBERG, *Religion in Schools: Learning Lessons from Wales*, Anthem Press, London-New York, 2022, p. 93.

L'introduzione dell'insegnamento di RVE si propone di promuovere un'offerta scolastica pluralista che, al contempo, favorisca l'inclusione sociale e la formazione di un'identità condivisa, comprensiva delle identità individuali di cui ciascuno è portatore in virtù della propria appartenenza religiosa o filosofica. E tuttavia non mancano critiche rivolte al nuovo insegnamento, tra cui quella mossa dal *Religious Education Council of England*, che mette in guardia sulla necessità di «*avoid a proliferation of content, not least because of the impossibility of comprehensive coverage of the diversity of religious and non-religious traditions*». A tale obiezione va ad aggiungersi la questione della mancata previsione di un «*equal time between religious and non-religious worldviews*»⁵⁰. Infine, la libertà lasciata alle scuole finanziate solo parzialmente dallo Stato di organizzare un insegnamento di RVE di natura confessionale desta perplessità circa la natura di tale insegnamento, di cui non sono chiare le modalità di organizzazione, né il taglio didattico da dare alla materia, che finisce per presentarsi come un ibrido tra *teaching about religion* e *teaching into religion*. Ciò è dovuto anche al fatto che le *Curriculum Guidance* (2025) pubblicate dal governo a supporto del testo di legge offrono poca chiarezza sulla natura dell'RVE nelle scuole con carattere religioso, limitandosi ad affermare che «*additional guidance relating to RVE for voluntary-aided schools and settings has been produced by the Church in Wales and the Catholic Education Service with funding from Welsh Governments*»⁵¹. Per quanto concerne l'implementazione della riforma, secondo alcuni studi, le scuole gallesi faticano a organizzare le classi di RVE. In molte scuole il corso non è ancora stato inserito tra quelli obbligatori, in violazione di quanto previsto dalla legge gallese⁵².

3. De-pillarizzazione e cooperazione tra Stato e scuole private confessionali in Olanda

Al pari dell'Inghilterra e del Galles, anche l'Olanda presenta un sistema misto che vede l'offerta formativa privata (*bijzondere scholen*) affiancarsi a quella pubblica (*openbare scholen*)⁵³. La scuola pubblica olandese, come quella francese, non prevede l'insegnamento della religione come materia a sé stante. E, tuttavia, lo Stato promuove l'iniziativa privata nella scuola, anche confessionalmente orientata, finanziando gli istituti privati secondo quanto previsto dall'art. 23, comma 7, della Costituzione⁵⁴, vale a dire nel rispetto delle

⁵⁰ Cfr. Religious Education Council of England and Wales, *National Content Standard for Religious Education in England*, 2023, p. 5, consultabile sul sito del [Religious Education Council England and Wales](#).

⁵¹ Cfr. Le Linee guida fornite dal governo del Galles sulla pagina web denominata [Curriculum for Wales](#) per ciò che concerne la RVE nelle *voluntary aided schools*.

⁵² J. ANDREWS, G. EVANS-JONES, R. HEALAND-SLOAN, L. HUSKINSON, *Report on the teaching provision of Religion, Values and Ethics in Schools in Wales (April 2024)*. Si veda anche L. PHILIP BARNES, *Religion, values and ethics: transformational religious education in Wales?*, in *British Journal of Religious Education*, vol. 47, n. 4, 2025, pp. 584-596.

⁵³ L. FRANKEN, P. VERMEER, *Deconfessionalising RE in pillarised education systems: a case study of Belgium and the Netherlands*, in *British Journal of Religious Education*, vol. 41, n. 3, 2019, pp. 272-285.

⁵⁴ L'art. 23, comma 7, della Costituzione stabilisce quanto segue: «*Private primary schools that satisfy the conditions laid down by Act of Parliament shall be financed from public funds according to the same standards as public-authority schools. The conditions under which private secondary education and pre-university education shall receive contributions from public funds shall be laid down by Act of Parliament*». Per un approfondimento, si rinvia a A. DE WOLFF, P. HUISMAN, *The place of Religion in Education in the Netherlands*, in

libertà di stabilimento delle scuole, di manifestazione del pensiero e, infine, della piena libertà di orientamento religioso o culturale dei singoli istituti. Solo i gruppi riconosciuti storicamente dallo Stato (cattolici, protestanti, ebrei, musulmani, hindu, scuole umaniste e di alcuni orientamenti pedagogici) possono istituire scuole e ricevere i finanziamenti statali⁵⁵. A tale scopo, il numero di alunni iscritti deve essere di almeno 200 entro 5 anni dalla fondazione dell'istituto⁵⁶. Inoltre, per poter beneficiare dei fondi pubblici, l'orientamento religioso o filosofico che caratterizza l'istituto deve avere un impatto rilevante sulla società olandese⁵⁷.

Le scuole private confessionali, finanziate dallo Stato, hanno arricchito il sistema olandese pillarizzato, in risposta anche ai crescenti flussi migratori che hanno interessato il Paese negli anni Duemila⁵⁸. Al contempo, le *faith schools* si inseriscono oggi in una società sempre più secolarizzata, in cui la religione subisce un processo di privatizzazione e viene spesso associata a questioni securitarie⁵⁹.

Attualmente, il sistema educativo si caratterizza per la presenza di tre grandi pilastri: protestante, romano-cattolico e “secolare”, rappresentato dalle scuole pubbliche⁶⁰. A questi si affiancano ulteriori pilastri: principalmente scuole islamiche (di diverso orientamento), ebraiche e hindu. Tra le scuole private che adottano visioni del mondo non religiose (*algemeen-bijzondere scholen*), di particolare rilievo nella società olandese sono le scuole umaniste, accanto agli istituti che adottano le proposte pedagogiche Waldorf, Dalton, Jenaplan, Freinet e Montessori⁶¹. Non è raro, inoltre, che istituti confessionali adottino un

Aa.Vv., *Religion and Education*, a cura di G. Lauwers, J. De Groof, Oisterwijk, 2015, 461 ss.; S. VAN BIJSTERVELD, *Religion in Public Education in the Netherlands*, in AA.VV., *Religion in Public Education/La Religion dans l'éducation publique*, 2011, p. 363 ss.; R. BENIGNI, *Educazione religiosa*, cit., 150 ss.; G. DRIESSEN, M.S. MERRY, *Islamic Schools in the Netherlands. Expansion or Marginalisation?*, in *Interchange a Quarterly Review of Education*, vol. 37, n. 3, 2006, p. 201 ss.

⁵⁵ R. BENIGNI, *Educazione religiosa*, cit., p. 150 ss.

⁵⁶ I. TER AVEST, COK BAKKER, L. FRANKEN, *Islamic religious education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic religious education in Europe. A comparative study*, New York, Routledge, 2021, p. 181.

⁵⁷ Tale assetto è il risultato della firma del cosiddetto Accordo di Pacificazione, che, nel 1917, pose fine ad una controversia che vedeva contrapposti i partiti politici di ispirazione cristiana e quelli di orientamento liberale e sociali sta con riguardo alla possibilità per le scuole private *faith based* di ricevere fondi statali al pari delle scuole pubbliche. Sul punto, I. TER AVEST, COK BAKKER, L. FRANKEN, *Islamic religious education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic religious education in Europe*, cit., pp. 181-182.

⁵⁸ I. TER AVEST, COK BAKKER, L. FRANKEN, *Islamic religious education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic religious education in Europe*, cit., p. 180.

⁵⁹ G. DRIESSEN, M.S. MERRY, *Islamic Schools in the Netherlands. Expansion or Marginalisation?*, in *Interchange a Quarterly Review of Education*, vol. 37, n.3, 2006, p. 201 ss.

⁶⁰ Nell'anno scolastico 2022-2023, il 21% degli studenti della scuola primaria era iscritto a una scuola protestante-cristiana, il 23% a una scuola romano-cattolica, il 27% a una scuola statale e il 29% a scuole “altre particolari”, comprese le scuole musulmane. Per le scuole secondarie, le percentuali sono rispettivamente 27%, 32%, 29% e 12%. I dati, consultabili sul [database Open Data](#), sono riportati in L. FRANKEN, *Recent shifts in belgian religious education policy: conforming to european recommendations?*, in D. STRAZZARI (a cura di), con R. BOTTONI, C. PICIOCCHI, *From Multiculturalism to Interculturalism: Law, Religious Teaching and Civic/Citizenship Education*, ES, Napoli, 2025, p. 160.

⁶¹ A. VAN DER WANT, S. DE KAM, K. KOPPEL, W. MODDERKOLK, S. SNIKKERS, *Waldorf Education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic religious education in Europe*, cit., p. 181.

approccio pedagogico specifico; ad esempio, scuole protestanti o cattoliche che adottano il metodo educativo Jenaplan.

A differenza del modello anglosassone, il sistema olandese non adotta un curriculum nazionale concordato a livello centrale per le scuole primarie e secondarie, ma fissa periodicamente *general learning outcomes*, il cui raggiungimento è valutato tramite esami standardizzati alla fine di ogni ciclo scolastico⁶². Come per le altre materie, anche gli insegnamenti che affrontano il tema della religione non seguono linee guida nazionali, tanto più che l'istruzione religiosa non è concepita come materia scolastica ordinaria, bensì come strumento per favorire la socializzazione religiosa e culturale degli studenti.

Le *faith schools* finanziate dallo Stato godono di piena libertà di organizzazione. Esse possono, ad esempio, scegliere di costituirsi come fondazioni o associazioni e reclutare il proprio personale docente in accordo con l'orientamento filosofico, pedagogico o religioso dell'istituto (tra coloro che possiedono i titoli di studio previsti per legge per ciascun livello scolastico). Ciascuna scuola è altresì libera di regolare le proprie attività quotidiane in conformità al proprio orientamento religioso o filosofico, purché siano rispettate le ore minime di didattica.

Infine, per quanto riguarda le scuole private confessionali, l'ammissione degli studenti può avvenire sulla base di criteri religiosi, in deroga al principio di non discriminazione. Tuttavia, tale eventualità è quantomai rara. Anzi, è frequente che studenti atei o appartenenti a diverse confessioni, soprattutto musulmani, frequentino scuole cattoliche e protestanti. Tale scelta da parte dei genitori è dettata da considerazioni di varia natura. Il criterio che guida la scelta della scuola può, ad esempio, essere meramente logistico, poiché le scuole private cristiane sono più diffuse e spesso più vicine a casa o ai luoghi di lavoro dei genitori o di chi ne fa le veci. Generalmente, poi, la qualità della didattica degli istituti cristiani, di più antica fondazione e ben radicati sul territorio olandese, è ritenuta superiore rispetto a quella di altre scuole di più recente istituzione, anche quando queste ultime seguono l'orientamento confessionale o filosofico della famiglia. Tutte le scuole finanziate dallo Stato, compresi gli istituti denominazionali, sono controllate annualmente dall'Ispettorato scolastico (*Onderwijsinspectie*), che vigila sul perseguimento dei summenzionati obiettivi educativi generali. Tuttavia, l'insegnamento della religione è escluso da tale controllo. Solitamente le scuole inseriscono i temi religiosi nell'ambito degli insegnamenti di storia e geografia, oppure li affrontano nell'insegnamento di Educazione alla Cittadinanza (*Burgerschapsvorming*)⁶³. Quando invece la scuola decide di istituire un insegnamento dedicato alla religione, esso ha natura confessionale e può essere organizzato in collaborazione con le Chiese o con altri gruppi confessionali o ideologici. Sebbene non si tratti di una

⁶² *Ibidem*, p. 98.

⁶³ Dal 2006, l'educazione alla cittadinanza è una materia obbligatoria in tutte le scuole primarie e secondarie olandesi ed è posta sotto il controllo dell'Ispettorato scolastico. Cfr. W. VEUGELERS, *Education for Democratic Inclusive Citizenship (EDIC)*, in W. VEUGELERS, (ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship*, Brill, Leiden -Boston, 2019, pp. 1-13.

collaborazione istituzionalizzata, su modello dei SACRE inglesi e gallesi, non di rado le comunità di fede intervengono per dare il proprio parere sul contenuto e sulla didattica degli insegnamenti a tema religioso. Organizzazioni quali il *Dutch Catholic School Council*, ad esempio, insieme al *Protestant School Council*, offrono periodicamente suggerimenti sul contenuto e sull'organizzazione dell'insegnamento della religione, senza tuttavia partecipare ufficialmente alla predisposizione di specifici sillabi. Gli istituti sono poi liberi di adottare i testi scolastici che ritengono più opportuni e in linea con l'orientamento confessionale o filosofico di ciascuna scuola.

A partire dal 1985, in tutte le scuole primarie è obbligatorio attivare un insegnamento chiamato "Movimenti spirituali" (*geestelijke stromingen*), aconfessionale e di carattere cognitivo. Esso si basa sul paradigma delle "world religions"⁶⁴ e si propone di delineare i caratteri essenziali e i principali riti dell'ebraismo, del cristianesimo, dell'islam, dell'induismo e del buddismo, sottolineandone i punti di convergenza e la presenza di valori ritenuti comuni ai diversi orientamenti religiosi e filosofici e, potenzialmente, universali. Tra le convinzioni non religiose viene discusso soprattutto l'umanesimo⁶⁵. Le decisioni relative al *syllabus* e ai libri di testo adottati nell'ambito di tale insegnamento sono di esclusiva competenza dello Stato.

Sulla base di un approccio *bottom-up*⁶⁶, che favorisca l'autonomia scolastica e la libertà di insegnamento, in tutte le scuole secondarie (governative e non governative) è prevista la possibilità di introdurre corsi di *teaching about religions* – fatta salva la possibilità di richiedere l'esonero dalla frequenza di tali classi, nel rispetto della libertà religiosa di insegnanti e alunni - ma ciò accade raramente⁶⁷. Inoltre, in linea con l'identità (religiosa o filosofica) della singola scuola, è possibile erogare insegnamenti denominazionali e prevedere momenti di preghiera collettiva. In generale, le scuole sono libere di scegliere che tipo di insegnamento organizzare, con che taglio, quante ore di didattica dedicare a tale insegnamento e come denominare la materia⁶⁸.

Come già ricordato, l'Olanda contemporanea sperimenta una tensione crescente tra l'ampia offerta di scuole confessionali e la crescente secolarizzazione della società, che si traduce in una generale tendenza alla privatizzazione del sentimento religioso⁶⁹. Ciò ha comportato, nell'ambito dell'ampia libertà d'insegnamento e di organizzazione che caratterizza il sistema olandese, ad una diffusa

⁶⁴ T. MASUZAWA, *The Invention of World Religions: Or, How European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*, University of Chicago Press, Chicago, 2005.

⁶⁵ Così I. TER AVEST, C. BAKKER, L. FRANKEN, *Islamic religious education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic Religious Education in Europe*, cit., p. 184.

⁶⁶ L. FRANKEN, *Recent shifts in belgian religious education policy: conforming to european recommendations?*, cit., p. 164.

⁶⁷ M. BEEMSTERBOER, *Islamitisch Basisonderwijs in Nederland*. PhD study Leiden University, Almenre, Parthenon, 2018.

⁶⁸ I. TER AVEST, C. BAKKER, L. FRANKEN, *Islamic religious education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic religious education in Europe*, cit., p. 181.

⁶⁹ M. KALSKY, *Flexible believers in the Netherlands: a paradigm shift toward transreligious multiplicity*, in *Open Theology*, vol. 3, n.1, 2017, pp. 345–359.

deconfessionalizzazione del contenuto degli insegnamenti in materia religiosa, compresi quelli nominalmente confessionali. Le materie, anche nelle *faith schools*, prendono il nome di “worldview education” o “religion/worldview education” ed enfatizzano l’importanza del dialogo interculturale. Un numero crescente di scuole cristiane e islamiche si concentra sempre più sulla formazione di un’identità condivisa. Ciò comporta, ad esempio, che le religioni vengano considerate come uno dei tanti fattori di identità tra gli studenti e che gli insegnanti in classe non assumano una particolare posizione ideologica nei confronti delle varie sensibilità religiose, anche all’interno delle *faith schools*⁷⁰.

In alcune scuole cristiane caratterizzate da una forte minoranza di studenti musulmani, il curriculum combina insegnamenti religiosi orientati al cristianesimo e lezioni sull’Islam per entrambi i gruppi, allo scopo di favorire il dialogo tra fedi e culture. In generale, la tendenza diffusa è quella di promuovere i concetti di “unione”, “cittadinanza” e “coesione sociale”, anche “sacrificando” una conoscenza approfondita della propria tradizione religiosa e a dispetto della natura della scuola.

Non mancano tendenze contrarie, di “chiusura” rispetto ad un approccio plurale all’alfabetizzazione religiosa. Sulla spinta di ideologie conservatrici e in sintonia con movimenti nazionalisti che fanno uso della religione come strumento di rivendicazione identitaria, alcune scuole protestanti, infatti, si sono poste in contrasto con la crescente secolarizzazione della società olandese e, rivolgendosi alla porzione più conservatrice della popolazione, hanno posto l’accento sulle radici cristiane della società olandese. L’attitudine conservatrice ha caratterizzato anche altre confessioni religiose o, per meglio dire, alcune comunità presenti sul territorio. Negli ultimi anni, l’Ispettorato scolastico è intervenuto per censurare le attività di alcune scuole islamiche a orientamento salafita che si facevano promotrici di visioni ritenute omofobiche e antidemocratiche⁷¹.

4. Multiculturalismo, interculturalismo e *faith schools*. Alcune osservazioni conclusive

Lo studio delle esperienze scolastiche inglese, gallese e olandese permette una riflessione sulle opportunità e le sfide di un passaggio dall’approccio multiculturalista all’educazione scolastica e, in particolare, all’insegnamento della religione, ad una educazione interculturale, che si propone di superare l’eccessiva enfasi sulle differenze e i rischi del comunitarismo in favore di un approccio alle religioni e alle culture su un piano di parità, mutuo riconoscimento e comprensione. Tali esperienze non solo offrono una sintesi delle criticità dell’approccio multiculturalista, ma, nella loro evoluzione, permettono anche di valutare cosa di tale approccio può invece essere conservato nel passaggio ad un modello educativo interculturale

⁷⁰ Cfr. S. MIEDEMA, I. TER AVEST, *In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education*, in *Religious Education*, vol. 106, n. 4, 2011, pp. 410-424.

⁷¹ I. TER AVEST, COK BAKKER, L. FRANKEN, *Islamic religious education in the Netherlands*, in L. FRANKEN, B. GENT, *Islamic religious education in Europe*, cit., pp. 181-182.

(declinato in modo diverso a seconda delle realtà nazionali), in particolare in termini di coinvolgimento dei rappresentanti delle comunità di fede o filosofiche attraverso forme di *empowerment* in ambito scolastico e di dialogo con le autorità statali.

In Inghilterra e Galles, il sistema multiculturale, fortemente decentrato e improntato alla più ampia libertà di istituzione, organizzazione e insegnamento, si è andato via via coniugando, a partire dagli anni Novanta, con la formulazione di linee guida a livello nazionale. Queste ultime, pur non vincolanti per il livello locale, hanno contribuito a plasmare in modo decisivo i programmi scolastici, introducendo un certo livello di uniformità di obiettivi e metodi di insegnamento della religione. Le indicazioni provenienti dallo Stato hanno via via posto enfasi su tematiche comuni e trasversali a tutte le religioni, nell'ottica di attenuare il pericolo di "ghettizzazione" dei gruppi e favorire la conoscenza e il rispetto reciproco⁷². Non sono mancate, nel perseguire tale obiettivo, derive assimilazioniste, tra cui ricordiamo le linee guida governative sulla promozione dei *Fundamental British values*, menzionate nei paragrafi precedenti. Sebbene non manchino tentativi di organizzazione interculturale degli insegnamenti, tra i quali, con le dovute cautele e opportune critiche, è possibile menzionare l'insegnamento di RVE in Galles, il modello educativo anglosassone resta saldamente radicato nell'approccio multiculturale e ai suoi limiti, tra cui, in particolare, l'eccessiva enfasi sulla cultura della differenza a scapito della coesione sociale basata su valori condivisi. Tuttavia, la natura decentrata del modello inglese mostra anche notevoli potenzialità in termini di pluralismo scolastico e cooperazione istituzionalizzata tra autorità scolastiche e comunità religiose, la cui partecipazione all'alfabetizzazione religiosa, se declinata in chiave interculturale, è potenzialmente in grado di favorire una migliore conoscenza e comprensione delle diverse fedi e visioni del mondo, evitando di ricadere in quella che la dottrina ha definito "la pedagogia del *cous cous*", vale a dire una visione stereotipizzata e folkloristica delle culture e delle religioni⁷³. Inoltre, la concertazione dei sillabi in materia religiosa a livello locale, all'interno dei SACRE, attraverso la partecipazione istituzionalizzata delle comunità religiose e di credo, appare un buon metodo di promozione del principio cooperativo con i gruppi radicati sul territorio e rappresentativi della società anglosassone contemporanea.

In Olanda, il sistema scolastico duale e pillarizzato istituzionalizza, sul piano formale, la separazione dei gruppi, favorendo la massima libertà all'offerta privata confessionale o orientata filosoficamente in

⁷² R. BENIGNI, *Educazione religiosa*, cit., 2017, p. 220 e ss.

⁷³ Così D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (eds.), *Interculturalismo*, cit., p. 260 che spiega in questi termini i limiti di un simile approccio: «il momento multiculturale si sostanzia nella realizzazione di un pranzo multi-etnico, in cui si presuppone che lo studente di origine araba porti il couscous, come se tale pietanza fosse quella che necessariamente si cucina a casa». Tale impostazione, che pure presuppone un certo grado di riconoscimento dell'altro, nelle parole dell'Autore, ipostatizza le culture e le astrae dall'esperienza quotidiana di ciascun individuo. Così facendo, non viene favorita una reale comprensione della visione del mondo dell'altro o della sua sensibilità individuale, bensì una conoscenza superficiale dell'altro, limitata ad aspetti folcloristici e spesso stereotipizzati.

termini di fondazione, organizzazione e insegnamento, limitando però l'accesso ai fondi pubblici agli orientamenti confessionali e filosofici maggiormente rappresentativi e radicati nella società olandese.

Sul piano operativo, l'ampio margine di autonomia funzionale dei singoli istituti scolastici fa sì che sia il livello micro – vale a dire, del singolo istituto scolastico e del singolo insegnante - a determinare la presenza o meno dell'istruzione religiosa e le modalità con cui la materia viene insegnata. I risultati sono diversi e vanno ora verso l'enfaticizzazione delle differenze, ora verso la ricerca di una comune base di comprensione tra religioni e culture. Non sono mancati, poi, tentativi di adottare un approccio genuinamente interculturale. A partire dal 2003, ad esempio, la Juliana van Stolberg Primary Schools costituiva l'unica vera scuola interculturale olandese⁷⁴. Come riportato in dottrina, il curriculum combinava classi sull'Islam e sul Cristianesimo con classi che favorivano la conoscenza reciproca, attraverso la discussione di tematiche affrontate nelle ore a carattere confessionale in chiave comparativa e critica⁷⁵.

Sul piano operativo, tanto il sistema anglosassone (e in particolare gallese), quanto quello olandese dimostrano la centralità del “livello micro” nell'istruzione religiosa, vale a dire quello rappresentato dalla singola *faith school*, dal singolo insegnante e dalla sua libertà di insegnamento⁷⁶, attraverso la scelta dei testi e dell'angolazione particolare dalla quale si sceglie di portare all'attenzione degli alunni la religione e le convinzioni non religiose. È a livello micro, infatti, che concretamente vengono messe in atto le strategie proprie dell'educazione interculturale o, al contrario, viene privilegiato un approccio multiculturale o finanche assimilazionista. Con riguardo all'insegnamento della religione, intesa come componente dell'educazione interculturale, esso dovrebbe porsi come obiettivo quello di assumere «una prospettiva di tipo dialogico, di mutuo rispetto e ascolto, e ha la finalità di individuare aspetti in comune», operando «una sintesi tra coesione sociale e diversità»⁷⁷.

Le esperienze scolastiche oggetto di questo studio suggeriscono che, per raggiungere gli scopi appena menzionati, il progetto scolastico interculturale debba superare il paradigma migratorio e assimilazionista della “pedagogia per stranieri”, coinvolgendo tutti gli studenti, non solo quelli con retroterra migratorio. Un elemento che pare invece utile conservare è il principio cooperativo tra le autorità scolastiche e le comunità di credo. La partecipazione dei diversi gruppi al processo di alfabetizzazione religiosa può stimolare la ricerca di un punto di equilibrio tra la valorizzazione delle differenze e il principio di non

⁷⁴ Cfr. I. TER AVEST, G.D. BERTRAM-TROOST, S. MIEDEMA, *Religious education in a pillarized and postsecular age in the Netherlands*, in H. VROOM, T. SUNIER, P. VERSTEEG, S. HUISMAN (eds.), *Democracy, culture and religion*, Rodopi, Amsterdam-New York, 2001.

⁷⁵ Cfr. S. EL BOUAYADI-VAN DE WETERING, S. MIEDEMA (eds.), *Reaching for the Sky. Religious Education from Christian and Islamic Perspectives*, Rodopi, Amsterdam/New York, 2012.

⁷⁶ D. STRAZZARI, *Educazione interculturale*, in S. BAGNI, M.C. LOCCHI, C. PICIOCCHI, A. RINELLA (eds.), *Interculturalismo, cit.*, p. 259.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 262.



discriminazione, e tra la libertà di pensiero e di religione e l'esigenza di integrazione sociale. Idealmente, tali esigenze dovrebbero concretizzarsi in un bilanciamento dinamico di due dimensioni interconnesse: quella della libertà di scelta educativa tra i diversi tipi di scuola che sono offerti alla collettività e quella dell'accesso ad un insegnamento impartito in maniera libera, pluralista e oggettiva che, da un lato, riconosca le identità particolari dei gruppi e degli individui e, dall'altro, si ponga quale obiettivo – ambizioso, ma non impossibile - di favorire la costruzione di una identità collettiva basata su valori condivisi che permetta il *vivre ensemble* senza cadere nell'assimilazionismo.